Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis:

märkamine, hindamine ja õpetamine

Toimetanud Pille Häidkind ja Piret Soodla

Õpik kõrgkoolidele

Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis:

märkamine, hindamine ja õpetamine

Õpik kõrgkoolidele

Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis:

märkamine, hindamine ja õpetamine

Õpik kõrgkoolidele

TARTU ÜLIKOOL
kirjastus
1632

Autorid: Evelyn Kiive, Astra Schults, Jaan Kõrgesaar, Maili Karindi, Liina Malva, Anna Maria Ülviste, Kaidi Mõttus, Kairi Kaljuste, Kaja Pastarus, Ana Kontor, Ly Erg, Kristiina Treial, Liina Adov, Mari Karm, Tõnu Jürjen, Elina Malleus-Kotšegarov, Marika Padrik, Merit Hallap, Kati Kiiver, Eve Kikas, Margit Koolmeister, Katrin Pruulmann, Mairi Männamaa, Kaja Plado, Piret Soodla, Triin Kivirähk-Koor, Eija Sõukand, Kristel Palgi, Piret Zimmer, Anneli Ojaste, Raili Loit, Ragne Kuusk, Anneli Veispak, Karmen Trasberg, Halliki Põlda, Merje Kivikas, Liina Lokko, Anu Aavik, Liine Maasikas, Karin Hanga

Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine

Toimetajad: Pille Häidkind, Piret Soodla

Õpiku väljaandmist on toetatud Haridus- ja Teadusministeeriumi programmist „Eestikeelsete kõrgkooliõpikute loomise toetamise põhimõtted 2018–2027“.

HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM

EESTI KEELE INSTITUUT

TARTU ÜLIKOOL

TALLINNA ÜLIKOOL

Eesti Eripedagoogide Liit

Keeletoimetaja Triin Truuvert
Kaane kujundanud Kalle Paalits
Küljendanud Tiia Ilus

Autoriõigus: autorid, 2024

ISBN 978-9916-27-697-6 (pdf)

Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ee

Sissejuhatus

Ühiskond on tervik, mis koosneb paljudest erinevatest inimestest; kuni veerandi puhul saab rääkida eripäradest, millega kaasnevad tavapärasest erinevad vajadused. Erivajaduste mõiste on pidevas muutumises, sõltudes nii sellest, kes räägib, kui ka sellest, millises kontekstis räägitakse. Selles õpikus on keskse kohal haridussüsteem ning õppijad, kelle eripärade mõistmiseks ja õpetamiseks saavad Eestis sisukaima ettevalmistuse eripedagoogid.

Eripedagoogikat on õpetatud Eestis kõrghariduse tasandil alates 1968. aastast, kui avati vastuvõtt defektoloogia erialale Tartu Riiklikus Ülikoolis. Tallinna Ülikoolis alustati eripedagoog-nõustajate õpetamist 2002. aastal. Alates 2001. aastast jaguneb õpe bakalaureuse- ja magistriõppeks, st eripedagoogiks õpitakse kokku viis aastat. Mõlemad ülikoolid annavad magistriõppekava lõpetajale koos diplomiga eripedagoogi 7. taseme kutse.

Eestikeelset õppekirjandust on eripedagoogika eriala üliõpilastele seni välja antud koostöös psühholoogide (Eve Kikase toimetatud käsiraamatud õppimise ja õpetamise kohta) ning pedagoogidega (Edgar Krulli koostatud pedagoogilise psühholoogia käsiraamatud). Sissejuhatused haridslike erivajaduste käsitlusse on avaldanud Jaan Kõrgesaar ja eesti keele erimetoodikast on kirjutanud õpikuid Karl Karlep. Juhendmaterjale õpetajatele, mida ja kuidas erivajadustega õppijate õpetamisel muuta, on õppejõudude ja praktikute koostöös ilmunud ka ministeeriumite eestvedamisel.

Nii nagu nimetus osutab, on eripedagoog erilise ettevalmistusega pedagoog, kellel on pädevused õpetada ja toetada neid, kelle õppimine toimub tavapärasest erinevalt. Kaasava hariduse rakendumise tulemusel on eripedagoogid liikunud koos oma sihtrühmaga õppijate kodukoha lasteaedadesse ja koolidesse. Nad töötavad kas erirühma või -klassi õpetajana ning tugispetsialistina, täidavad sageli ka hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija (HEVKO) ülesandeid. Eripedagoogile on olulised koostööpartnerid ka lapsevanemad, teised tugispetsialistid (logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog), meditsiini- ja sotsiaalvaldkonna spetsialistid (perearst, eriarst, lastekaitsespetsialist, juhtumikorraldaja) ning abistavad töötajad (abiõpetaja, tugiisik).

See mahukas õpik-käsiraamat on koostatud nelja aasta jooksul (2021–2024) ning sellesse on panustanud kokku 56 inimest. Peale eripedagoogide on autorite ja ekspertide hulgas psühholooge, logopeede, sotsiaalpedagooge, arste jt; koostööd tegid seejuures õppejõud ja praktikud üle Eesti. Koondatud on teadus- ja tõenduspõhine teave selle kohta, mida tähendab olla

erivajadustega õppija ning kuidas teda saab õpetada/toetada alusharidusest kutseõppeni Eesti haridussüsteemis. Lisaks sisulisele teabele, mida õpik kompaktselt pakub, oli ülesanne ühtlustada ja edendada eestikeelset erialast terminoloogiat. Lugejal tuleb arvestada, et õpikus oli võimalik kajastada olukorda Eestis kuni 2024. aasta alguseni. Näiteks on parajasti kavandamisjärgus muudatused alushariduses (lapsehoidude ja lasteaedade ühendamine) ning rehabilitatsioonivaldkonnas (sotsiaalse rehabilitatsiooni teenuse lõpetamine), toimumas üleminek eestikeelsele õppele ja pikemale koolikohustusele (õppimise aja pikendamine kuni 18. eluaastani). Kõik need mõjutavad ka eripedagoogide tööd.

Peamine sihtrühm, kellele autorid ja toimetajad õpikut koostades mõtlesid, on eripedagoogikat õppivad üliõpilased Tartus ja Tallinnas. Eestikeelne käsiraamat aitab täiendada ka töötavate eripedagoogide teadmisi, iseäranis neil teemadel, millega igapäevases tööelus on kokkupuudet vähem. Kolmas sihtrühm on siduserialade (pedagoogika, psühholoogia, logopeedia jt) esindajad, kelle jaoks aitab õpik avada seda, mida eripedagoogidelt tasub erialatöös oodata ning kus on võimalikud koostöökohad erivajadustega õppijate puhul. Loodetavasti jääb õpik silma ka lapsevanematele, kes kasvatavad erivajadustega lapsi, ja õpetamisest huvitatud noortele, kes mõtlevad, millist eriala ülikoolis valida.

Kõrgkooliõpik jaguneb viieks osaks. I osas kajastatakse eriala baasteadmisi indiviidi arengust ja keskkonna mõjust õppimisele, eriala kujunemist ning aktuaalseid teemasid (kutse-eetika, kaasamine). II osa puudutab eripedagoogi kutse kohustuslikke kompetentse, milleks on õppija arengutaseme hindamine, õpikeskkonna kujundamine ja õpetamine, nõustamine ning professionaalne areng. III osa keskendub peamistele üldpädevustele, mille arengu mõistmine ja arendamine erivajadustega õppijal eeldab eripedagoogilt tihedat koostööd nii õpetajate kui ka psühholoogide ja logopeedidega. Kõige mahukam on õpiku IV osa, kus antakse ülevaade, milliseid tingimusi erivajadustega õppijad õpikeskkonnas ja õppekorralduses oma spetsiifiliste eripärade tõttu vajavad, kuidas valida neile võimetekohast õppesisu ja -meetodeid. V osa suunab lugeja tähelepanu eripedagoogi rollile kutseõppes ning koostööle meditsiini- ja sotsiaalvaldkonna esindajatega eri haridusastmetes ja hilisemas tööelus.

Õpiku mugavamaks kasutamiseks on kõikidel peatükkidel ühesugune struktuur. Pealkirja järel on näha autor või autorid, kes järgneva teksti koostasid. Seejärel on lugemist ette valmistavad küsimused, millest saab aimu, millistele erialaga seotud küsimustele peatükk vastuseid pakub. Peatüki sees toovad autorid olulisemaid termineid ja põhimõtteid esile poolpaksus kirjas või tekstikastides; illustreerivad teksti jooniste, tabelite ja

juhtumikirjeldustega. Et õpikus käsitletavad teemad on omavahel tihedalt seotud, on peatükkidesse lisatud viited (e-õpikus hüperlingid) sellesama õpiku teistele peatükkidele, kus sama terminit või alateemat samuti käsitletakse. Iga peatüki lõpus on kordamisküsimused või ülesanded, mille üle on sobilik mõtiskleda konkreetse teemaga tutvumise järel. Peatükk lõppeb soovituslike allikatega, mida autorid peavad huvi korral sobivaks iseseisvalt edasi uurida, ja kasutatud kirjanduse loeteluga.

Õpik ilmub nii e-versioonis kui ka paberkandjal. Selle tegid võimalikuks rahastajad Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Keele Instituut, Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut ja Eesti Eripedagoogide Liit. Oleme toetuse eest väga tänulikud!

Täname kogu õpiku meeskonda: autoreid (vt tutvustused allpool), eksperte (Anneli Kolk, Ene Mägi, Kaili Palts, Äli Leijen, Tea Ausin, Maris Juhkam, Kati Aus, Meelika Maila, Kärt Kübar, Ulvi Raidla, Monica Lõvi, Maie Soll, Viire Sepp, Tiina Kivirand) ning retsensente (Liina Õmblus ja Tiiu Tammemäe).

Toimetajad Pille Häidkind ja Piret Soodla

Toimetajad

Pille Häidkind (1974) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogi ja logopeedina 1997. aastal, omandanud samas eripedagoogika teadusmagistrikraadi (2001) ja pedagoogikadoktori kraadi (2011). On töötanud lasteaias logopeedina, erirühma õpetajana ja eripedagoogina; rehabilitatsioonimeeskonna liikmena. Olnud alates 2003. aastast eripedagoogika lektor ning alates 2014. aastast eripedagoogika ja logopeedia õppekava programmijuht Tartu Ülikoolis. Uurimisteemad puudutavad erivajadustega lapsi alushariduse tasandil.

Piret Soodla (1973) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogi ja logopeedina 1997. aastal, kaitsnud samas eripedagoogika teadusmagistrikraadi (2004) ja haridusteaduste doktorikraadi (2011). On töötanud koolis logopeedi ja emakeeleõpetajana ning ülikoolis teaduri ja õppejõuna. Alates 2020. aastast töötanud Tallinna Ülikoolis kaasava hariduse ja eripedagoogika professorina. Tema uurimistöö valdkond on laste lugemis- ja kirjutamisraskused ning klassikeskkonna mõju õpilaste oskuste arengule.

Autorid

Evelyn Kiive (1977) on kaitsnud Tartu Ülikoolis doktorikraadi psühholoogias (2005). On töötanud Tartu Ülikooli psühholoogia instituudis teadlase ja õppejõuna. Alates 2015. aastast töötanud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis eripedagoogika professorina. Tema uurimistöö valdkond on neurobioloogiliste häirete kujunemine ning avaldumine lastel ja täiskasvanutel.

Astra Schults (1979) on omandanud Tartu Ülikoolis doktorikraadi psühholoogias (2016). On töötanud koolipsühholoogi ja kliinilise psühholoogina. Olnud alates 2014. aastast koolipsühholoogia ja 2015–2018 eripedagoogika lektor Tartu Ülikoolis. Töötanud alates 2021. aastast kooli- ja nõustamispsühholoogia dotsendina Tallinna Ülikoolis. Uurimisteemad puudutavad eelkõige laste kõne ja sotsiaal-emotsionaalset arengut.

Jaan Kõrgesaar (1951) lõpetas Tartu Riikliku Ülikooli eripedagoogina 1974. aastal, kaitses teaduskraadi Moskvas (1981). Alates 1976. aastast töötas vaheaegadega Tartu Ülikooli eripedagoogika õppejõuna, sh 1992–2015 eripedagoogika professorina, ja oli 2011–2014 haridusteaduste instituudi juhataja. On Tartu Ülikooli emeriitprofessor ja Eesti Eripedagoogide Liidu auliige. Uurinud muu hulgas probleemset käitumist ja eripedagoogika arengut.

Maili Karindi (1972) on lõpetanud Tartu Ülikooli klassikalise filoloogina 1996. aastal ja eripedagoogina 1998. aastal. On töötanud eripedagoogina lasteaias, koolis, rehabilitatsiooniasutuses ja Rajaleidja keskuses; õpetanud 15 aastat Tartu Ülikoolis eripedagoogide ja logopeedide kutse-eetikat. Alates 2019. aastast olnud Tartu Lasteaed Rõõmumaa eripedagoog ja tugiteenuste koordineerija.

Liina Malva (1989) on omandanud Tartu Ülikoolis haridusteaduste doktorikraadi (2021) ning eripedagoogika ja logopeedia magistrikraadi (2023). On töötanud aastatel 2015–2021 Tartu Ülikoolis nooremteadurina, olnud vabatahtlik abiõpetaja koolis ja haiglaõpetaja lastekliinikus. Hetkel töötab Tallinna Ülikoolis eripedagoogika lektorina ja Lagedi Koolis eripedagoogina. Uurimis- ja õpetamisteemad puudutavad eelkõige matemaatika õpiraskustega õpilaste toetamist ja hindamisvahendite väljatöötamist.

Anna Maria Ülviste (1988) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogina 2015. aastal ja logopeedina 2020. aastal. Lisaks on läbinud pereterapeudi väljaõppe ning täiendanud end lapsevanemate nõustamise ja juhendamise teemal ka lühematel koolitustel. On töötanud eripedagoogi ja logopeedina haridus-, sotsiaal- ja meditsiinisüsteemis. Ta on praktiseeriv eripedagoog-logopeed ning töötab Tartu Ülikoolis logopeedia nooremteadurina. Tema uurimisteemad on seotud vanema ja lapse suhtluskoostööga.

Kaidi Mõttus (1976) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogina 2003. aastal ja logopeedina 2021. aastal. Alates 2020. aastast on töötanud perioodiliti Tartu Ülikoolis õppeassistendina. Praktilise töö kogemust on üle 20 aasta nii lasteaiast, koolist (sh erikool), rehabilitatsiooniasutusest kui ka tervishoiusüsteemist. Uurimisteemad puudutavad eelkõige kooliealiste laste hindamist ja laste tekstiloome oskuste kujunemist/kujundamist.

Kairi Kaljuste on omandanud Tartu Ülikoolis psühholoogia magistrikraadi (2012), läbinud sealjuures nii kliinilise kui ka koolipsühholoogia ained. On töötanud lasteaia sobitusrühmas tugiisikuna ja aastatel 2014–2019 koolipsühholoogina. Olnud alates 2018. aastast Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi eripedagoogika ja logopeedia osakonnas nooremlektor, õpetades erivajadustega laste psühholoogiat, hindamist ja nõustamistehnikaid.

Kaja Pastarus (1971) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogina 1994. aastal, omandanud samas eripedagoogika teadusmagistrikraadi (1999). Kõrgkooli lõpetamisest alates on töötanud koolis klassiõpetajana, õpilasteks lihtsustatud õppe õpilased. On osalenud põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava arendustöös, koostanud koos kolleegidega õppematerjale lihtsustatud õppe õpilastele. Tartu Ülikooli eripedagoogika nooremlektorina õpetab üliõpilastele, kuidas kujundada lugemise ja kirjutamise oskusi erivajadustega õppijatel.

Ana Kontor on lõpetanud Tartu Riikliku Ülikooli abikooli õpetaja ja logopeedina 1974. aastal, tal on koolikorralduse magistrikraad (2004). On õpetanud õpilasi erikoolis, töötanud eripedagoogina õppenõustamiskeskuses ja Tartu Ülikooli õpetajate täiendkoolituse lektorina. On osalenud põhikooli riikliku lihtsustatud õppekava koostamise töörühmades, koostanud lihtsustatud õppe tasemele vastavaid tööraamatuid, lisa- ja juhendmaterjale; koostanud ja jõukohastanud õppematerjale autistlikele õpilastele. Eesti Eripedagoogide Liidu auliige.

Ly Erg (1964) on lõpetanud Tartu Ülikooli psühholoogia erialal 1987. aastal ja omandanud samas koolipsühholoogia magistrikraadi (2004). On töötanud psühholoogina ja inimeseõpetuse aine õpetajana haridusasutustes alusharidusest gümnaasiumiastmeni, tava- ja erivajadustega laste koolides. Olnud 2004–2023 Tartu Ülikooli õpetajate täienduskoolituse lektor. Erilist huvi on pakkunud laste sotsiaalsete oskuste ja tunnetusprotsesside arendamine.

Kristiina Treial (1979), teadusmagister psühholoogias Tartu Ülikoolist (2004), on töötanud koolipsühholoogina, olnud 2006–2018 Tartu Ülikoolis õpetajakoolituse lektor, 2018–2023 Tallinna Ülikoolis koolipsühholoogia külalislektor, alates 2012. aastast SA Kiusamisvaba Kool asutajaliige, koolitaja, sisujuht. Uurimisteemad on seotud laste sotsiaal-emotsionaalse, sh kiusamiskäitumise arenguga.

Liina Adov (MA psühholoogia, 2015; PhD haridusteadused, 2022; Tartu Ülikool) on lõpetanud kognitiiv-käitumisteraapia väljaõppe ning töötanud 2014–2022 psühholoogina kõrgkoolis ja kliinikus. Õpetanud Tartu Ülikoolis alates 2017. aastast nõustamisoskuste ja õpetajate vaimse tervise teemadel. Hetkel töötab rahvusvahelises tarkvaraettevõttes Pipedrive nõustaja/*coach*'ina (*senior personal coach*) ning töökoha mitmekesisuse, kaasatuse ja võrdse kohtlemise projektijuhina (*diversity, equity, belonging and inclusion (DEBI) manager*).

Mari Karm on lõpetanud Tartu Riikliku Ülikooli eesti keele ja kirjanduse erialal (1979), Tallinna Ülikoolis kasvatusteaduste magistriõppe (2001) ja kaitsnud samas doktorikraadi (2007). On töötanud eesti keele ja kirjanduse õpetajana. 2005. aastal alustas tööd Tartu Ülikoolis kõrgkoolipedagoogika lektorina, praegu on kaasprofessori ametikohal. Uurimishuvi on seotud kõrgkoolis õpetamise ning professionaalse arengu ja õppimise teemadega.

Tõnu Jürjen (1985) on lõpetanud Tartu Ülikooli psühholoogia erialal. Ta on kutseline koolipsühholoog ja psühholoog-nõustaja, kes on töötanud psühholoogina tava- ja erikoolides, õppenõustamiskeskuses ja erapraksises. Olnud aastatel 2014–2020 Tartu Ülikoolis eripedagoogika assistent. Tema akadeemiline huvi on seotud eelkõige nõustamispsühholoogia ja käitumisraskuste ennetamisega.

Elina Malleus-Kotšegarov (1987) on hariduspsühholoog. Ta on lõpetanud psühholoogia doktoriõppe (2019) ja osalenud mitmes üldpädevuste hindamisvahendite väljatöötamise projektis. Koos kolleegidega on ta algklasside õpetajatele välja arendanud programmi „Meie maailm", mis lõimib sotsiaal-emotsionaalset pädevust inimeseõpetuse ainega. Olnud alates 2021. aastast Tallinna Ülikoolis hariduspsühholoogia dotsent ja õpetanud õpetajatele sotsiaal-emotsionaalse pädevuse teemasid.

Marika Padrik (1964) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogi ja logopeedina 1987. aastal ning kaitsnud samas eripedagoogika teadusmagistrikraadi (1997) ja pedagoogikadoktori kraadi (2010). Samal ajal õppejõutööga on praktiseerinud logopeedina koolis, lasteaias, nõustamiskeskuses ja rehabilitatsiooniasutuses. Praegu on logopeedia kaasprofessor Tartu Ülikoolis ja tema uurimisteemad on seotud laste keelepuuetega.

Merit Hallap (1969) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogi ja logopeedina 1992. aastal, kaitsnud samas eripedagoogika teadusmagistrikraadi (2003). On töötanud Tartu Ülikoolis õppejõuna, praktiseerinud eripedagoogi ja logopeedina lasteaias, koolis, nõustamiskeskuses ja rehabilitatsiooniasutuses. Praegu töötab Luunja Keskkoolis logopeedina ning õpetab Tartu Ülikoolis üliõpilasi psühholingvistika, mitmekeelsuse ja keelepuuete teemadel.

Kati Kiiver (1973) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogina 1997. aastal. On alates 2013. aastast läbi viinud alternatiivkommunikatsiooni koolitusi. Praegu töötab eripedagoogina Käo Põhikoolis ja eripedagoogilise töö juhina Käo Tugikeskuses, on rehabilitatsioonimeeskonna liige. Õpetab Tartu Ülikoolis üliõpilasi alternatiivkommunikatsiooni teemal.

Eve Kikas (1955) on kaitsnud Tartu Ülikoolis doktorikraadi psühholoogias (1997). On koolitanud psühholooge ja õpetajaid. Töötab Tallinna Ülikoolis koolipsühholoogia professorina. Uurimisvaldkond on laste areng ja õppimine ning seda mõjutavad individuaalsed ja kontekstuaalsed tegurid. Praegu on põhirõhk õpipädevuse uurimisel ja vastavate hindamisvahendite väljatöötamisel.

Margit Koolmeister (1974) on lõpetanud Tartu Ülikoolis psühholoogia eriala (1997) ja kutsemagistrantuuri koolipsühholoogias (2004). Omandanud kliinilise lapsepsühholoogi kutse (2005). On töötanud aastatel 1997–2001 koolipsühholoogi ja õpetajana. Viimased aastakümned on töötanud SA Tartu Ülikooli Kliinikumi psühhiaatriakliinikus kliinilise lapsepsühholoogina.

Katrin Pruulmann (1954) on lõpetanud Tartu Ülikooli 1978. aastal psühholoogia erialal ja kaitsnud samas magistrikraadi kliinilises psühholoogias (2006). On töötanud õppeasutustes (Kaagvere Erikool, Nõo Reaalgümnaasium) koolipsühholoogina ja õpetajana, Tartu Ülikoolis lektorina ja praktikajuhendajana. Viimased aastakümned on töötanud lastepsühhiaatrias kliinilise lapsepsühholoogi-psühhoterapeudina, uurimisteema on olnud koolitõrge.

Mairi Männamaa (1963) on lõpetanud Tartu Ülikooli 1987. aastal psühholoogia erialal, kaitsnud samas teadusmagistrikraadi psühholoogias (2000) ja doktorikraadi pedagoogikas (2010). On töötanud teadurina ja õpetanud tudengeid Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis. Alates 1993. aastast töötanud kliinilise psühholoogina SA Tartu Ülikooli Kliinikumi lastekliinikus. Tema uurimisteemad on seotud laste kognitiivse arengu ja selle hindamisega, hindamismeetodite väljatöötamisega.

Kaja Plado (1952) on lõpetanud Tartu Ülikooli abikooli õpetaja ja logopeedina, tal on teadusmagistrikraad eripedagoogikas (1996). On töötanud Tartu Ülikoolis eripedagoogika lektorina, programmijuhina (1980–2017), osakonna juhatajana (2004–2014). Praegu töötab Tartu Hiie Koolis õpiabiõpetajana. On koostanud põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava eesti keele ainekava ja sellele vastavaid õpik-tööraamatuid ning lisamaterjale lugemise ja kirjutamisoskuse arengu toetamiseks. Eesti Eripedagoogide Liidu auliige.

Triin Kivirähk-Koor (1975) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogina 2000. aastal, omandanud samas eripedagoogika teadusmagistrikraadi (2004). On töötanud lasteaias, koolis ja nõustamiskeskuses eripedagoogina. Olnud alates 2016. aastast eripedagoogika nooremlektor Tartu Ülikoolis. Tema uurimisteemad puudutavad matemaatika õpiraskustega õppijate toetamist.

Eija Sõukand (1978) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogina 2005. aastal. On töötanud lasteaias, koolis ja rehabilitatsiooniasutuses. Aastatel 2017–2022 töötanud Tartu Ülikoolis eripedagoogika nooremlektorina. Õpetamise teemad ülikoolis olid erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses, intellektipuudepedagoogika ja eripedagoogi töö rehabilitatsiooniasutuses.

Kristel Palgi (1973) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogina 2000. aastal. On töötanud alates 2003. aastast toimetulekuklassis klassiõpetajana ja rehabilitatsiooniasutustes eripedagoogina. On 20 aasta jooksul Tartu Ülikoolis läbi viinud intellektipuude-alaseid koolitusi üliõpilastele ja õpetajatele. On osalenud järjepidevalt põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (toimetulekuõppe) arendustöös ning toimetulekuõppe ainekavade ja õppematerjalide koostamisel.

Piret Zimmer (1973) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogina 1997. aastal. Töötanud 1996–2021 lasteaedades eripedagoogina nii kuulmislangusega kui ka muude hariduslike erivajadustega lastega. Olnud 2003–2021 SA Tartu Ülikooli Kliinikumi kõrvakliiniku sisekõrvaimplantatsiooni meeskonna liige (kõneprotsessorite programmeerija). Omandanud 2023. aastal audioloogia erialal magistrikraadi Iirimaa kõrgkoolis University College Cork. Praegu töötab erasektoris audioloogina. Eesti Audioloogia Seltsi asutaja- ja pikaaegne juhatuse liige.

Anneli Ojaste (1981) on lõpetanud Tartu Ülikooli logopeedina 2012. aastal. Töötanud alates 2013. aastast SA Tartu Ülikooli Kliinikumi kõrvakliinikus logopeedina, olles seal ka sisekõrvaimplantatsiooni meeskonna liige. Oma igapäevases praktilises töös on eelkõige kokku puutunud kuulmislangusega laste, noorte ja täiskasvanutega. Õpetab Tartu Ülikoolis ainekursust „Surdopedagoogika alused".

Raili Loit (1975) on lõpetanud Tartu Ülikooli 2003. aastal eripedagoogika (logopeedia) ja 2008. aastal koolikorralduse (mentorluse) erialal. Lisaks on õppinud viipekeele-, kirjutus- ja kirjeldustõlgiks. On pikaaegse praktilise kogemusega kuulmispuudega laste õpetaja, viipekeeletõlk ning aktiivne valdkonna edendaja Kuulmispuudega Laste Õpetajate Seltsi ja Eesti Viipekeeletõlkide Kutseühingu kaudu.

Ragne Kuusk (1977) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogina 2000. aastal ja omandanud eripedagoogikas teadusmagistrikraadi (2006). Töötanud eripedagoogina haridus- ja sotsiaalsüsteemis, osalenud õppematerjalide koostamisel. Alates 2017. aastast töötanud Tartu Emajõe Koolis tüflopedagoogina ja viinud Tartu Ülikoolis läbi tüflopedagoogika-alaseid koolitusi.

Anneli Veispak (1980) õppis Tallinna Ülikoolis eripedagoogikat (2003), Amsterdami Ülikoolis kognitiivset neuroteadust (2006) ja kaitses doktorikraadi Leuveni Ülikoolis (2012). On töötanud Leuveni ülikoolis teadurina, kus uuris pimedate lugejate kognitiivseid ja tunnetuslikke protsesse, millele punktkirja lugemine toetub, ning kõnetaju. Õpetanud Tallinna Ülikoolis lektorina eripedagooge ja haridusjuhte. Praegu on haridustehnoloogia kaasprofessor kõrgkoolis Estonian Business School.

Karmen Trasberg (1963) on lõpetanud etnoloogina Moskva Ülikooli ning omandanud Tartu Ülikoolis pedagoogika teadusmagistrikraadi (1995) ja haridusteaduste doktorikraadi (2011). Töötanud õpetaja ja teadurina, olnud alates 1995. aastast haridusteooria ja hariduskorralduse lektor Tartu Ülikoolis. Uurimisteemad puudutavad Eesti haridusmõtte kujunemist, mitmekultuurilist ja võrdlevat haridust.

Halliki Põlda on haridusteadlane, õppejõud ja andragoog. Tal on Tallinna Tehnikaülikooli inseneridiplom (1994), Tallinna Ülikooli kommunikatsioonimagistri kraad (2012) ja sama ülikooli doktorikraad keeleteaduses (2019). Praegu töötab Tallinna Ülikoolis elukestva õppe dotsendina. Ta on väheseid andekusuurijaid Eestis, käsitledes oma uurimustes fenomeni laia spektrit – andekuse ajaloolist konstrueerimist ning nüüdseid arusaamu andekusest ja selle toetamise võimalustest.

Merje Kivikas (1973) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogi ja logopeedina 1996. aastal. Töötanud tava-, era- ja erikoolis klassiõpetaja, logopeedi ja eripedagoogina. Kõige pikemalt on töötanud Tartu Herbert Masingu koolis autismispektri häirega õpilastega ning olnud alates 2019. aastast Tartu Herbert Masingu koolis arendusjuht metoodika alal.

Liina Lokko on lõpetanud Tallinna Ülikoolis kutsepedagoogika eriala 2014. aastal ning kaitsnud teadusmagistrikraadi Tartu Ülikooli arstiteaduskonnas peremeditsiini ja rahvatervishoiu instituudis (2016). Olnud 17 aastat Anni Lasteaias selle pidajana kursis alushariduse igapäevaste rõõmude ja muredega. Asutanud Varajase Kaasamise Keskuse ja olnud selle juht ning panustanud laste rehabilitatsioonivaldkonna arengusse. Koolitajana on keskendunud varajase märkamise põhimõtetele, psüühikahäirete ennetusele ning leevendusele lapse- ja noorukieas.

Anu Aavik (1973) on lõpetanud Tartu Ülikooli eripedagoogika magistriõppe (2001), uurimisteema oli käitumisprobleemidega noored. Töötanud aastatel 2000–2015 Tartu Ülikoolis, mh läbi viinud õppetööd aktiivsus- ja tähelepanuhäire ning autismispektri häire pedagoogika teemadel. Alates 2015. aastast töötanud kriminaalhoolduses, lastekaitses ja Rajaleidjas sotsiaalpedagoogina.

Liine Maasikas (MA kasvatusteadused, 2013; BA eripedagoogika, 2009; Tartu Ülikool) on töötanud alates 2011. aastast kutseharidussüsteemis karjäärinõustajana ja tugikeskuse juhina. Õpetanud aastatel 2015–2023 Tartu Ülikoolis eripedagoogika magistrantidele ainekursust „Kutseõpe erivajadusega noortele" ja olnud kutsevalikuõppe esimesi arendajaid Eestis.

Karin Hanga on omandanud magistri- (2006) ja doktorikraadi (2018) sotsiaaltöös. On töötanud puuetega inimeste katusorganisatsiooni tegevjuhina ja rehabilitatsioonialase kompetentsikeskuse juhina, tegelenud teenuste arenduse ja koolitustega. Alates 2018. aastast töötanud Eesti Töötukassas metoodikuna, keskendudes peamiselt tööalase rehabilitatsiooniga seotud küsimustele. Lisaks on CARe metoodika koolitaja, lektor Tallinna Ülikoolis ning superviisor ja *coach*.

Sisukord

I OSA. ERIVAJADUSTEGA ÕPPIJA JA ERIPEDAGOOGIKA 29

Sissejuhatus 30

1. Õppimisraskuste bioloogilised alused 31
Evelyn Kiive
1.1. Inimeste individuaalsed erinevused õppimisvõimekuses 32
1.2. Närvisüsteem ja info liikumine kesknärvisüsteemis 33
1.2.1. Närvisüsteemi areng 35
1.2.2. Peaaju ehitus ja funktsioonid 36
1.2.3. Närvisüsteem ja tunnetusprotsessid 41
1.3. Õppimisraskuste bioloogilised riskitegurid 45
1.4. Õppimises tekkivate raskuste iseloomustus 47
1.5. Bioloogiliste tegurite arvestamine tõhusa sekkumise planeerimisel 50
Mõtlemiseks 53
Soovituslik kirjandus 53
Kasutatud kirjandus 54

2. Psühhosotsiaalse keskkonna mõju õppimisele 56
Astra Schults
2.1. Õppimist toetava keskkonna psühhosotsiaalsed tunnused 57
2.2. Õppimise teoreetilised käsitlused 58
2.3. Erivajadustega õppija ja toetav õpikeskkond 63
2.3.1. Õppimisraskustega õppijate emotsioonid 67
2.3.2. Õppimisraskustega õppijate motivatsioon 68
2.3.3. Õppimisraskustega õppijate õpioskused 69
Mõtlemiseks 71
Soovituslik kirjandus 71
Kasutatud kirjandus 72

3. Eripedagoogika kui eriala, selle põhimõisted ja areng 78
Jaan Kõrgesaar
3.1. Eripedagoogika põhimõisted 78
3.1.1. Erivajaduste liigitamine 80
3.1.2. Sekkumise eesmärk ja võimalused 81

3.2. Eripedagoogika tähendus ja seisund ühiskonnas 85
3.2.1. Hindamise ja nõustamise ajaloost 89
3.2.2. Erivajadustega õppijate õpetamise ajaloost Eestis 90
3.3. Eripedagoogide väljaõpe 93
3.4. Olukord Eesti eripedagoogikas XXI sajandi kolmandal kümnendil 95
Mõtlemiseks 98
Soovituslik kirjandus 98
Kasutatud kirjandus 99

4. Eetilised põhimõtted hariduses ja abistamisel 103
Maili Karindi
4.1. Vabadus ja vastutus 103
4.2. Eetika ja väärtused 108
4.2.1. Eetika kui distsipliin 108
4.2.2. Väärtused kui isiksuse ja professionaalsuse kujundajad 111
4.2.3. Eripedagoog kui kutseline abistaja 112
4.3. Eetiliselt keerulised olukorrad ja eetiline kaalutlus 114
4.3.1. Eetilised probleemid ja dilemmad 115
4.3.2. Eetiliselt õiged otsused ja teod 117
Mõtlemiseks 121
Soovituslik kirjandus 121
Kasutatud kirjandus 122

5. Erivajadustega õppijate kaasamine lasteaias ja koolis 124
Liina Malva
5.1. Mis on kaasav haridus? 124
5.2. Kes panustavad kaasava hariduse rakendumisse? 129
5.3. Kaasava hariduse rakendamine rühmas ja klassis 132
5.3.1. Õppe diferentseerimine 135
5.3.2. Õpetamine koostöiselt ja koos 138
5.3.3. Koostöise õppimise võimaldamine 143
Mõtlemiseks 148
Soovituslik kirjandus 148
Kasutatud kirjandus 149

II OSA. ERIPEDAGOOGI PEAMISED PÄDEVUSED 155

Sissejuhatus 156

6. Lapse arengu eripedagoogiline hindamine 157
Anna Maria Ülviste, Kaidi Mõttus, Kairi Kaljuste
6.1. Eripedagoogilise hindamise eesmärk ja olemus 158
6.2. Eripedagoogilise hindamise objekt 160
6.2.1. Hinnatavad valdkonnad väikelapse- ja lasteaiaeas 162
6.2.2. Hinnatavad valdkonnad koolieas 169
6.3. Hindamise usaldusväärsus 171
6.3.1. Hindamismeetodid ja -vahendid 172
6.3.2. Eripedagoogilise hindamise protsess 176
6.4. Hindamistulemuste analüüsimine ja eripedagoogiline hinnang 177
Mõtlemiseks 180
Soovituslik kirjandus 180
Kasutatud kirjandus 181

7. Õppe jõukohastamine 185
Kaja Pastarus, Ana Kontor, Ly Erg
7.1. Jõukohase õppe olemus 185
7.1.1. Õppija arenguvallad 185
7.1.2. Õppimine ja õpetamine õppija lähima arengu vallas 187
7.2. Õppija arengu hindamine ja õpetamise diferentseerimine 189
7.2.1. Õppija arengu hindamine ja tähelepanekute fikseerimine 189
7.2.2. Sekkumised õppija toetamiseks 190
7.2.3. Õpetaja hoiakud ja tuge vajavate õppijate motiveerimine 192
7.3. Õppe jõukohastamise võimalused 193
7.3.1. Õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgistamine 193
7.3.2. Õppe- ja kasvatustegevuse ülesehitus ning korraldus 194
7.3.3. Õppevara valik ja kasutamine 195
7.3.4. Näitlikustamine ja näitvahendid 198
7.3.5. Sammhaaval õpetamine 200
7.3.6. Eeltöö teema käsitlemiseks 204
7.3.7. Täiskasvanu osalemine lapse õpitegevuses 204
7.3.8. Verbaalse materjali jõukohastamine 211
7.3.9. Iseseisva töö sooritamise toetamine 214
Mõtlemiseks 215
Soovituslik kirjandus 216
Kasutatud kirjandus 216

8. Eripedagoogiline nõustamine ja konsulteerimine 219
Kristiina Treial, Anna Maria Ülviste
8.1. Nõustamisega seotud mõisted 219
8.2. Eripedagoogi koostöö teiste spetsialistidega 221
8.3. Nõustamise ja konsulteerimise põhiprintsiibid 223
8.3.1. Konsulteerimise protsess 224
8.3.2. Nõustamise protsess 228
8.4. Nõustamiseks ja konsulteerimiseks vajalikud oskused 232
Mõtlemiseks 237
Soovituslik kirjandus 240
Kasutatud kirjandus 240

9. Eripedagoogi enesehoid ja professionaalne areng 242
Liina Adov, Mari Karm
9.1. Eripedagoogi enesehoid 243
9.1.1. Stress 243
9.1.2. Läbipõlemine 244
9.1.3. Heaolu hoidmine 248
9.1.4. Füüsiline „kuldne kolmik“ 249
9.1.5. Teadveloleku praktiseerimine 251
9.1.6. Emotsiooni regulatsioon 252
9.2. Eripedagoogi professionaalne areng 258
9.2.1. Professionaalse õppimise ja arengu vajalikkus 259
9.2.2. Professionaalne areng kui elukestev õppimine 260
9.2.3. Professionaalse õppimise viisid 261
9.2.4. Refleksioon professionaalses õppimises 266
Mõtlemiseks 270
Soovituslik kirjandus 271
Kasutatud kirjandus 271

III OSA. ERIVAJADUSTEGA ÕPPIJATE ÜLDPÄDEVUSTE ARENG JA ARENDAMINE 277
Sissejuhatus 278

10. Sotsiaal-emotsionaalne pädevus 279
Tõnu Jürjen, Elina Malleus-Kotšegarov
10.1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkonnad 280
10.1.1. Teadmiste, oskuste ja hoiakute eristamine 281
10.1.2. Sotsiaalse infotöötluse protsess 282

10.2. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse areng ja hindamine 284
10.2.1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu kulg 284
10.2.2. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamine 290
10.3. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamine 292
10.3.1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut soodustav õpikeskkond 293
10.3.2. Arendavate strateegiate ja võtete näited sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujundamiseks 297
Mõtlemiseks 303
Soovituslik kirjandus 303
Kasutatud kirjandus 303

11. Suhtluspädevus 307
Marika Padrik, Merit Hallap, Kati Kiiver
11.1. Suhtluspädevuse mõiste ja selle komponendid 307
11.2. Sotsiaal-pragmaatilised oskused ja nende eripära HEV lastel 309
11.3. Seosed keele-, sotsiaal-pragmaatilise ja sotsiaal-emotsionaalse pädevuse vahel 314
11.4. Suhtluspädevuse hindamine 315
11.5. Suhtluspädevuse areng ja kujundamine 319
11.5.1. Suhtlemine vanuses 0–2 aastat 320
11.5.2. Suhtlemine vanuses 2–4 aastat 323
11.5.3. Suhtlemine vanuses 4–7 aastat 324
11.5.4. Suhtlemine koolieas 327
11.6. Suulist kõnet asendav või toetav kommunikatsioon 328
11.6.1. AAC meetodid ja vahendid 329
11.6.2. AAC meetodite rakendamine 332
Mõtlemiseks 334
Soovituslik kirjandus 335
Kasutatud kirjandus 335

12. Õpipädevus 340
Eve Kikas
12.1. Õppimise protsess, õpi- ja enesemääratluspädevus 340
12.2. Uskumused 342
12.3. Õppimise ajal kasutatavad strateegiad 345
12.3.1. Õpistrateegiate kasutamise ja tõhususega seotud tegurid 346
12.3.2. Näiteid õpistrateegiatest ja nende tõhususest 348
12.4. Metatunnetus 352

12.5. Õpipädevuse hindamine 354
12.6. Õpipädevuse arendamine 355
12.6.1. Üldised printsiibid 355
12.6.2. Motivatsiooni toetamine 357
12.6.3. Keerukate strateegiate kasutamise ja teadvustamise õpetamine 358
Mõtlemiseks 362
Soovituslik kirjandus 362
Kasutatud kirjandus 363

IV OSA. ERIVAJADUSTEGA LASTE JA NOORTE ÕPPIMINE NING ÕPETAMINE 371

Sissejuhatus 372

13. Emotsionaalsed ja käitumishäired 373
Margit Koolmeister, Katrin Pruulmann, Mairi Männamaa
13.1. Käitumishäirete olemus ja liigitamine 374
13.2. Käitumishäirete tekkepõhjused ja riskitegurid 376
13.3. Käitumishäirete ravi ja sekkumise võimalused 377
13.4. Neuroarengulised häired 378
13.4.1. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire 379
13.4.2. Autismispektri häire 382
13.5. Emotsionaalsete häirete olemus ja liigitamine 387
13.5.1. Meeleoluhäired 387
13.5.2. Ärevushäired 388
13.5.3. Muud emotsionaalsed häired 392
13.6. Emotsionaalsete häirete tekkepõhjused ja riskitegurid 395
13.7. Emotsionaalsete häirete ravi ja sekkumise võimalused 396
Mõtlemiseks 398
Soovituslik kirjandus 398
Kasutatud kirjandus 399

14. Kommunikatsioonipuuded 403
Marika Padrik
14.1. Kõnepuuded 405
14.1.1. Häälduspuuded 405
14.1.2. Häälepuuded 408
14.1.3. Kogelus 409

14.2. Keelepuuded 410
14.2.1. Keelepuude allrühmad 411
14.2.2. Keelepuude raskusaste 413
14.2.3. Kõne arengu hilistumine 416
14.2.4. Eripedagoogi pädevused keelepuudega laste õpetamisel 417
14.2.5. Keelepuude avaldumise dünaamika lasteaias ja koolis ning mõju õpi- ja sotsiaal-emotsionaalsele pädevusele 420
14.2.6. Keelepuudega laste hariduskorralduse ja õpikeskkonna kujundamine 422
Mõtlemiseks 426
Soovituslik kirjandus 427
Kasutatud kirjandus 427

15. Lugemis- ja kirjutamisraskused 431
Kaja Plado, Piret Soodla
15.1. Lugemise protsess 431
15.2. Kirjutamise protsess 433
15.3. Lugemis- ja kirjutamisraskuste avaldumine 434
15.3.1. Lugemisraskuste alaliigid 434
15.3.2. Kirjutamisraskuste alaliigid 437
15.3.3. Lugemis- ja kirjutamisraskuste omavaheline seos ning seosed teiste erivajadustega 439
15.4. Lugemise ja kirjutamisega seotud oskuste hindamine 439
15.4.1. Lugemise ja kirjutamise eelduste hindamine 440
15.4.2. Lugemisoskuse hindamine 441
15.4.3. Kirjutamisoskuse hindamine 445
15.5. Lugemis- ja kirjutamisoskuse arengu toetamine 447
15.5.1. Lugemise ja kirjutamise eeloskuste kujundamine 448
15.5.2. Lugemisoskuse arendamine 449
15.5.3. Kirjutamisoskuse arendamine 453
Mõtlemiseks 460
Soovituslik kirjandus 461
Kasutatud kirjandus 462

16. Matemaatika õpiraskused **465**
Triin Kivirähk-Koor
16.1. Matemaatika õpiraskuste põhjused 465
16.1.1. Matemaatika aine kui matemaatika õpiraskuste põhjustaja 466
16.1.2. Õpikeskkond kui matemaatika õpiraskuste põhjus 468
16.1.3. Matemaatika õpiraskuste seos kognitiivse ja motoorse võimekusega 468
16.2. Matemaatika õpiraskuste mõiste ja alaliigid 469
16.2.1. Spetsiifiline matemaatika õpiraskus 470
16.2.2. Üldise õpiraskusega õppijate raskused matemaatikas 470
16.2.3. Kerge intellektipuudega õppijate raskused matemaatikas 471
16.3. Matemaatiliste oskuste hindamine 471
16.4. Matemaatiliste oskuste arendamine 474
16.4.1. Kognitiivse ja motoorse arengu häirete kompenseerimine 475
16.4.2. Õpikeskkonna kohandamine 479
16.4.3. Matemaatika õpetamine 480
Mõtlemiseks 487
Soovituslik kirjandus 487
Kasutatud kirjandus 488

17. Intellektipuue **493**
Eija Sõukand, Kristel Palgi
17.1. Intellektipuude mõiste ja olemus 493
17.2. Intellektipuude märkamine ja hindamine 496
17.2.1. Meditsiiniline diagnostika 496
17.2.2. Pedagoogilis-psühholoogiline hindamine 497
17.2.3. Intellektipuudega lapse areng 499
17.3. Intellektipuudega inimeste õpetamine 502
17.3.1. Õpetamise üldised põhimõtted 502
17.3.2. Intellektipuudega lapse arendamine ja õpetamine koolieelses eas 508
17.3.3. Intellektipuudega lapse ja noore õpetamine koolieas 510
Mõtlemiseks 516
Soovituslik kirjandus 516
Kasutatud kirjandus 517

18. Kuulmispuue **521**
Piret Zimmer, Anneli Ojaste, Raili Loit
18.1. Kuulmisfunktsioon ja selle kahjustused 522
18.1.1. Kuulmiskahjustuse alaliigid 523
18.1.2. Kuulmislangusega kaasuvad puuded 525
18.2. Kuulmissüsteemi talitluse hindamine ja kuulmisabivahendid 525
18.2.1. Kuulmissüsteemi talitluse hindamine 526
18.2.2. Kuulmislanguse tehnilise kompenseerimise võimalused 528
18.3. Varajane sekkumine 531
18.3.1. Kuulamisoskuse areng 532
18.3.2. Esmase suhtlusmeetodi valik 533
18.4. Kuulmislanguse mõju arenguvaldkondadele 533
18.4.1. Kognitiivne areng 533
18.4.2. Sotsiaal-emotsionaalne areng 535
18.4.3. Suulise kõne areng 536
18.5. Õpikeskkonna kohandused kuulmislangusega õppijale 536
18.5.1. Kohandused füüsilises keskkonnas 537
18.5.2. Kohandused suhtlemisel 539
18.5.3. Kohandused õpetamisel 541
18.6. Kuulmispuudega laste õppimisvõimalused Eestis 543
Mõtlemiseks 544
Soovituslik kirjandus 544
Kasutatud kirjandus 544

19. Nägemispuue **549**
Ragne Kuusk, Anneli Veispak
19.1. Nägemine ja nägemiskahjustused 549
19.1.1. Silm ja nägemisprotsess 549
19.1.2. Nägemiskahjustused ja nende klassifikatsioon 550
19.1.3. Nägemispuude esinemissagedus ja põhjused 553
19.2. Nägemispuudega lapse areng ja selle toetamine 554
19.2.1. Motoorika areng 556
19.2.2. Emotsionaalne ja sotsiaalne areng 557
19.2.3. Kõne areng 558
19.2.4. Mänguoskuste areng 560
19.3. Nägemispuudega õpilane koolis 561
19.3.1. Kirjaoskuse omandamine 562
19.3.2. Punktkiri 564

19.4. Õpikeskkonna kohandamine nägemispuudega õppijatele 567
19.4.1. Füüsiline keskkond 568
19.4.2. Ligipääsetavus visuaalsele teabele 569
19.4.3. Nägemisväsimus 572
Mõtlemiseks 573
Soovituslik kirjandus 573
Kasutatud kirjandus 573

20. Mitmekeelsus ja -kultuurilisus 578
Merit Hallap, Karmen Trasberg
20.1. Keele- ja kultuuripaljusus 578
20.2. Mitmekultuurilise hariduse põhimõtted 580
20.3. Kultuuritundlik õpetamine 582
20.4. Mitmekeelsus 586
20.5. Keelelise arengu (eakohasuse) hindamine 588
20.6. Keeleliste oskuste arendamine 592
Mõtlemiseks 598
Soovituslik kirjandus 598
Kasutatud kirjandus 599

21. Andekus ja topelt hariduslikud erivajadused 603
Halliki Põlda, Merje Kivikas
21.1. Ande mõiste kujunemine ja sisu 603
21.2. Andekuse käsitused argiteadmises ja teaduses 605
21.3. Andekuse avaldumine ja toetamine hariduses 611
21.4. Topelt hariduslik erivajadus 615
21.4.1. Topelt haridusliku erivajaduste tuvastamine 617
21.4.2. Topelt hariduslike erivajadustega laste õpetamine ja toetamine 619
Mõtlemiseks 625
Soovituslik kirjandus 625
Kasutatud kirjandus 625

V OSA. ERIVAJADUSTEGA INIMESTE TOETAMINE ÜHISKONNAS 629

Sissejuhatus 630

22. Rehabilitatsioon ja sotsiaalvaldkonna tugiteenused lapse- ja noorukieas 631

Liina Lokko, Anu Aavik

22.1. Põhimõisted ja rahvusvahelised regulatsioonid 631

22.2. Riigi ja kohaliku omavalitsuse osa kuni 16-aastaste laste toetamisel 633

22.2.1. Võrgustikutöö ja juhtumikorraldus 634

22.2.2. Sotsiaal- ja haridussüsteemide koostöö 636

22.3. Taastusravi ja rehabilitatsioon 639

22.3.1. Rehabilitatsioon koolieelses eas 648

22.3.2. Rehabilitatsioon põhikoolieas 649

22.3.3. Koolikohustuse mittetäitmine ja koolist väljalangemine 650

Mõtlemiseks 651

Soovituslik kirjandus 652

Kasutatud kirjandus 652

23. Hariduslike erivajadustega õppijad kutseõppes ja tugimeetmed üleminekul tööellu 655

Liine Maasikas, Karin Hanga

23.1. Riskinoored kutsehariduses 655

23.2. Sujuv üleminek põhikoolist kutsekooli 656

23.3. HEV õppija karjäärinõustamine, erialavalik ja sisseastumine kutsekooli 661

23.4. HEV õppijad kutsehariduses 663

23.4.1. Kutseõppe õppekavad ja õppekorraldus 664

23.4.2. HEV õppijate võimalused eri õppetasemetel 666

23.4.3. Kutsehariduses pakutavad tugimeetmed 668

23.5. Erivajadustega noor ja tugimeetmed üleminekul tööellu 671

23.5.1. Puue ja vähenenud töövõime 672

23.5.2. Töövõime hindamine 674

23.5.3. Tugimeetmed tööturul 677

Mõtlemiseks 683

Soovituslik kirjandus 684

Kasutatud kirjandus 684

I osa

Erivajadustega õppija ja eripedagoogika

Sissejuhatus

Eripedagoog on õpetaja ja tugispetsialist. Õpetajad tegelevad sellega, et luua õppijatele õppimiseks soodsad tingimused. Õppijana saab käsitleda iga inimest, kes midagi uut kogeb ja kelle psüühikas toimub seetõttu mingisugune muutus. Eripedagoogi sihtrühm on õppijad, kes õpivad tavapärasest püsivalt teistmoodi – nende ajutegevuses on iseärasused, mis võimaldavad õppimist tingimustes, mis on väga hoolega läbi mõeldud. Seetõttu on eripedagoogil vaja ühelt poolt teada, mille poolest toimib konkreetse õppija psüühika tavapärasest erinevalt, ning teisalt, millised on nõuded õpikeskkonnale, et seesugust õppimise eripära arvestada.

Esimeses peatükis kirjutab Evelyn Kiive õppimise bioloogilistest eeldustest ning teises peatükis selgitab Astra Schults, mida ja kuidas saame õpikeskkonnas muuta. Kolmandas peatükis avab Jaan Kõrgesaar eripedagoogika kui eriala kujunemisloo ja põhimõisted. Kogu maailmas on peavooluks erivajadustega õppijate kaasamine kodukoha haridusasutustesse, mis toob muuhulgas kaasa eetiliselt keerukaid olukordi. Maili Karindi selgitab neljandas peatükis, et eripedagoog peab tegema otsuseid ja andma soovitusi, jagades vastutust nende inimeste heaolu ja arengu eest, kes kuuluvad ühiskonnas haavatavate sihtrühmade hulka. Tugispetsialistina tuleb eripedagoogil olla toeks ja koostööpartner õpetajatele õppeprotsessi ülesehitamisel, võimalusi selleks tutvustab õpiku viiendas peatükis Liina Malva.

1. Õppimisraskuste bioloogilised alused

Evelyn Kiive

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Milliste neuronaalsete protsessidega on õppimine seotud?
2. Millised närvisüsteemi eripärad õppimist mõjutavad?
3. Millised on õppimisraskusi põhjustavad bioloogilised tegurid?
4. Kuidas saab eripedagoog õppimisraskuste neurobioloogilist sisu mõistes ja seda arvestades muuta õpikeskkonda ja õpetamise viise õppija jaoks tõhusamaks?

Sõna „õppimine" kasutatakse eri kontekstides mitut moodi. Õppimise kohta võib öelda, et see on võime omandada uut informatsiooni või oskusi juhendamise ja/või kogemuse kaudu. Õppimist võib kirjeldada ka kui protsessi, mis viib millegi kogemisest johtuva muutuseni, mis omakorda suurendab võimekust paremaks soorituseks või ka edukaks õppimiseks edaspidi (Ambrose *et al.*, 2010). Õppija jaoks võib muutus toimuda teadmiste, hoiakute või käitumise tasandil. Õppimise tulemusena mõistab õppija kontseptsioone ja ideid varasemast ulatuslikumalt. Näiteks, olles õppinud Päikesesüsteemi olemuse ning tiirlemise ja pöörlemise mõiste sisu, saavad ka ajamõisted nagu „ööpäev" või „aasta" endisest sisukama tähenduse. Õppimise tulemuseks võivad olla ka muutused konkreetsetes oskustes – nii täieneb õpiprotsessi edenedes näiteks õppija pannkookide valmistamise oskus ja küpsetiste kvaliteet.

Haridusteadlased on ühel nõul, et õppimisprotsess põhineb enamal kui lihtsalt mäletamisel ja informatsiooni taastootmisel, hõlmates muuhulgas mõistmist, ideede integreerimist, varasema ja uuema info omavahelist seostamist, sõltumatut ja kriitilist mõtlemist ning võimekust teadmisi uutesse ja erinevatesse olukordadesse üle kanda (vt **peatükk 12**).

1.1. Inimeste individuaalsed erinevused õppimisvõimekuses

Inimeste võime uusi teadmisi ja oskusi omandada varieerub. Erinevused võivad johtuda info töötluse kiirusest või kvaliteedist, aga ka sellest, kas ja mil viisil kesknärvisüsteem õppimiseks vajaliku informatsiooni kätte saab ning kuidas aju on suuteline läbitöötatud teabe põhjal lahendust looma ja rakendama.

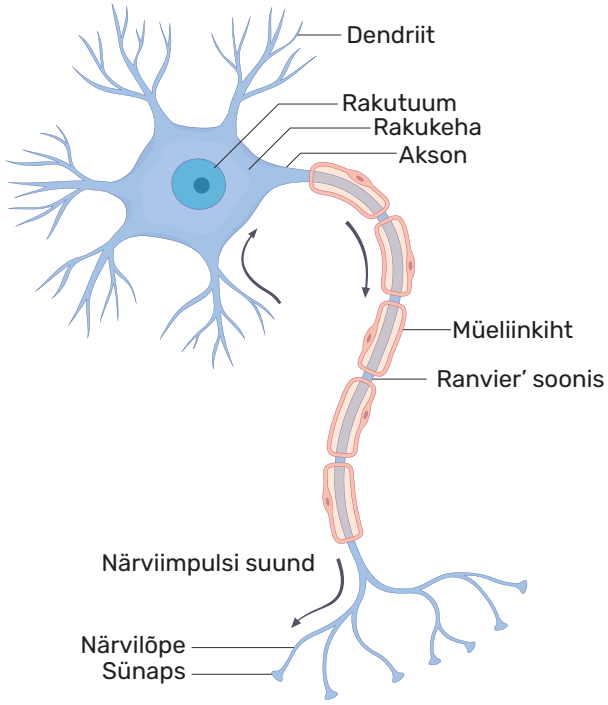
On inimesi, kelle kiire taip ja analüüsivõime lubavad õppida ja õpitut rakendada lihtsalt ja kiiresti. Selliseid inimesi nimetatakse andekateks ning andekas võib olla ühes valdkonnas või paljudes. Andekust on neuroteadlased seostanud aju suurenenud vastuvõtlikkusega teatud stiimulitele ning efektiivsema infotöötlusega närvisüsteemis, mis omakorda on tingitud ajupiirkondade omavahelise teabevahetuse suurenenud intensiivsusest (Kuhn *et al*., 2021). **Andekust kirjeldab üleerutuse mõiste (ingl *overexcitabilities*), mille järgi on andekatel inimestel teatud ajupiirkondades nii suurenenud vastuvõtlikkus stiimulitele kui ka võimekus nende stiimulitega märksa tõhusamalt ja kiiremini toimetada.** Uuringutes, kus on kasutatud ajukuvamise (ingl *brain imaging*) meetodeid, on andekatel inimestel tuvastatud suurem ajumaht, tõhusam infotöötlus aju närvivõrgustikes ning eri närvivõrgustike samaaegne kasutamine, mistõttu on tõusnud nende intellektuaalse, emotsionaalse, loova ja füüsilise sooritusse tase. Ajukuvamise meetodid võimaldavad saada ettekujutuse aju struktuurist, hinnates ajukoe tihedust ja tuvastades ajukahjustuse asukoha röntgenkiire abil (kompuutertomograafia, KT) või saades ülevaate ajukoes toimunud muutustest ja muutuste asukohast, mõjutades aatomtuumade võnkesagedust magnetiga (magnetresonantstomograafia, MRT). Ajus toimuvast annavad pildi positronemissioontomograafia (PET) ja funktsionaalne magnetresonantstomograafia (fMRT), mis lubavad hinnata aju verevoolu kiiruse muutumist ja hapnikutarbimist ajupiirkondades, peegeldades nende ajualade aktiivsust erinevate ülesannete lahendamisel. Andekusega seotud geneetiline baas hõlmab peamiselt neid geene, mis on tegevad närvisüsteemi arengu, närviülekande ja neuraalse plastilisusega (Sniekers *et al*., 2017; vt **peatükk 21**).

Õppimise raskus või keerukus viitab erinevatele häiretele, mis võivad mõjutada info omandamist, organiseerimist, taastootmist, mõistmist või verbaalse ja/või mitteverbaalse info rakendamist tegevusse (Silver, 1991). **Õppimisraskuste ehk õpiraskuste all mõistetakse nii üldist madalat vaimset võimekust kui ka õpiraskuste piiritletud vorme, näiteks spetsiifilisi raskusi üksikutes oskustes (nt lugemises, kirjutamises või arvutamises)**.

Õppimisraskuste etioloogia on seotud nii bioloogiliste kui ka keskkondlike teguritega. Selles peatükis keskendutakse bioloogilistele teguritele. Enamikul õppimisraskustega inimestel on teatud ajutegevuse eripära täheldatav juba arengu varases perioodis, väikelapseeas, kuid õppimisraskused võivad olla ka omandatud, see tähendab põhjustatud elu jooksul kogetud närvisüsteemi haiguse või peatrauma tüsistusest.

1.2. Närvisüsteem ja info liikumine kesknärvisüsteemis

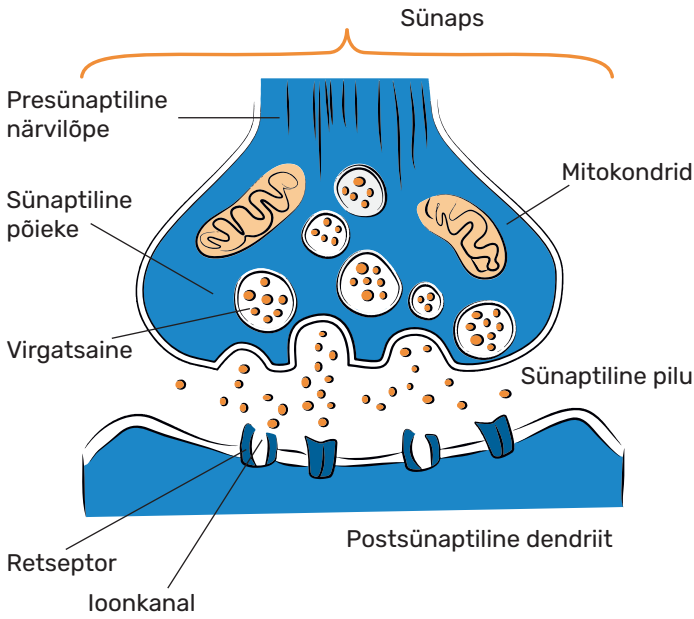
Selleks et mõista, kuidas inimene kogeb ja õpib, tuleb esmalt aru saada, millest koosneb ja kuidas toimib inimese närvisüsteem. Kesknärvisüsteem koosneb pea- ja seljaajust. Peaaju on käitumise kõrgeim juhtorgan. Aju koosneb miljarditest närvirakkudest ehk neuronitest, millest igaühel on rakukeha, rakutuum, dendriidid ja akson (vt joonis 1).



Joonis 1. Tüüpiline närvirakk

Närvirakud on omavahel ühenduses, edastades üksteisele informatsiooni. Närviimpulsi levik ühe raku piires toimub elektriliselt – närvirakke ümbritsev rakumembraan on polariseeritud, st sise- ja välispinna vahel on elektriline potentsiaalide vahe. Rahuolekus on see vahe miinus 70 millivolti. Kui närviraku ärritaja on piisavalt tugev ja põhjustab membraanipotentsiaali järsu tõusu 40 millivoldini, vallandub **tegevuspotentsiaal**, mis piki aksonit närvilõpmesse kulgedes põhjustab rakumembraani depolarisatsiooni ja ioonide liikumise läbi rakumembraanis asuvate ioonkanalite. Kogu tegevuspotentsiaal kestab 1–2 millisekundit.

Dendriidid kannavad närvierutust rakukeha suunas, akson aga viib närvierutuse sealt edasi teiste närvirakkudeni. Närvilõpmed on aksoni hargnemused teiste närvirakkudeni. Tavaliselt on närvirakul ühendused tuhandete teiste närvirakkudega. Ühenduskontakti nimetatakse sünapsiks (vt joonis 2). Sünapsi tasandil infot filtreeritakse ja integreeritakse, see tähendab otsustatakse, milline signaal ümber lülitatakse ja edasi saadetakse.



Joonis 2. Sünaps kahe närviraku vahel

Sünaps koosneb presünaptilisest närvilõpmest, sünaptilisest pilust ja postsünaptilisest rakust, mis võib olla kas närvi- või lihasrakk. Presünaptilises närvilõpmes sisalduvad säilituspõiekesed, kus hoitakse keemilist ülekandeainet ehk **virgatsainet.** Virgatsained on bioloogiliselt aktiivsed keemilised ained, mida sünteesivad närvirakud ise. Närviimpulsi jõudmisel

neuroni närvilõpmetesse vabaneb virgatsaine sünaptilisse pilusse ja seondub teise närviraku membraanil paiknevate **retseptoritega** – valkudega, mis seovad virgatsaine molekule, muutes seejärel rakumembraani elektrilisi omadusi või käivitades rakus signaali edastamiseks biokeemiliste protsesside ahela.

Sellist närviimpulsi levikut kutsutakse keemiliseks ülekandeks. Iga närvirakk on oma lõpmete kaudu ühenduses paljude teiste närvirakkudega. Virgatsained põhjustavad teise närviraku talitluses muutusi, edastades signaale, mis võivad olla kas erutava või pidurdava toimega. Esimesel juhul teine närvirakk erutub, teisel juhul aga hoitakse närviraku erutumine ära. Virgatsaine toime teisele neuronile lõpeb, kui virgatsaine on lammutatud või transportmolekulide poolt närvilõpmesse tagasi haaratud.

Virgatsaineid kui närvirakkude suhtlusvahendeid on erinevaid ning igaühel neist on oma kindlad funktsioonid. Nii on atsetüülkoliin õppimise, mälu ja ärkveloleku vahendaja, dopamiin tagab üldise motiveerituse ja edasipüüdlikkuse, noradrenaliin tähelepanu ja erksuse. Serotoniin mõjutab meeleolu ja pidurdusfunktsiooni, glutamaat on aga universaalne erutusvirgatsaine, mille vahendusel leiavad aset ka õppimise tulemusena rakkudes toimuvad muutused. Universaalse pidurdusvirgatsainena toimib gammaaminovõihape. Närvirakkude dendriidid, aksonid, närvilõpmed ja nendes paiknevad struktuurid on saabuva elektrilise ja keemilise info mõjul pidevas muutumises. **Närvirakkude omavahelist infovahetust nimetatakse ka aktivatsiooniks või talitluseks. Kui räägitakse mingi ajupiirkonna aktivatsioonist või talitlusest, siis peetakse silmas nendes närvivõrgustikes toimuvaid infoülekande protsesse.**

1.2.1. Närvisüsteemi areng

Närvisüsteem hakkab arenema juba kolmandal embrüonaalnädalal pärast munaraku viljastamist. **Kolmandal nädalal pakseneb lootelehe väline kiht (ektoderm) neuraalplaadiks, millest hiljem moodustab neuraaltoru**. Neuraaltoru peapoolses otsas moodustub kolm primaarset ajupõit, millest saavad alguse kõik ajuosad. Neuraaltorus paiknevad pidevalt jagunevad tüvirakud, millest saavad alguse kõik närvi- ja gliiarakud. Gliiarakud täidavad närvikoes peamiselt tugifunktsiooni.

Sama ajupiirkonda moodustavad rakud sünnivad ühel ajal. Rakkude rändamine oma lõppasukohta algab varsti pärast esimeste neuronite moodustumist. See rännak võib olla passiivne – rakud tõugatakse eemale oma tekkekohast uuemate, äsja tekkinud rakkude poolt. Nii moodustuvad aju keskstruktuurid (taalamus, ajutüve piirkond). Rändamine toimub ka

aktiivselt, see tähendab, et uued noored rakud liiguvad vanematest ette välimistesse piirkondadesse, ronides mööda radiaalseid gliiakiude. Nii areneb ajukoor.

Kui üldine neurogenees ehk närvirakkude sünd on lõppenud, hakkavad rakud eristuma, selle protsessi käigus saavad neuroblastidest spetsiifilist tüüpi neuronid. **Seejärel neuronid küpsevad, kasvatavad endale aksoni ja dendriidid ning hakkavad moodustama omavahelisi ühendusi sünapsite kujul.** Sünapsite areng algab juba viiendal raseduskuul, kuid jätkub aktiivselt pärast sündi. Alguses on nende teke üsna juhuslik, ent järk-järgult loobutakse mittefunktsionaalsetest ühendustest ning olemasolevad ühendused muutuvad täpsemaks ja piiritletumaks. Teismeea lõpuks kaob, võrreldes 2-aastase tasemega, 50% sünapsitest. **Infoülekannet kiirendav müeliinkiht hakkab aksonite ümber tekkima pärast lapse sündi ja see jätkub teismeeani.**

Niisiis toimub närvisüsteemi kiire ja otsustav areng juba väga varases embrüonaalses staadiumis, jätkudes nii enne kui ka pärast sündi. Kui väga varases perioodis tekkinud arenguhäired, näiteks neuraaltoru sulgumisega seotud häired, vähendavad elussünni tõenäosust, siis närvirakkude rändamise ja jagunemisega seotud häired on väga mitmekesise sümptomite kogumiga, varieerudes rasketest neuroloogilistest häiretest spetsiifiliste arengu- ja õppimisprobleemideni. Põhjused võivad väljenduda aju ehituses, see tähendab, et aju ei ole välja arenenud algset plaani silmas pidades, näiteks võib mõni ajuosa olla tüvirakkude jagunemise varajasest katkemisest tingituna puudulikult arenenud või on ajukäärud tavapärasest erineva tihedusega. Samuti võib tekkida olukord, kus ajustruktuurid on olemas, aga jääb vajaka nendevahelistest efektiivselt toimivatest ühendusteedest või napib informatsiooni ülekandeks vajalikke virgatsaine molekule. Ehk siis on probleem info liikumise takistustes ajupiirkondade vahel neuraalsete ühenduste tasandil, mistõttu pole aju suuteline informatsiooni asjakohaselt töötlema või teeb seda väga aeglaselt.

1.2.2. Peaaju ehitus ja funktsioonid

Õppimist juhib peaaju. Peaaju jagatakse eesajuks (mille moodustavad vasak ja parem ajupoolkera), vaheajuks, keskajuks, ajusillaks, väikeajuks ja piklikajuks (vt joonis 3A). Piklikaju ülesanne on reguleerida elutähtsaid funktsioone nagu vereringe käigus hoidmine, hingamine ja neelamine. Piklikajust järgmine struktuur on ajusild, mis kontrollib ärksust, und ja tähelepanu. Ajusilla kõrval asub väikeaju**,** mille ülesanne on tagada liigutuste täpsus ja keha tasakaal. See piirkond on väga oluline motoorse õppimise toetamisel

ning just seal luuakse suurem osa inimese protseduurilisest mälust. Näiteks talletatakse oskus, kuidas ketsipaelu kinni siduda või autot juhtida.

Keskaju kogub infot nägemis- ja kuulmismeele kaudu ning osaleb ka liigutuste kontrollis. Vaheaju koosneb talamusest ja hüpotalamusest. Talamus toimib kui vahejaam info edastamisel ajukoorde. Kogu sensoorne info, lõhn välja arvatud, liigub talamusse ja sealt lülitatakse teave ajuosadesse lisatöötlusse. Talamus saab sisendi ka ajukoorest ja väikeajust, osaledes nõnda mitmes tunnetusprotsessis, sealhulgas mälufunktsioonis. Kui talamus jälgib väljastpoolt keha tulevat informatsiooni, siis hüpotalamus hoolitseb keha sisemiste süsteemide homöostaatilise tasakaalu eest, jälgides söömist, vedelikutarbimist ja kehatemperatuuri. Hormoonide abil kontrollib hüpotalamus paljusid keha funktsioone. Kui kehas kaob heaolu ja tasakaal, siis on inimesel väga raske vaimsele tegevusele või õppimisele keskenduda.

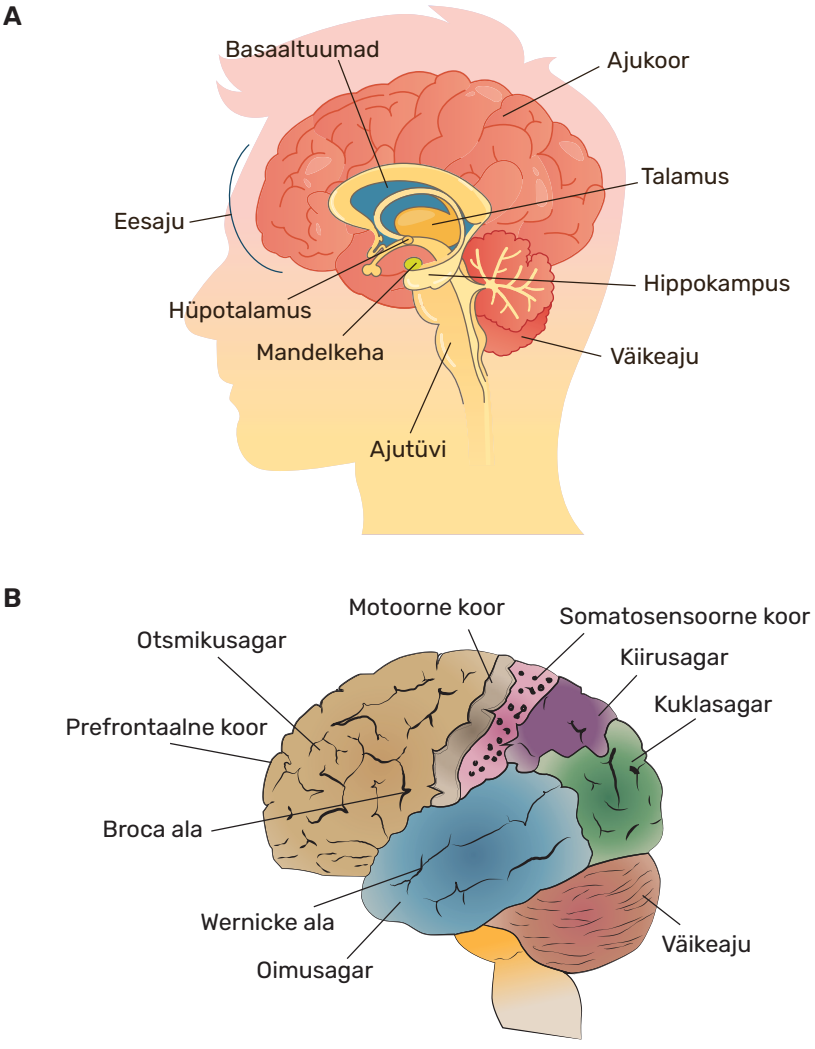
Sügaval valgeaines paiknevad basaaltuumad, mis on olulised tahtliku liigutuse juhtimisel ja mäluprotsesside töös. Mälu, eriti ruumimälu seisukohast on tähtis hippokampus, see struktuur on osaline mälujälgede koondamises ja mälestuse tähenduse loomises. Tänu sellele struktuurile suudame näiteks üles leida oma auto kaubanduskeskuse parklast.

Emotsionaalne õppimine ja mälu on tihedalt seotud mandelkeha ehk amügdala tegevusega. Mandelkeha säilitab meenutuse või õpitu emotsionaalse komponendi. Alati kui õpitut meenutatakse, kaasneb sellega ka õppimisaegne emotsioon. Mandelkeha ja hippokampuse tihe koostöö tagab selle, et inimesed mäletavad pikka aega ja eredamalt just seiku ja sisu, mis on neile emotsionaalselt ja motivatsioonilt olulised. Hippokampus, mandelkeha, hüpotalamus ja evolutsiooniliselt vanem osa ajukoorest moodustavad mõiste „limbiline süsteem", mille talitlus on oluline emotsioonide ja motivatsiooni tekkes.

Ajuosadest massiivseim on ajukoor ehk neokorteks (vt joonis 3B), mis moodustab ligi 80% inimajust ning millel on õppimise ja käitumise korraldamisel suurim osa. Ajukoore ülesanne on tagada käitumise paindlikkus, kohanemine muutlikes oludes. Ajukoor ei toimi eraldiseisvalt, vaid suudab tagada indiviidi mõistuspärase tegutsemise koostöös ajukoorealuste struktuuridega.

Ajukoor on neuronitest ja gliiarakkudest koosnev kiht aju poolkeradel, mida näeme käärude ja neid eristavate vagudena. Poolkerad jaotuvad omakorda sagarateks, mida on neli: otsmiku-, kiiru-, oimu- ja kuklasagar. Otsmikusagaral on kokkuvõttes kaks väga suurt ülesannet: motoorne kontroll selleks, et tagada keha liigutuste asjakohasus ja sujuvus ning tunnetusprotsesside (taju, mälu ja mõtlemise) juhtimine. Õppimise kontekstis on eriti oluline prefrontaalkoore ehk eesajukoore (asub otsmikusagara eesmises osas) roll, kuna see on seotud kõrgema astme kognitiivsete

funktsioonidega nagu tagasiside kogumine, selle analüüs ja otsuste langetamine. Prefrontaalkoore ülesanded on näiteks eesmärke seada ja sihipärane käitumine tagada, emotsioone reguleerida, impulsikontroll ja sotsiaalne taju. Prefrontaalkoore ülesannete hulka kuulub ka täidesaatvate funktsioonide, sealhulgas töömälu, pidurduskontrolli ja ümberlülituse juhtimine. See ajupiirkond võimaldab tegevusi ette planeerida ja mitme võimaluse hulgast kaalutletud valikuid teha. Prefrontaalkoore ebapiisav talitlus põhjustab raskusi oma tegevuste järjestamisel ja sobimatute reaktsioonide pidurdamisel, samuti väliste või mõttetute stiimulite ignoreerimisel, et püsida konkreetse ülesande juures.



Joonis 3. Peaaju mediaallõige (A) ja ajukoor (B)

Otsmikusagara prefrontaalpiirkonna talitlushäireid on sageli leitud aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õppijatel (Cortese *et al.*, 2012; vt **peatükk 13**), kellel seostatakse selle ajupiirkonna düsfunktsiooni raskustega tähelepanu koondamisel ja jagamisel, impulsiivse käitumisega ning raskustega tagasiside rakendamisel, et valida sobivate käitumisstrateegiate vahel.

Prefrontaalkoorel on väga tihedad ühendused teiste ajuosadega, mis vahendavad talle teavet nii välismaailmast kui ka inimese enda seisundist. Suurem osa ühendustest on retsiprooksed, see tähendab, et prefrontaalkoor saab oma signaale edastada ka nendele ajuosadele, millelt ta signaale saab. Tänu aktiivsele vastastikusele tagasisidet arvestavale suhtlusele prefrontaalkoore ja teiste ajustruktuuride vahel on võimalik mõistuspäraselt käituda. Otsmikusagara prefrontaalne piirkond on kõige pikema küpsemisega ajupiirkond, see areneb läbi lapse- ja noorukiea ning ühenduste loomine närvirakkude vahel lõpeb alles 30. eluaasta paiku. Koos ajupiirkonna küpsemisega areneb inimesel ka oskus oma tegevust paremini kontrollida nii füüsilisel kui ka mentaalsel tasandil, ent selles oskuses leidub märkimisväärseid individuaalseid erinevusi.

Prefrontaalkoore mitut piirkonda seostatakse mõtlemisega. Kõige silmatorkavam muutus otsmikusagara kahjustumisel on abstraktse ja loova ehk divergentse mõtlemise järsk halvenemine, mida iseloomustab vähenenud suutlikkus välja mõelda uudseid probleemilahendusi ja käitumisstrateegiaid (Shallice & Cipolotti, 2018).

Otsmikusagara koosseisu jääb ka Broca ala, piirkond, mis vastutab kõneks vajalike motoorsete toimingute eest. Selle piirkonna häirete korral on raske sättida sõnu kokku sujuvaks, mõtet täielikult edasi andvaks lauseks. Raske on järele korrata sõnu ja lauseid, häiritud on kõne rütm ning on raskusi sõnade leidmisel ja nende grammatilisel seostamisel (vt **peatükk 14**).

Kiirusagara neuronite tegevus on oluline ruumilise informatsiooni töötlemise juures. Kuna kiirukoore tagumine osa on polümodaalne, see tähendab, et koondab ja integreerib erinevatelt meeltelt saadud teavet, siis osaleb see piirkond mentaalse ruumi loomisel ning arvutuste, teksti ja ruumiliste kujutluste käsitlemisel. Tagumine kiirukoor on oluline stiimulite tajumisel ruumis ja liigutuste juhtimisel. Selle ajupiirkonna ebapiisaval talitlusel tekivad näiteks raskused vasaku ja parema poole eristamisel ja ruumilise taju häired. Samuti seostatakse mitut kiirusagara piirkonda matemaatikaoskustega. On leitud, et kiirusagara intraparietaalse vao neuronid vahendavad numbriliste sümbolite vastavat hulka. See piirkond on enamjaolt aktiivne, kui sooritatakse arvutusülesandeid. Kiirusagaras on leitud piirkond, angulaarkäär, mis on seotud arve sisaldavate faktidega,

lisaks ülemine kiirusagrik, mis seob numbrid/arvud ruumi dimensiooniga, võimaldades nii kokku lugeda vaateväljas olevaid objekte (Kaufmann *et al*., 2011; vt **peatükk 16**).

Ajukuvamisuuringutega, mis võimaldavad mõõta aju aktiivsust ülesande sooritamise ajal, on leitud, et düskalkuuliaga õpilastel on arvude võrdlemise ülesande ja aritmeetiliste tehete sooritamise ajal väiksem aktivatsioon kiiru-otsmikusagara töötlusvõrgustikus, võrreldes õpiraskuseta eakaaslastega (Kucian, 2016). Matemaatilisi operatsioone toetavad ka alad väljaspool kiirusagarat, näiteks parempoolne fusiformne käär kukla-oimusagara piiril, mis tegeleb matemaatika sümbolite visuaalse tajuga, ja prefrontaalne koor, mis võimaldab abstraktset matemaatilist mõtlemist. Prefrontaalkoore kahjustumisel säilib õpitud matemaatikaoskus, ent kahjustub võime uusi probleeme lahendada.

Oimusagara ülesanne on kuulmisfunktsioon ning see sagar on eriti tähtis kõne ja keelega seotud toimingutes. **Oimupiirkonna alatalitlus kuulmiskoore piirkonnas võib põhjustada muutusi kõnetajus, kuna häälteeristus võtab kauem aega, aga kahjustus ülemise oimusagara piirkonnas Wernicke alas tekitab raskusi kõne mõistmisel.** Oimusagar tõlgendab ka visuaalselt saadud informatsiooni kõrgemal tasandil, näiteks on inimestel parempoolse oimu- ja kuklasagara piiril piirkond, mis tegeleb spetsiifiliselt nägude äratundmisega. Seega võib oimusagara kahjustus põhjustada raskusi nii auditiivselt kui ka visuaalselt esitatud verbaalse informatsiooni mõistmisel (vt **peatükk 14**). Vasaku ajupoolkera ülemise oimuvao ja sellega piirnevate kiirualade alaaktivatsioonist tuleneb sõna „dekodeerimisraskus" ning oimusagara häirunud ühendused nägemisaistingu töötlemise eest vastutava kuklasagaraga arvatakse olevat arengulise düsleksia põhjuseks (Richlan, 2012; vt **peatükk 15**).

Oimusagar on väga lähedalt seotud hippokampuse ja mandelkehaga, mistõttu oimusagara funktsioonide hulka kuulub ka pikaajaline mälu ning emotsioonide taju ja tekitamine. Oimusagara koosseisu kuuluvast ülemisest oimuvaost algab peegelneuronite süsteem, mis töötleb kehaliigutusi ja emotsioone. Peegelneuronite rühmad asuvad ka aju otsmikusagaras, sealhulgas prefrontaalses piirkonnas, kiirukoores ning nägemisinfo töötlemisega seotud kukla-, kiiru- ja oimusagara aladel (Rizzolatti & Craighero, 2004). Info liigutustest ja emotsiooniväljendusest viiakse tagumisse kiirukoorde, kus aktiveeritakse peegelneuronid. Seega, kui inimene näeb teist inimest midagi tegemas, aktiveeruvad seda tegevust esindavad neuronid vaatleja premotoorses ajukoores. Tekib motoorne kujutlus vaadeldud tegevusest, mis on vastavuses kujutlusega, mis tekib tegevust ise sooritades. Tegevuse vaatlemine ja tegevuse sooritamine viivad samade ajuosade aktivatsioonini

ning vaataja mõistab vaadeldavat tegevust, sest ta on seda ise kogenud. Peegelneuronite tegevus selgitab näiteks selle, miks me vestluskaaslase haigutust nähes kogeme vastupandamatut soovi ka ise haigutada või miks me hakkame ka ise sosistama, kui kuuleme teisi seda tegemas. **Peegelneuronid on visuaalmotoorsed neuronid ja nende süsteemi aktivatsiooni seostatakse imiteerimise, teiste kavatsuste mõistmise ning emotsioonide äratundmisega, samuti suhtlemisega**. Peegelneuronite tegevus on seega väga tähtis sotsiaalsete oskuste tagamisel ja selle neuronite rühma pidurdunud aktiivsust seostatakse mitme uuringu andmetel autismispektri häiretega (Chan & Han, 2020; vt **peatükk 13**).

Kuklasagara peamine funktsioon on nägemisinfo töötlus ning kuklasagaras on spetsialiseerunud närvirakkude piirkonnad erinevate visuaalsete aistingute töötlemiseks. Nii on eri piirkonnad objekti värvi, vormi, orientatsiooni ja liikumise tajumiseks, kus neuronid töötlevad vastavaid signaale. Summaarne kogemus objekti erinevatest omadustest, nn tähenduslik tajupilt, pannakse kokku lisaks kuklasagarale ka kiiru- ja oimusagara piirkonnas. Kiirusagara neuronid aitavad otsustada, kus objekt asub ja milline on tema asukoht teiste objektide suhtes, oimusagar aitab töödelda objekti erinevaid omadusi, võrdleb objekti teiste objektidega mälus ning tunneb selle seejärel ära.

Nägemisfunktsioone on erinevaid ja mitmekülgse nägemisinfo töötlus liigub kuklasagarast edasi oimu- ja kiirusagarasse. Nii töödeldakse ajus eraldi infot, mis on vajalik näiteks liigutuste juhtimiseks visuaalse teabe alusel, ning infot, mida on tarvis objektide äratundmiseks ja nende hulgast valiku tegemiseks. Näiteks geomeetriliste ülesannete juures läheb tarvis mõlema süsteemi koostööd – üks süsteem kukla- ja oimusagara koore koostöös hindab objekti kuju ja omadusi nagu värv või liikumine, teine süsteem kukla- ja kiirukoore koostöös tajub sama objekti kaugust, asetust ja sügavust ning võimaldab objektiga mentaalselt või füüsiliselt tegutseda.

1.2.3. Närvisüsteem ja tunnetusprotsessid

Ajukoore eri piirkondade talitlusest, nende infovahetuse kiirusest ja kvaliteedist nii omavahel kui ka ajukoorealuste piirkondadega sõltub inimese psüühika, sealhulgas tunnetusprotsesside toimimine. Tunnetusprotsesside areng kulgeb omamoodi hierarhiliselt, mis tähendab, et mälu arenguks on vajalik tajuprotsesside toimimine ning mõtlemise areng ei saa kuidagi ilma mälu toetava komponendita rahuldavalt toimida.

Taju on protsess, mille kaudu meeleorganitelt saadud andmete põhjal luuakse terviklik pilt vahetult mõjuvatest objektidest või nähtustest

(Kreegipuu & Allik, 2002). Taju toetub meeleelundite kaudu saadud aistingutele, mis peegeldavad esemete ja nähtuste üksikuid omadusi (nt kuju, helitugevust või lõhna). Aistingutena mõistame informatsiooni, mis jõuab inimeseni meelte, nimelt nägemise, kuulmise, haistmise, maitsmise, kompimise ja kehatunnetuse kaudu. Aistingud töödeldakse ja nende põhjal luuakse taju ajukoore vastavates piirkondades. Õppimise raskus võib olla kas osaliselt või täielikult põhjustatud olukorrast, kus aju ei suuda meelelist informatsiooni õppija jaoks adekvaatseks tajukujundiks tõlkida.

Nägemistaju all mõistetakse viisi, kuidas aju interpreteerib ja töötleb keskkonnast tulenevat visuaalset informatsiooni. Nägemistaju häired võivad näiteks sisaldada raskusi objektide suuna, kauguse või asukoha määramisel, raskusi objektide suuruse, kuju või tausta eristamises, probleeme värvide ja vormi äratundmisega, raskusi tähtede ja numbrite eristamisel ja nimetamisel, numbrite ja tähtede ümberpööramist. Kui nägemistaju raskused on kombineeritud raskustega ruumitajus, siis tekivad probleemid silma ja käe koostöös, näiteks võib lapsel olla keeruline talle visatud palli kinni püüda, näidise järgi kopeerida, kokku panna puslesid, joonistada või kirjutada.

Kuulmistaju võimaldab interpreteerida auditiivset informatsiooni – aju tuvastab kõrvade kaudu saabunud heli, analüüsib seda ja annab sellele tähenduse. Kuulmistaju häired võivad väljenduda taustahelide häirivuses, näiteks ei suuda laps müra korral keskenduda ega sellest olulist informatsiooni eristada. Ta ei pruugi suuta märgata, võrrelda ja eristada helisid, näiteks sarnaseid häälikuid või sõnu eristada. Kuulmistaju häired võivad olla ka auditiivse tähelepanu või mälu probleemidena.

Kehataju probleemid võivad väljenduda nii jäme- kui ka peenmotoorikas, näiteks võib lapsel üldise kohmakuse või tasakaaluprobleemide tõttu olla raske teatud tegevusi õppida ning võivad tekkida raskused töövahendite, näiteks kääride kasutamisega. Keeruline võib olla ka eneseteenindamine, laps ei pruugi toime tulla oma kehaosade nimetamisega või nende määratlemisega ümbritsevas ruumis, võib olla raskusi ruumisuhete eristamises (ees-taga, parem-vasak jne).

Kui närvisüsteemis töödeldakse olulisi stiimuleid piisavalt kaua ja nendele pööratakse piisaval määral teadlikult tähelepanu, siis närvirakkude infotöötluse tulemusena luuakse ergastunud närviringid ehk neuronite kogukonnad, mis omavahel informatsiooni vahetavad. Väga lihtsalt kokku võttes võib öelda, et kogemusest tekkinud muutus teadmises või oskuses säilub närvirakkude aktiveerimise mustris. Edaspidi saab inimene õpitule ligi, kui mõni keskkonnast tulenev piisavalt tugev vihje käivitab närviringi kuuluva neuroni, mis siis aktiviseerib vastava närvirakkude aktiivsuse mustri. Õppimise bioloogiliseks aluseks

kesknärvisüsteemis on fenomen, mida nimetatakse pikaajaliseks potentseerimiseks (ingl *long-term potentation*). Sisuliselt tähendab see termin seda, et olulise teabe töötlemise ajal intensiivistuv närvierutus viib närvirakkude omavahelise suhtluse tõhustamiseni. Pikaajaline potentseerimine põhineb virgatsaine glutamaadi vabanemise tõusul presünaptilisest neuronist, seda seoses närvierutuse kasvamisega. Seega glutamaadi mõju postsünaptilistele neuronitele tugevneb, nende neuronite retseptorid on vastuvõtlikumad ja sünapse rakkude vahel hoitakse kauem avatuna. See olukord loob õppimiseks ja õpitu säilitamiseks soodsad tingimused.

Mälu on protsess, mille vahendusel õpitud info tallele pannakse ja vajaduse korral tarvitusele võetakse. Eristatakse omandamiseks vajalikku (lühiajalist) mälu (ingl *short-term memory*) ja sellist, mis võimaldab õpitut taastoota või õpitud viisil käituda pikema ajavahemiku järel (pikaajaline mälu, ingl *long-term memory*). Lühiajaline mälu kestab mõnest sekundist poole minutini ja sinna mahub maksimaalselt kümme infoühikut. Mõiste „töömälu" on lühiajalise mälu käsitlusi, mis pärineb Alan Baddleylt, see on süsteem, mis säilitab ajutiselt kognitiivse ülesande sooritamiseks vajalikku materjali. Töömälul on kolm alasüsteemi: üks visuaal-ruumilise, teine kuulmis-sõnalise info hoidmiseks ning kolmas on süsteem, mis suunab tähelepanu ja kontrollib informatsiooni töötlemist (Baddley & Logie, 1999).

Mälu on erinevat tüüpi, olles seotud eri ajupiirkondadega. Teavet salvestatakse nendes piirkondades samamoodi närvirakkude vaheliste ühenduste tugevdamise kaudu. Selleks et kogemusest saaks osa mälust, peab kogemus ajus tekitama end esindava jälje ehk siis esile kutsuma muutuse närvivõrgustike struktuuris ja funktsioonis (Gluck *et al*., 2020). Õppimise käigus muutub just sünapside struktuur ja funktsioon, nii et mõni signaal blokeeritakse ja mõni kantakse üle eelisjärjekorras. Ühenduste muster sõltub kogemusest ja muutub pidevalt. Väga oluline on kontekst, sest aju saab mälestusele kergemini ligi, kui meenutatakse sarnastes tingimustes, mis olid õppimisel ajal. Samuti hõlbustab mälestuse aktiveerumist mingi vihje äratundmine või meelde tuletamine, mis käivitab mälestuse aluseks oleva närvirakkude aktivatsiooni mustri. Mälu võimaldab kasutada varem kogetud olukordades esile tulnud probleemilahendusi ning seda ka muutunud oludes. Mõnikord võib juhtuda, et mõni oskus või teadmine mõnes teises kontekstis ei avaldu – näiteks ei suudeta sama lahenduskäiku taastoota matemaatika tekstülesande muutunud esituses või seda rakendada. Õppimisraskustega õppija võib sagedamini vajada närviringi käivitavat vihjet või juhendamist, et kanda juba olemas teadmine või oskus üle uude olukorda.

Mälestuse salvestamisel on väga tähtis osa tähelepanul ja motivatsioonil, sest salvestub see teave, millele õppija ise aktiivselt tähelepanu

pöörab. Õppimise käigus seostub uus informatsioon aktiveeruvate eelteadmistega ja salvestub koos sellega. Õppimisraskustega inimesed vajavad üldjuhul abi ja teadlikku suunamist uue informatsiooni paigutamisel juba olemas teadmiste hulka. Seoste loomine kinnistab ka varasemaid teadmisi: et mälestus ajus püsiks, on vaja mälestuse sisu kasutada ja vahepeal üle korrata. Mälu on aktiivne toiming, mille käigus reorganiseeritakse ja muudetakse informatsiooni pidevalt.

Aju võimet kogemuse mõjul muutuda nimetatakse närvisüsteemi plastilisuseks. Aju struktuur muutub elu jooksul närvirakkude ja nendevaheliste ühenduste tasemel. Muutus võib aset leida kindlas närvirakus geeniekspressiooni muutuse kaudu. Nii võib mõne raku efektiivse talitluse tarbeks olla vajalik valgusüntees või neuroni poolt juurde tekitatud lisadendriitide arv. Sageli tagab aju plastilisuse muutused närvirakkude vaheliste ühenduste (sünapside) modifitseerumises. Plastilisus on hästi iseloomulik mäluga seotud ajupiirkondadele, otsmiku-, kiiru-, kukla- ja oimusagara assotsiatsioonialadele, limbilise süsteemi osadele, eriti hippokampusele ja mandelkehale. Plastilisusest tingituna on mälu pidevas muutumises, mistõttu asju saab üle õppida või üle mäletada. Vahel öeldaksegi, et me ei mäleta tegelikult olukorda, asja või inimest ennast, aga mäletame oma viimast mälestust temast.

Mõtlemine on tunnetustegevuse kõrgeim tasand. **Mõtlemine on vaimne tegevus, mis korrastab ja organiseerib psüühikas kajastatud teadmisi ümbritseva maailma kohta** (Kikas, 2002). Mõtlemise abil lahendab inimene erinevaid ülesandeid ja probleeme. Et mõtlemises edukas olla, on tarvis omada korrektselt tajutud ja mälus säilitatud teavet ning suutlikkust sellega aktiivselt toimetada informatsiooni liigitades, ümber korraldades, ühendades või muutes. Selline teadvustatud infotöötlus võimaldab luua seoseid kogemuste või teadmiste vahel ning neist midagi järeldada. Mõtlemise arengut astmetena on kirjeldanud Jean Piaget (1971), kes käsitleb oma teoorias keskse konstruktina operatsiooni – vaimset tegevust, mis võimaldab kujunditega kooskõlastatult ehk koordineeritult manipuleerida. Piaget' järgi on neljast astmest (sensomotoorne, operatsioonide-eelne, konkreetsete operatsioonide ja formaalsete operatsioonide aste) esimene arenguaste mõtlemise teel sensomotoorne, see põhineb refleksidel ja tajul, ning viimane, kõige kõrgem, on formaalsete operatsioonide aste, mis võimaldab juba nii loogilis-teaduslikku mõtlemist kui ka abstraktset arutelu. Mõtlemisoperatsioonide tase on tugevasti seotud vaimse võimekusega: kuigi madala vaimse võimekusega laps läbib arenguastmed eakaaslastega samas järjestuses sensomotoorselt astmelt konkreetsete operatsioonide astmeni, seda küll pikema aja jooksul, siis sealt edasi formaalsete operatsioonide astmele ta enam ei liigu. Selle põhjus on

kaasasündinud häired kesknärvisüsteemi toimimises, närvirakkude talitluses, mis viib raskusteni teabe dekodeerimisel (Sousa, 2022).

Tunnetusprotsesside nõrkus on sageli õppimisraskustele omane tunnus. Tõhusa õppimise tagamiseks on tarvis arvestada õppija tunnetusprotsesside (taju, mälu ja mõtlemine) arengutasemega ning neid arendada nii iseseisvalt kui ka õppimisprotsessi käigus. See, millisel arengutasemel üks või teine tunnetusprotsess on, sõltub nii närvisüsteemi kaasasündinud või omandatud eripäradest kui ka keskkondlikest tingimustest, sealhulgas õpetamisest, ja nende kombinatsioonist (vt **peatükk 2**).

1.3. Õppimisraskuste bioloogilised riskitegurid

Kõiki arenguhäirete ja õpiraskuste võimalikke bioloogilisi tekkepõhjuseid tänapäeval veel ei teata, ent uurijad on tuvastanud hulga riskitegureid, mis võivad potentsiaalselt põhjustada raskusi arengu ja õppimise valdkonnas. Osa teguritest kaasneb sünniga, aga on ka selliseid, mis tekivad elu jooksul.

Riskitegurid enne sündi on geneetilised eripärad, metaboolsed probleemid ja välised tegurid, mis mõjutavad loote kesknärvisüsteemi arengut. On meditsiinilisi seisundeid, mis vältimatult põhjustavad arenguprobleeme või häireid vaimses tegevuses. Need on kõige sagedamini seotud geneetiliste häiretega. Geneetiline häire on seisund, mida põhjustavad muutused inimese desoksüribonukleiinhappeahelas (DNA-s). Mutatsiooni tulemusena toimuvad muutused geeni moodustavas DNA järjestuses ja vastav geen ei suuda enam kodeerida normaalselt töötavat valku, mis on vajalik närvisüsteemi normaalseks tegevuseks, ning tulemuseks on arenguhäired.

Kognitiivset defitsiiti põhjustavad geneetilised iseärasused varieeruvad kromosoomihaigustest (lapsel on üks kromosoom puudu või liigne) muutusteni üksikus nukleotiidivariandis. Probleemide sügavus geneetiliste häirete korral on väga erinev. Kõige sagedasem kromosoomhaigus on Downi sündroom (21. kromosoomi trisoomia). Samas avaldub arenguhäire ka siis, kui on muutunud kromosoomi ehitus, näiteks on kadunud ainult väike osa kromosoomist (deletsiooni sündroomid). Näide sellisest deletsiooni sündroomist on Williamsi sündroom, kus 7. kromosoomist puudub lühike osa. Selle sündroomiga inimestele on iseloomulik üldine arenguline mahajäämus, kuid hästi arenenud kõne ja sundimatu suhtlemine võõrastega.

Kaasasündinud metaboolsed sündroomid tulenevad sellest, et inimesel on oma geneetilisest eripärast sõltuvalt organismis kas täiesti puudu või ebapiisavalt talitlev ensüüm, millest tingitud rakukeemia muutused ei luba kas toota või lõhkuda organismi tegevuseks otsustava tähtsusega keemilist ainet.

Seetõttu häirub organismis keemiline tasakaal. Sagedasim kaasasündinud ainevahetushaigus on fenüülketonuuria, mille korral organismis kuhjub aminohape fenüülalaniin ja mis õigeaegse sekkumiseta viib raskekujulise vaimse arengu häireni.

Aspartüülglükoosaminuuria on pärilik ainevahetushaigus, mis on tingitud vigasest aspartüülglükoosamidaasi ensüümi kodeerivast geenist ja mille tulemusena ei lammutata organismis glükoproteiine. Lisaks probleemidele liigeste ja luudega iseloomustab selle haigusega inimesi ka vaimse arengu mahajäämus.

Kõik vaimset arengut pidurdavad seisundid ei ole geneetilised. Närvisüsteem areneb suures osas looteeas. Seetõttu võib aju areng häiruda ka mitme välise toksilise teguri mõjul, mis mõjutavad sünnieelset kasvukeskkonda. Näitena võib siin nimetada fetaalset alkoholisündroomi (FAS), mille korral kujuneb ema rasedusaegse liigse alkoholi tarvitamise tulemusena lapsel vaimne alaareng, sest loote kesknärvisüsteemi areng ja küpsemine on olnud häiritud. Lisaks alkoholile mõjutab loote aju arengut ka teiste uimastite rasedusaegne tarvitamine. Samuti on aju arengu seisukohalt oluline tagada lootele piisav varustatus vajalike toitainetega, sealhulgas vitamiinide ja mineraalainetega. Ka raseduse ajal põetud viirusnakkused nagu punetised ja tsütomegaloviirus võivad mõjutada loote kesknärvisüsteemi arengut pidurdavalt.

Riskitegurid sünnimomendil on sünni enneaegsus, hapnikupuudus. Närvisüsteemi kahjustused võivad tekkida ka alles vahetult enne või pärast sündi, kui lapse aju on mingi perioodi jooksul hapnikupuuduses. Tserebraalparalüüs on seisund, mille põhjuseks on lapsel kas enne sündi, sünni ajal või pärast sündi tekkinud hapnikupuudus ja aju verevoolu vähenemine, mis viib ajukahjustuse tekkeni. Seda seisundit iseloomustavad motoorse kontrolli ja kõne arengu häired ning vahel on mõjutatud ka mälu ja mõtlemine.

Ka enneaegne sünd võib põhjustada probleeme, sest organism, sealhulgas närvisüsteem, ei ole jõudnud sünniks tavapäraselt valmis. Uuringud on kirjeldanud enneaegsetel lastel suuremat riski motoorikahäireteks, nägemis- ja kuulmisprobleemideks, kognitiivse ja kõne arengu mahajäämuseks.

Riskitegurid pärast sündi on trauma, insuldi ja teiste haiguste tüsistused. Kognitiivsete võimete vähenemist võivad põhjustada ka pärast sündi tekkivad kesknärvisüsteemi kahjustused. Vastsündinu ajukude kahjustab tema raputamine. Niinimetatud raputatud lapse sündroom tekib, kui imiku pea käib kas või paar korda kiiresti edasi-tagasi. Selle käigus liigub aju vastu koljuluid ja kokkupõrke tagajärjel tekivad veresoonte rebendid, mis viivad aju verevalumite tekkeni. Verevalumid põhjustavad ajuturse ja närvirakkude surma või kahjustuse, takistades edaspidi selles piirkonnas ka neuronite küpsemist ja normaalselt töötavate närvivõrgustike kujunemist.

Häireid kognitiivsetes võimetes põhjustab ka peatrauma, mis on tekkinud mehaanilisest kahjustusest, löögist vastu pead või millegagi kokkupõrkel. Trauma tulemusena rebenevad ajukestad ja veresooned ning ajju tekivad verevalandused. Kui hematoomi ei eemaldata piisavalt kiiresti, siis võib see ajule pikalt survet avaldada ja ajus püsiva kahjustuseni viia. Peatrauma tulemusena halveneb mälu ja üldine infotöötluse kiirus ning sagedased on probleemid õppimise, tähelepanu ja pidurduskontrolliga.

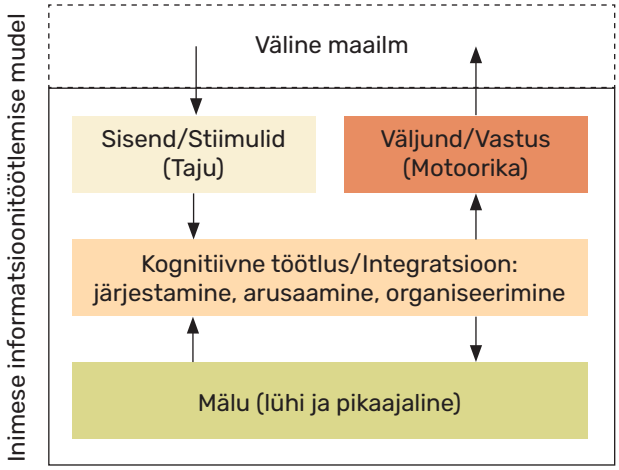
Kuigi insulti peetakse tavaliselt vanemate inimeste haiguseks, siis tegelikult esineb seda ka lapseeas. Tartu Ülikooli Kliinikumi andmetel on Eestis lapseea insulti haigestumise keskmine vanus 8 aastat. Insult võib tekkida aju toitva veresoone sulgumisest või aju veresoone lõhkemisest. Selle tulemusena kahjustatud ajuosas verevool väheneb või lakkab. Ilma hapniku ja toitaineteta võivad närvirakud mõne minuti jooksul hukkuda või tugevasti kahjustuda ning seetõttu tekivad puudujäägid nii motoorikas kui ka infotöötluses. Ajuinsuldi kaugtagajärjena kogevad pooled insulti haigestunud lapsed mitmesuguseid kognitiivseid häireid.

Vaimset arengut võivad häirida ka lapseeas läbi põetud rasked haigused, näiteks ajukelmepõletik ehk meningiit, mille tüsistusena võivad tekkida kahjustused ajus. Noorematel lastel võib pidurduda psühhomotoorne areng, vanematel võivad väheneda kognitiivsed oskused.

Epilepsia on krooniline neuroloogiline haigus, mida iseloomustavad korduvad epileptilised hood. Epileptilise hoo põhjus on peaaju neuronite bioelektrilise talitluse häire. Epilepsiat põdevatele lastele on sageli iseloomulikud akadeemilised raskused ja sotsiaalse suhtlemise probleemid. Neil võib olla raskusi tähelepanu, täidesaatvate funktsioonide, keeleliste ja sensomotoorsete võimete osas. Kognitiivseid võimeid mõjutab lapse haigestumise vanus: epilepsiahoogude algust varases eas on seostatud vähesema kognitiivse võimekusega, võrreldes haigestumisega hilisemas eas (Berg *et al*., 2012).

1.4. Õppimises tekkivate raskuste iseloomustus

Õppimisraskuste psühholoogilisel ja pedagoogilisel hindamisel kasutatakse sageli informatsiooni töötlemise mudelit, mis on omamoodi sarnane arvutitarkvaraga. Sellel mudelil on mitu modifikatsiooni, ent algselt pärineb see psühholoog Georg Millerilt (1960). Mudel aitab õppija probleeme süstematiseerida ja selgitab, kuidas eri tasanditel tekkivad raskused omavahel suhestuvad (vt joonis 4).



Joonis 4. Infotöötluse lihtsustatud mudel. Kohandatud Miller, Galanter & Pribram (1960) järgi

Seda mudelit tunda on kasulik, kui planeerida õppija jaoks õpikeskkonda ja õpitegevusi. Mudeli järgi on õppimisel esimene ülesanne informatsioon kätte saada ja seda säilitada ehk ajus hoida (sisend). Kui info on töötlemiseks sobivalt salvestatud, siis tuleb sellega tegutseda nõnda, et info saaks ka mõistetud. See on integratsiooni tasand. Kolmas oluline protsess on teabe säilitamine ja taastootmine (mälu) ning lõpuks peab informatsioon või lahend olema väljapoole suunatud (väljund).

Kui häiritud on sisendi tasand, mida sagedamini nimetatakse taju tasandiks, siis võib inimesel olla probleeme nägemis- või kuulmistajuga. Näiteks võib olla olukord, kus inimesel on raske eristada kujundeid, ta ajab segi tähti (nt b ja d) ja/või numbreid (nt 6 ja 9). Mõni ei suuda visuaalses väljas tähenduslikele stiimulitele keskenduda, mõnel jälle on probleeme sügavustajuga. Probleemid kuulmistajuga mõjutavad võimet teha vahet auditiivsetel signaalidel, tekivad raskused häälte, sealhulgas foneemide eristamises. Inimene võib kuulda valesti ja kuuldust ka teistmoodi aru saada, kui mõni sõna kõlab sarnaselt. Samuti võib olla raske erinevate häälte foonist enda jaoks tähenduslikku infot kandvaid ühikuid välja noppida, näiteks võib osutuda keeruliseks mõista endale suunatud kõnet, kui taustal on rohkesti helisid. Mõnel inimesel läheb kuuldu mõistmiseks kauem aega – öeldu mõistmiseks peab ta enne mõtlema, mida kuulis (ingl *auditory lag*). Kui auditiivset infot on liiga palju, siis võivad nad olla segaduses ja sageli mõistavad nad öeldut ka valesti.

Integratsiooni tasandil on tarvis vähemalt kolme sammu, et mõista infot, mida aju on kinni püüdnud. Kõigepealt tuleb üksikud stiimulid õigesti järjestada, seejärel tuleb aru saada kontekstist, milles neid esitatakse, ja siis organiseerida stiimuleid koos teiste stiimulitega nõnda, et need looksid kontseptsiooni ehk tähendusliku arusaama. **Võib juhtuda, et integratsiooni tasandi puudujääk on ühes või kõigis kolmes osas (järjestamine, abstraktsioon, organisatsioon).** Häire võib olla seotud visuaalselt või auditiivselt esitatud informatsiooniga. Lapsed, kellel on puudujääk järjestuses, võivad näiteks teada kuude nimetusi aastas (alates jaanuarist), aga mitte suuta öelda, mis kuu millele järgneb (nt mis kuu tuleb pärast aprilli). Probleemid konteksti mõistmisel võivad raskendada sõnade tähenduse mõistmist – lastel on raske mõista idioome, kõnekäände ja/või nalju. Organiseerimise raskused võivad teha keeruliseks üksikute infoosade sidumise terviklikuks teabeks. Õppija võib selgeks õppida faktid, kuid on võimetu neid terviklikuks kontseptsiooniks siduma.

Mälu tasandi häired väljenduvad lühiajalise mälu probleemidena. Üldiselt ei ole õppimisraskustega lastel probleeme pikaajalise mäluga, ent neil on raske keskenduda infoühikutele, et neid säilitada. Lapsed võivad infot töödelda ja seda hetkes mõista (nt matemaatika mõisted), aga nad ei säilita seejärel teadmist mõistest, kui on ülesandega lõpetanud. Sel juhul läheb õppijal tarvis keskmisest enam kordusi, et vajalik info mällu salvestuks. Lühimälu probleemid võivad hõlmata nägemis- või kuulmismeele kaudu saadud informatsiooni.

Raskused infotöötluse tulemusena toodetud lahendi väljastamisel ehk väljundi tasandil võivad olla mitmesugused. **Näiteks ei pruugi osad õppijad olla suutelised oma mõtet verbaalselt kõnes ja/või kirjas laitmatult väljendama. Inimesel võib olla probleeme ka motoorikaga, liigutuste koordineerimises või tahtelises juhtimises**. Ka siis, kui õppijal ei ole probleeme spontaanse kõnega, võib tal tekkida raskusi juhul, kui on tarvis kohe vastata või kiiresti sõna võtta. Kõne tootmine eeldab oma mõtete eelnevat organiseerimist ja õigete sõnade leidmist, mis mõnel juhul võib võtta enam aega. Sellised õppijad võivad kenasti toime tulla ise algatatud vestlustes, ent jäävad hätta, kui neilt küsimusele kiiret vastust soovitakse. Mõnikord saab õppimise väljundit esitada füüsilisel tasandil. Mõnel õpiraskusega inimesel on häiritud suuremate lihasgruppide koordinatsioon, mis teeb nad kohmakaks ja takistab näiteks sooritust spordis (ujumine, jooksmine, ronimine). Teistel võib olla probleeme peenmotoorikaga, mistõttu neil on näiteks vilets käekiri ja raskused käelises tegevuses.

1.5. Bioloogiliste tegurite arvestamine tõhusa sekkumise planeerimisel

Õppimise raskus võib olla mittespetsiifiline ja seotud üldise madala vaimse võimekusega, kuid see võib haarata ka üksikuid valdkondi või psüühilisi funktsioone eraldiseisvalt (spetsiifilised õpiraskused).

Spetsiifilisi puudujääke õppimisega seotud funktsioonides võib olla üksikult või omavahelises kombinatsioonis. Need funktsioonid on järgmised:

- kõne ja keele töötlus (sõnalisest teabest arusaamine ja enese väljendamine);
- fonoloogiline töötlus (häälikute identifitseerimine ja hääldamine);
- visuaal-ruumiline töötlus (visuaalselt esitatud teabe taju ja mõistmine);
- visuaal-motoorne töötlus (motoorika juhtimine visuaalse teabe alusel);
- teabe töötlemise kiirus (info hankimise, kasutamise ja väljastamise kiirus);
- täidesaatvad funktsioonid (töömälu, ebaolulise info pidurdamine, ümberlülitusfunktsioon).

See raskus, mis täpselt õppimise õppija jaoks keerukaks muudab, on individuaalne, aga nende raskuste põhjuseks on sageli kesknärvisüsteemi toimimise iseärasused või düsfunktsioon ja selle ulatus. Iga õppija puhul ei pruugita meditsiinilise-neuroloogilise uuringuga tuvastada spetsiifilist puudujääki kesknärvisüsteemi toimimises, küll aga leiavad raskused õppimisel kinnitust psühholoogiliste (kognitiivsete oskuste), hariduslike või kõne-keele funktsiooni mõõtmiste käigus. Teadmine, millest õppimise raskus tuleneb ja kuidas põhjus mõjustab oskuste kujunemist, aitab välja töötada erinevaid sekkumisi, milles arvestatakse puudujääkidega info kättesaamises, töötlemises ja väljastamises.

Sekkumine eesmärgiga õppija toimetulekut parandada tähendab kohanduste tegemist õppija õpikeskkonnas, õpetamise metoodikas ja/või õppesisus. Selleks et need kohandused oleksid abistavad ja asjakohased, on eripedagoogil tarvis õppija bioloogilisi iseärasusi teadvustada ja analüüsida. Eripedagoog ei saa küll lapse bioloogilist eripära muuta või seda olematuks teha, ent arvestades õppija individuaalset võimekust ja lähima arengu valda, saab selle lapse jaoks luua parimaid lahendusi tema õppimise ja arengu soodustamiseks (vt **peatükk 7**). Raskustega õppijal võib olla mitu arenguhäiret ja eripära, mida diagnoositakse näiteks aktiivsus- ja tähelepanuhäire või autismispektri häirena. Oluline on neid erisusi mõista, et kindlustada lapsele vajalik igapäevane tugi. Neid lapsi mõjutab väga tugevalt õpikeskkond ning tõhusate sekkumiste väljatöötamine ja õppekava

asjakohane kohandamine on võimalik vaid juhul, kui eripedagoog saab aru, mil moel toimub õppija ja õpikeskkonna interaktsioon. Selleks et õppimine saaks realiseeruda ning vajalikud neuronaalsed ühendused saaksid loodud ja/või tugevdatud, vajab närvisüsteem turvalist struktureeritud keskkonda, millest on eemaldatud üleliigsed stiimulid. Selline keskkond vähendab ülestimuleerimisest tulenevat häiritust ja ärevust ning suurendab õppimisele suunatud tähelepanu osakaalu, mis omakorda loob närvirakkudele soodsa võimaluse keskenduda õppimises asjakohaste stiimulite töötlemisele ja vajalike seoste mällu talletamisele.

Kuigi iga sekkumise puhul peab arvestama, kus on õppimise raskuse kese, siis üldised põhimõtted on raskusteülesed. Näiteks võib sekkumise sisu varieeruda sõltuvalt sellest, kas peamine raskus õppimisel on seotud lugemise-kirjutamisega või arvutamisega, aga põhiprintsiibid tegevuse planeerimiseks, läbiviimiseks ja hindamiseks on samad (Grigorenko *et al*., 2020).

Sekkumine peab olema järgmine:

- **Selgitav** – uus teadmine ja mõisted esitatakse selgitustega, mudeldatakse oskusi ja strateegiaid, meisterlikkus saavutatakse harjutamise käigus. Paljud raskustes õppijad vajavad õppimisprotsessi käivitamiseks aktiveerivaid eelteadmisi, uue teabe näitlikustamist ja juhtnööre, kuidas uut teadmist/oskust olemasolevate hulka paigutada. Püsiva mälujälje loomiseks võib vaja minna enam kordusi pikema aja jooksul. Õppijale on tagatud piisav juhendamine, mille käigus püütakse suurendada õppija iseseisvust. Motiveerivat tagasisidet antakse lisaks tulemusele ka ülesande sooritamise ajal. Info esitatakse õppijale erinevate tajuliikide kaudu (nt teksti toetab heli, pilt, graafik vm), et suurendada ajule kättesaadavate stiimulite hulka ja mõistetavust.
- **Individuaalne** sekkumine arvestab õppija edenemise ja tagasilöökidega, põhineb õppija arengu süsteemsel analüüsil ning hõlmab kõiki komponente õpetatava oskuse koostises. Oluline on sealjuures, et sekkumine toimuks akadeemilise oskuse kontekstis, sest eraldiseisvad kognitiivsed sekkumised, mis ei hõlma reaalseid ülesandeid, ei ole kuigi efektiivsed. Nii näiteks ei paranda isoleeritud fonoloogilise teadlikkuse või töömälu treenimine lugemis-, kirjutamis- või matemaatikaoskust, kui treeningut rakendatakse akadeemilistest oskustest eraldiseisvalt.
- **Mitmekülgne** sekkumine arvestab õppimise raskuse mitmepalgelist sisu ja sisaldab endas mitmekülgsemat lähenemist, mis on üldiselt efektiivsem kui üksiku oskuse, näiteks lugemise treenimine. Arvestada tuleb ka õppija häirete komorbiidsust. Näiteks kui lapsel on mõni õpiraskuse

alaliik, näiteks lugemisraskus kombineeritud keskendumisraskustega, siis võib lisaks hariduslikule sekkumisele olla vajalik ka farmakoloogiline sekkumine. Medikamentoosne ravi tagab närvirakkudele optimaalseks tegevuseks vajalike virgatsainete kättesaadavuse tähelepanu ja keskendumise eest vastutavates ajuosades. Samuti tuleb tähelepanu pöörata võimalikele emotsionaalsetele probleemidele, sest õppimise raskus põhjustab õppijal sageli liigset ärevust õpitulemuste ja ootamatute sotsiaalsete olukordade puhul. Ärevuse tingimustes puudub närvisüsteemil ressurss tegeleda vaimutööga ja hirm on õppimise suurim vaenlane.

- **Intensiivsust kohandav** juhendamine arvestab õppijale sobivat õppimise mustrit ja tempot, kohandades selleks vajalikku aega ja rühma suurust õppija vajadustele vastavaks. Õpetamine aitab suunata õpitavate oskuste ja teadmiste rakendamist praktikasse ning pakub piisavalt eduelamusi.

Aju plastilisus on suurem nooremas eas, mis tähendab, et küpsev aju on võimeline muutuma lühema aja ja pingutusega, võrreldes hilisema arenguperioodiga. Näiteks on uurijad leidnud, et lugemisraskusega õppijale mõeldud sekkumine annab märksa paremaid tulemusi, kui see läbi viia esimeses-teises klassis, võrreldes sekkumisega kolmandas klassis (Lovett *et al*., 2017). Seda tulemust toetavad ajukuvamisuuringud, mis viitavad, et lugemise ja matemaatikaoskuse kujunemist vahendavate neuraalsete süsteemide arenguks ajus on tarvis kogemusi sõnade ja arvudega (Perdue *et al*., 2022). Teisisõnu, laps, kes ei taju kirjutatut oma fonoloogilise töötluse probleemi tõttu, ei saa seetõttu lugemise kogemust, mida ta vajab sõna tajumiseks tarviliku leksikaalse süsteemi loomiseks ja sõna tähenduse mõistmiseks. Varane fonoloogilise teadlikkuse treenimine ning kogemused sõnade ja numbritega aitavad lugemisraskuse riskiga õppijal saavutada sõna automaatset taju, mis omakorda parandab lugemise sujuvust ning teksti mõistmise kiirust ja kvaliteeti. Niisiis, varasem sekkumine stimuleerib närvirakkude võrgustikke sõnu kiiremini tajuma ja neile tähendust leidma, võrreldes hilisema sekkumisega.

Sekkumise kujundamisel raskustega õppijale on aju plastilisust arvestades tarvis koostada igale alaoskusele eraldi harjutamisplaan, et stimuleerida ühenduste kujunemist närvirakkude vahel või ühendusmustrite ümberkujunemist ajus. Nende muutuste püsistamiseks on vajalik piisav arv kordusi, et oskus neuronaalsete võrgustike tasemel kinnistuks. Sellepärast tuleb omandatud oskusi piisaval määral ka praktikas rakendada. Seega aju plastilisus toimib igas vanuses, erinevus on aga pingutuse ja aja hulgas, mis selleks tarvis läheb.

Kokkuvõte

- Inimese käitumise ja õppimise juhtorgan on tema peaaju.
- Õppimise käigus tekivad muutused ajus. Muutub närvirakkude sünapside struktuur ja funktsioon ning seeläbi närvirakkude omavahelise ühenduse muster, mis talletab kogemusi.
- Raskusi õppimises põhjustavad kesknärvisüsteemi talitluse häired või kahjustused, mis võivad tekkida enne sündi, sünni ajal või elu jooksul.
- Eripedagoog ei saa õppija bioloogilist eripära muuta, ent saab soodustada tema õppimist ja arengut luues õppija individuaalset võimekust ja lähima arengu valda arvestav õpikeskkond.

Mõtlemiseks

1. Wikipedia ütleb: „Õpiraskused (ingl *learning disabilities, learning difficulties*) on ajutalitluse või aju struktuuri neurobioloogilised hälbed, mis seostuvad inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega.“ Kirjelda, milles seisnevad need ajutalitluse või aju struktuuri neurobioloogilised hälbed.
2. Selgita, kuidas toimub ajus õppimine ja kuidas reageerivad olulisele teabele närvirakud.
3. Kuidas mõjutab aju plastilisus õppija mälu?
4. Mida tähendab, kui öeldakse, et inimese arenguhäire on geneetiline?
5. Põhjenda, miks on tarvis õppimisraskusega õppijale uut infot näitlikustada.
6. Missuguseid ajust lähtuvaid sekkumise põhimõtteid rakendaksid esimese klassi tüdruku jaoks, kelle kognitiivne areng on üldiselt eakohane, ent õppimist piirab tähelepanu hajumine ja suutmatus keskenduda kauem kui 10 minutit?

Soovituslik kirjandus

Lepp, A., Tapfer, H., & Liigant, A. (2022). *Inimese anatoomia* (2. osa). *Ringeelundid, närvisüsteem, meeleelundid: õpik kõrgkoolidele.* Tartu Ülikooli Kirjastus.

Mikelsaar, A.-V., Sulsenberg, T., Raun, M., & Hallas, K. (Toim-d). (2010). *Pärilikkus-meditsiin.* Medicina.

Sousa, D. A. (2022). *How the brain learns* (6th ed.). Sage Publishing.

Kasutatud kirjandus

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching.* CA: Jossey-Bass.

Baddeley, A. D., & Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple-component model. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 28–61). Cambridge University Press.

Berg, A. T., Zelko, F. A., Levy, S. R., & Testa, F. M. (2012). Age at onset of epilepsy, pharmacoresistance, and cognitive outcomes: A prospective cohort study. *Neurology*, *79*, 1384–1391. https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e31826c1b55

Chan, M. M. Y., & Han, Y. M. Y. (2020). Differential mirror neuron system (MNS) activation during action observation with and without social-emotional components in autism: a meta-analysis of neuroimaging studies. *Molecular Autism*, *11*, 72. https://doi.org/10.1186/s13229-020-00374-x

Cortese, S., Kelly, C., Chabernaud, C., Proal, E., Di Martino, A., Milham, M. P., & Castellanos, F. X. (2012). Toward systems neuroscience of ADHD: A meta-analysis of 55 fMRI studies. *The American Journal of Psychiatry*, *169*, 1038–1055. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.11101521

Gluck, M. A., Mercado, E., & Myers, C. E. (2020). *Learning and memory: From brain to behavior* (4th ed.). Worth Publishers.

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *The American Psychologist*, *75*, 37–51. https://doi.org/10.1037/amp0000452

Kaufmann, L., Wood, G., Rubinsten, O., & Henik, A. (2011). Meta-analyses of developmental fMRI studies investigating typical and atypical trajectories of number processing and calculation. *Developmental Neuropsychology*, *36*, 763–787. https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549884

Kikas, E. (2002). Mõtlemine. J. Allik & M. Rauk (Toim-d), *Psühholoogia gümnaasiumile* (lk 129–141). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kreegipuu, K., & Allik, J. (2002). Taju. J. Allik & M. Rauk (Toim-d), *Psühholoogia gümnaasiumile* (lk 85–109). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kucian, K. (2016). Developmental dyscalculia and the brain. In D. B. Berch, D. C. Geary, & K. Mann Koepke (Eds.), *Development of mathematical cognition: Neural substrates and genetic influences* (pp. 165–193). Elsevier Academic Press.

Kuhn, T., Blades, R., Gottlieb, L., Knudsen, K., Ashdown, C., Martin-Harris, L., Ghahremani, D., Dang, B. H., Bilder, R. M., & Bookheimer, S. Y. (2021). Neuroanatomical differences in the memory systems of intellectual giftedness and typical development. *Brain and Behavior*, *11*, e2348. https://doi.org/10.1002/brb3.2348

Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *109*, 889–914. https://doi.org/10.1037/edu0000181

Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior.* Holt, Rinehart & Winston.

Perdue, M. V., Mahaffy, K., Vlahcevic, K., Wolfman, E., Erbeli, F., Richlan, F., & Landi, N. (2022). Reading intervention and neuroplasticity: A systematic review and meta-analysis of brain changes associated with reading intervention. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *132*, 465–494. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.11.011

Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer (Eds.), *Measurement and Piaget* (pp. 172–196). McGraw-Hill.

Richlan F. (2012). Developmental dyslexia: Dysfunction of a left hemisphere reading network. *Frontiers in Human Neuroscience*, *6*, 120. https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00120

Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, *27*, 169–192. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230

Shallice, T., & Cipolotti, L. (2018) The prefrontal cortex and neurological impairments of active thought. *Annual Review of Psychology*, *69*, 157–180. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044123

Silver, L. B. (1991). Developmental learning disorders. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 522–528). Williams and Wilkins.

Sniekers, S., Stringer, S., Watanabe, K., Jansen, P. R., Coleman, J. R. I., Krapohl, E., Taskesen, E., Hammerschlag, A. R., Okbay, A., Zabaneh, D., Amin, N., Breen, G., Cesarini, D., Chabris, C. F., Iacono, W. G., Ikram, M. A., Johannesson, M., Koellinger, P., Lee, J. J., Magnusson, P. K. E., … & Posthuma, D. (2017). Genome-wide association meta-analysis of 78,308 individuals identifies new loci and genes influencing human intelligence. *Nature Genetics*, *49*, 1107–1112. https://doi.org/10.1038/ng.3869

Sousa, D. A. (2022). *How the brain learns* (6th ed.). Sage Publishing.

2. Psühhosotsiaalse keskkonna mõju õppimisele

Astra Schults

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Millised tunnused iseloomustavad õppimist toetavat psühhosotsiaalset keskkonda?
2. Millised on õppimisraskustega õppijate psüühilised eripärad, millega tuleb õpikeskkonna kohandamisel arvestada?
3. Milles seisneb õpetajate, eripedagoogide ja teiste haridusasutuse töötajate tegevus õppimisraskustega õppija jaoks toetava õpikeskkonna loomisel?

Kaasava hariduse idee järgi eelistatakse pakkuda õppijatele võimalust saada haridus kodulähedases lasteaias ja üldhariduskoolis, olenemata sellest, kas neil on või ei ole õppimisraskusi. Erivajadustega õppijat defineerivate tunnuste hulka kuulub see, et tema õppimise ja arengu toetamiseks tuleb teha õpikeskkonnas olulisi muudatusi: nii vähendusi kui ka täiendusi (vt **peatükk 3**). Kaasava hariduse kontseptsiooni rõhuasetus on rakendamise ajal ümber kujunenud – kui algul keskenduti erivajadustega õppijate kaasamisele tavaklassidesse, siis nüüd tõstetakse esile vajadust kohandada õpikeskkonda nii, et see võimaldaks õppida erinevatel õppijatel ja soodustaks kõigi kuuluvustunnet (Hansen *et al.*, 2020). Seega on kaasamise võtmesõnad diferentseerimine, individualiseerimine ja paindlik korraldus vastavalt õppijate vajadustele (vt **peatükk 5**). Õpikeskkonnas õppimist toetavate muudatuste tegemine eeldab, et teame, millised tegurid ja kuidas õppimist mõjutavad, sealhulgas erivajadustega õppija puhul.

2.1. Õppimist toetava keskkonna psühhosotsiaalsed tunnused

Õpikeskkonna kirjeldamisel võib lähtuda mitmest valdkonnast. Näiteks võib kirjeldada füüsilist õpikeskkonda, tuues esile õppimiseks sobiva temperatuuri taseme või selle, kuidas ruumi paigutusega tagada, et õppijad näeks ja kuuleks piisavalt hästi infot, mida õpetaja esitab. Selles peatükis on teised õppimist soodustava õpikeskkonna tunnused kõrvale jäetud ning on keskendutud psühhosotsiaalsetele tunnustele. Psühhosotsiaalse õpikeskkonna all mõistetakse eelkõige neid tunnuseid, mis mõjutavad õppijate heaolu, tervist ja võimet õppida, rahuldades õppijate psühholoogilisi ja sotsiaalseid vajadusi.

Õppimist toetava keskkonna psühhosotsiaalsed tunnused saab jagada kolmeks: a) psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamine, b) õpimotivatsiooni kujunemise ja säilimise toetamine, c) kvaliteetne õpetamine. Selleks et õpikeskkond toetaks õppimist, ei piisa vaid kvaliteetsest õpetamisest, oluline on hoolt kanda selle eest, et õppija psühholoogilised põhivajadused oleksid rahuldatud. Näiteks on oluline hoolitseda toetavate suhete olemasolu eest. Ökoloogiliste süsteemide teoorias tõstetakse esile, et õppimine eeldab suhtlust õpetaja ja õppija vahel (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Isemääramisteooria toob samuti esile, et õpitakse edukamalt keskkonnas, kus on head suhted ehk rahuldatud seotusvajadus (Ryan & Deci, 2000).

Isemääramisteooria (ingl *self-determination theory*, Ryan & Deci, 2000) järgi on õppimist toetava keskkonna loomiseks tarvis rahuldada kolm psühholoogilist põhivajadust (seotus-, autonoomia- ja kompetentsusvajadus). Seega, lisaks eespool mainitud seotusvajaduse rahuldamisele peaks õppimist toetav keskkond rahuldama ka autonoomiavajadust, mis aitab kaasa õpimotivatsiooni tekkele ja säilimisele. Õpimotivatsiooni toetab seegi, kui õppija kogeb õppimisel võimalikult sageli positiivseid ja võimalikult harva negatiivseid emotsioone. Tajutud võimekus on inimese hinnang oma suutlikkusele toime tulla erinevates olukordades või erinevate ülesannete lahendamisega (Bandura, 1997). Mida kõrgem on tajutud võimekus lahendatava ülesande puhul, seda tõenäolisemalt jätkab õppija sellega sihipäraselt tegelemist ka juhul, kui ülesanne osutub keerukaks ja lahenduseni jõudmine nõuab püsivat pingutust. Vähese eduootusega kaasnevad sageli madalad tajutud võimekuse uskumused ja negatiivne enesehinnang (Watson & Boman, 2005).

Õppimist toetava õpikeskkonna mõtestamisel saame toetuda olemasolevatele teoreetilistele käsitlustele. Osa teooriaid keskendub otseselt õppimise selgitamisele ehk sellele, kuidas tagada kvaliteetne õpetamine. Näiteks rõhutab konstruktivistlik õpikäsitus seda, et õppimiseks on oluline seostada

uusi teadmisi olemasolevatega, ja Võgotski (1978) toonitab, et selline seostamine saab toimuda lähima arengu vallas. Isemääramisteooria lisab sellele, et õppimine lähima arengu vallas aitab kaasa kompetentsusvajaduse rahuldamisele. Võtmetähtsusega on õpetaja tegutsemine nii õpiolukordade loomisel kui ka õppija toetamisel. Õpiolukordade loomisel tuleb lisaks olemasolevate teadmistega arvestamisele ja uute teadmiste hulgast sobivate valimisele arvestada teistegi oluliste tunnustega. Näiteks vastuvõtlikkuse mudelis osutatakse, et oluline on hinnata õpetamise kvaliteeti ja märgata seda, kui õppija reageerib kvaliteetsele juhendamisele ootamatult või ebatavaliselt (Fuchs & Fuchs, 1998). Järgmisena käsitlen neid teoreetilisi seisukohti ja õppimist toetava õpikeskkonna tunnuseid lähemalt.

2.2. Õppimise teoreetilised käsitlused

Konstruktivistliku õpikäsituse keskmes on idee, et õppimine toimub, kui õppija integreerib uue informatsiooni sellega, mida ta juba teab. Võgotski (1978) rõhutas, et õppimine saab toimuda lähima arengu vallas, seega eeldab õppimist võimaldavate tingimuste loomine seda, et on teada nii õppijal olemasolevad teadmised ja oskused ehk õppija arengutase kui ka see, mis on järgmised omandatavad teadmised ja oskused. See võimaldab õpetajatel luua õpiolukorra, mis vastab õppija vajadustele, ja vältida selliste olukordade kujundamist, mis õppimist ei toeta või suisa takistavad (vt **peatükk 6**, **peatükk 7**).

Õppija konstrueerib ise enda jaoks uusi tähendusi, seostades olemasolevaid ja omandatavaid teadmisi (Poplin, 1988). **Konstruktivistliku õpikäsituse järgi on seega õppijapoolne aktiivne teadmiste konstrueerimine õppimise tingimuseks.** Seejuures tuleb arvestada, et lapsed ja noored õpivad keskkonnas (sh sotsiaalses ja kultuurilises), milles olemasolevad võimalused on suuresti loonud täiskasvanud. Täiskasvanute otsustada on see, millise uue informatsiooni, millisele hetkele ajastatuna ja mil viisil esitatuna nad õpikeskkonda toovad. Õpetaja ülesanne on lisaks uue informatsiooni esitamisele aktiveerida õppijate varasemad teadmised ja õhutada õppijate huvi õpitava vastu, et aktiivselt tähendusi loov õppimine saaks aset leida (MacInnis & Hemming, 1995). Õppimine lähima arengu vallas aitab kaasa õppija kompetentsusvajaduse rahuldamisele.

Õpikeskkonna kohandamist õppimist toetavaks käsitlevad muu hulgas mitmetasandilised lähenemised, sealhulgas vastuvõtlikkuse mudel (ingl *response to intervention*; *response to instruction*), milles keskendutakse õppimisraskuste seletamisele ja leevendamisele (Fuchs & Fuchs, 1998).

Vastuvõtlikkuse mudeli tasandid:

1) kvaliteetne juhendamine tavaklassis;
2) grupiviisiline õpiabi õppimisraskuste riski korral;
3) individuaalne eripedagoogiline sekkumine.

Vastuvõtlikkuse mudelis tõstetakse esile see, et õppimisraskuste kujunemisel on tähtis osa juhendamise kvaliteedil. Kui õppija on sattunud raskustesse, tuleb vastuvõtlikkuse mudeli järgi esmalt analüüsida õpetamist, et olla kindel, et õpetamine on olnud piisavalt kvaliteetne ja õppimist võimaldanud. Tähtsal kohal on see, et keskkond toetaks, mitte ei takistaks õppimist ja arengut, ehk teisisõnu – vastavus indiviidi vajaduste ja keskkonna tingimuste vahel peaks olema tagatud. Seega on mudeli esmane eeldus, et igapäevane õpikeskkond peab olema kujundatud nii, et see võimaldab õppimist. Juhul, kui ollakse kindlad, et keskkond on kujundatud õppimist ja arengut soodustavaks ja toetavaks, aga see ei too kaasa soovitud õpitulemusi, liigutakse edasi õppijale omase eripära määratlemise juurde.

Vastuvõtlikkuse mudeli põhjal püütakse pigem varakult reageerida ja õppimisraskuste risk ilmsiks tuua, selmet keskenduda juba väljakujunenud puuduste kindlakstegemisele. Niisiis, kui analüüsi käigus selgub, et tavapärasele hea kvaliteediga õpetamisele, mis enamasti toetab õppimist, järgnes ebaharilik tulemus, annab see võimaluse õppimisraskuste kujunemise riski varakult märgata. Sellele järgneb õppija eripära määratlemine, mille käigus peaks hindama põhjalikult tema psühholoogilis-pedagoogiliselt kognitiivseid ja sotsiaal-emotsionaalseid oskusi, mille tulemusena saab langetada otsuse, kas õppijal piisab edukaks õppimiseks õpiabist või vajab ta individuaalset eripedagoogilist sekkumist või muid tugiteenuseid (Fletcher & Vaughn, 2009).

Vastuvõtlikkuse mudeli puhul rõhutatakse nii kogu haridusasutust hõlmava arusaama kujundamist tõhusast õpetamisest kui ka tugiteenuseid, milles keskendutakse raskuste ennetamisele, nende varajasele märkamisele ja ilmnenud raskuste leevendamisele vastavalt õppija vajadustele kas grupiviisiliselt või individuaalselt.

Ökoloogiliste süsteemide teooria alusel on peamine arenguliste muutuste käivitaja diaadiline interpersonaalne suhe ehk selline kahe inimese vaheline suhe, kus ühe poole, näiteks õpetaja käitumise muutus loob võimalused teise poole, näiteks õppija käitumise muutumiseks (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Õppimist võimaldav õpetamine eeldab interaktsiooni õpetaja ja õppija vahel. Seejuures tuleb meeles pidada, et interaktsioon on kahepoolne protsess, millest vaid ühe osa moodustab õppija

käitumine. Olukorda analüüsides ei saa kõrvale jätta õpetaja panust interaktsiooni kujunemisse. Suhtlusolukorrad, kus õppijatega peetakse dialooge või kus õppijad peavad dialooge omavahel, toetavad nii keele omandamist (Chen *et al*., 2020), teadusmõistelist mõtlemist (Howe, 2009) kui ka matemaatilist mõistmist (Stein *et al*., 2015). Võgotski teooria tundjate jaoks ei ole eelkirjeldatud tulemused üllatavad, sest mitmekesisemad olukorrad võimaldavad rohkem dialooge ehk õppimisvõimalusi (Vygotsky, 1978). Seega aitab õppimisele kaasa, kui õpikeskkonnad võimaldavad sellist suhtlust, kus kõik õppijad saavad osaleda dialoogides (Berry & Englert, 2005). Avatud dialoogid aitavad kaasa õppija autonoomiavajaduse rahuldamisele. Viimase toimumiseks on vaja õpetajapoolseid tegevusi, mis suurendavad õppija tajutud kontrollitunnet, vaba tahte väljendamise võimalusi ja valikuvabadust õppetöö käigus (Reeve *et al*., 2004).

Ökoloogiliste süsteemide teoorias esile tõstetud interpersonaalsete suhete puhul on oluline nende kvaliteet. Soojad, lähedased ja toetavad ning võimalikult harvade konfliktidega suhted õpetajatega ja teiste õppijatega aitavad rahuldada õppijate seotusvajadust. Tunne, et kuulutakse oma kaaslaste hulka, aitab rahuldada seotusvajadust. Seotusvajaduse rahuldatus loob omakorda turvatunde, mis on õppimisel tegutsemisjulguse eeldus. Soojad suhted õppija ja õpetaja vahel on seotud õppija parema kohanemisega koolis ja rohkema kaasalöömisega kooli korraldatud tegevustes (Roorda *et al*., 2017). Kui õppija tajub oma suhet õpetajaga toetavana, toob see kaasa õppimisega seotud positiivsete emotsioonide kogemise, emotsioonide juhtimise oskuse paranemise, õpimotivatsiooni säilimise nagu ka paindliku õpistrateegiate kasutamise, millel on omakorda positiivne mõju õppimisele (Pekrun *et al*., 2011). Samas vähene tajutud lähedus suhtes õpetajaga seostub õppimisega seotud pahameele ja igavustunde kasvamisega aja jooksul (Sainio *et al*., 2022). On tõenäoline, et negatiivsete emotsioonide kogemine vähendab pingutust, mida õppija on valmis tegema. Negatiivsed emotsioonid koos kaasneva vältimiskäitumisega ja ebaõnnestumise ootusega võivad kaasa tuua õpitulemuste kahanemise (Nurmi *et al*., 2003; Pekrun *et al*., 2011).

Õppimist toetava õpetamise tunnused

Peale eeltoodu on õpitulemused seotud sellega, kuidas ja kui palju õpetajad õpetavad. See omakorda on seotud individuaalsete ja koostöiste õpetamisega seotud tegevustega ning õpetaja ja õpikeskkonna omadustega. Uurimustes on leitud, et mida rohkem väärtustatakse õpitulemusi, seda rohkem teevad õpetajad omalt poolt selleks, et tõhusalt õpetada (Wilson *et al*., 2020). Õpetajad kasutavad tundides õpetamistegevusi, millel on teadaolevalt positiivne mõju õpitulemustele.

Positiivse mõjuga õpetamistegevused:

1) rühma/klassi juhtimine;
2) õpetamise selgus ja arusaadavus;
3) õpilase kognitiivne aktiveerimine;
4) õpikogemust rikastavad tegevused.

Rühma/klassi juhtimine sisaldab tegevusi, mille abil luuakse õppimiseks sobiv keskkond ja tagatakse tõhus ajakasutus, ning see on seotud õppijate edasiste õpitulemustega (van Tartwijk & Hammerness, 2011). Eesti õpetajad kasutavad õppetöös sageli tegevusi, et klassi juhtida ning õpetamise selgus ja arusaadavus kindlustada (Taimalu *et al*., 2019). Näiteks leiavad Eesti õpetajad, et nad selgitavad õppijatele seda, kuidas uus õpitav teema seostub varem käsitletud teemade ehk juba teadaolevaga, millest võime järeldada, et nad toetavad aktiivset teadmiste konstrueerimist.

Eestis kasutavad õpetajad enesekohaste hinnangute alusel kognitiivset aktiveerimist ehk meenutavad olemasolevaid teadmisi ja õhutavad uutega seostamiseks õpistrateegiate kasutamist, kuid teevad seda harvemini kui teiste OECD riikide õpetajad (Taimalu *et al*., 2019). Õppijate tulemusi ennustavad sellised kognitiivset aktiveerimist toetavad tegevused, kus õppijad peavad lahendama probleeme, seostama ja kasutama oma teadmisi (Lipowsky *et al*., 2009). Kognitiivse aktiveerimise juurde kuulub õppijate jaoks võimaluste loomine väljendada oma mõttekäike nii kaaslaste kui ka õpetajatega suheldes (vt **peatükk 11**). Kui õpetajad kasutavad kognitiivset aktiveerimist harva, võib see pärssida õppijate autonoomiavajaduse rahuldamist. Eesti õpetajad kasutavad teiste OECD riikide õpetajatega võrreldes harvemini ka õpikogemust rikastavaid tegevusi, näiteks projektõpet ning info- ja kommunikatsioonitehnika võimalusi (Taimalu *et al*., 2019).

Sotsiaal-kognitiivse teooria järgi on inimese toimetulek isikuomaduste, käitumise ja keskkonnamõjude dünaamilise vastasmõju tulemus. Sealjuures on oluline, et keskkonna mõju käitumisele vahendavad psüühilised protsessid (Bandura, 1997). Erivajadustega õppijate õpetamise ja kaasava hariduse kontekstis on oluline õpetajate tajutud võimekus ehk uskumus, et nad suudavad pakkuda õppijatele vajalikku juhendamist ja luua positiivse õpikeskkonna. Tajutud võimekusest sõltuvad eesmärgid, mis õpetaja seab, ettevalmistuseks kasutatud aja hulk ja tahe proovida erinevaid õpetamismeetodeid (Klassen *et al*., 2011). Õpetaja kõrge tajutud võimekus kasvatab tõenäosust, et ta viib rühma/klassi ja tundidesse vajalikud õppimist toetavad muudatused, et ta kohandab õppematerjali sisu ja õpetamisviisi nii, et kõik õppijad oleksid

kaasatud (de Boer *et al*., 2011). Õpetaja tajutud võimekust suurendavad omakorda eduelamused ja kolleegide toetav tagasiside (Bandura, 1997).

Õppimisvõimaluste olemasolu määrab muude tegurite hulgas see, kui suure osa tunniajast kasutavad õpetajad õpetamiseks. On leitud, et mida suurem on klass, mida rohkem on klassis madala õpiedukusega ja vähem akadeemiliselt andekaid õpilasi ning mida suurem on erivajadustega õppijate osakaal, seda enam väheneb aeg, mida õpetajad tunni ajast õpetamiseks kasutavad. Koolides, kus on rohkem madalama sotsiaal-majandusliku taustaga peredest pärit ja lisaks neile erivajadustega õppijaid, oli algajate õpetajate osakaal suurem. Seega on nendes koolides õpetamiseks kasutatavat aega märksa vähem, tulenedes nii õpetajate tööstaaži nappusest kui ka õppijaid ja nende tausta kirjeldavatest tunnustest (Taimalu *et al*., 2019).

Lisaks õppetööga toimetuleku toetamisele on õpetajatel oluline osa käitumisraskuste ennetamisel ja käitumise juhtimise oskuste omandamise toetamisel (sh enesejuhtimine, emotsioonide regulatsioon, toimetulekuoskused, enese tunnustamine) (Anaby *et al*., 2020; vt **peatükk 10**, **peatükk 13**). Anaby ja kolleegid (2020) tõid õpetaja tegevust käsitledes esile, et käitumise juhtimise toetamine eeldab head vastastikust koostöösuhet õppijaga, mis omakorda eeldab positiivse klassikliima olemasolu. Hea vastastikuse koostöösuhte aluseks on seegi, kui õppija tajub, et õpetaja on tema jaoks vajaduse korral kättesaadav. **Õpetaja kättesaadavus on erivajadustega õppijale eriti tähtis, seda nii õppetöö ajal, kui õppija vajab abi näiteks ülesannete lahendamisel, kui ka ülejäänud koolipäeva jooksul, näiteks juhul kui õppija vajab toetust konfliktolukorra lahendamisel.** Õpetajate hinnangul toetab neid õppijate käitumise juhtimise oskuste kujundamisel see, kui neil on kasutada strateegiad ja ressursid, mis toetavad õppijate abistamist käitumise juhtimiseks vajalike oskuste omandamisel (nt rakendatava sekkumisprogrammi kasutamine koolis; rahunemisvõimalust pakkuva koha olemasolu kooli ruumides; aeg, et raskusi valmistanud olukorrad õppijaga konstruktiivselt läbi arutada).

Õppimiseks vajalike tingimuste loomisel on tähtis, et haridusasutuses oleks piisavalt õpetajaid ja tugispetsialiste ning et kaasamisel oleks tavapäraste ja erivajadustega õppijate suhtarv kooskõlas õpetamis- ja toetusvõimalustega (Anaby *et al*., 2020). Koolitöötajate koostöö nii, et kõik teavad oma osa ja seda, kuidas erinevates olukordades erivajadustega õppijatega käituda, peaks kaasa tooma selle, et erivajadustega õppijad saavad vajaliku toetuse nii neis olukordades, kus tegeletakse otseselt õppijaga (nt silmast silma vestlused), kui ka neis olukordades, kus õppijaga tegeletakse kaudselt (nt õpetajate omavaheline konsultatsioon; Anaby *et al*., 2020; vt **peatükk 8**).

Anaby ja kolleegid (2020) leidsid, et õppijate parimaks toetamiseks on oluline, et kõik, kes on seotud õppija abistamisega, oleksid valmis omavaheliseks tööjaotuseks vastavalt igaühe pädevusele. Õpetajad väärtustavad meeskonnatöö võimalusi ja peavad meeskonnatöö tegemist positiivseks, seda nii teiste õpetajatega, tugispetsialistidega kui ka vanematega. Õpetajate valmidust kohandada õpetamist vastavalt õppijate vajadusele toetab, kui nad usuvad, et see on kooskõlas haridusasutuses valitseva õhkkonnaga ja et kolleegid pürgivad samuti parema õpetamise poole (Roy *et al*., 2013). Õpetajad usuvad, et saavad erivajadustega õppijatega töötamisega hästi hakkama, kui nad töötavad haridusasutuses, kus valitseb positiivne ja toetav õhkkond (Wilson *et al*., 2020).

Õpetajad leiavad, et eelkirjeldatu rakendamiseks on vajalik täiendusõpe (vt **peatükk 9**) ja ligipääs ressurssidele, mis võimaldavad saada professionaalset tuge ja kaasata toetavatesse tegevustesse õppija pere. Olulise ressursina nimetavad õpetajad aja võimaldamist õppetöö planeerimiseks, meeskonnaga koostöö tegemiseks ja enesetäiendamiseks. Täiendusõppe puhul toovad õpetajad esile, et on oluline uuendada teadmisi ja oskusi ning suurendada tajutud võimekuse uskumusi (Anaby *et al*., 2020). Eriti kõrgelt hindavad õpetajad võimalust saada praktilist ja konteksti sobivat juhendamist kolleegilt või spetsialistilt, kes vaatleb tundi kohapeal (Hui *et al*., 2016).

2.3. Erivajadustega õppija ja toetav õpikeskkond

Selleks et õppimine saaks toimuda, tuleb hoolitseda õppimist toetava keskkonna, sealhulgas õigesti ajastatud ja läbi viidud õpetamise olemasolu eest. Õpikeskkonna analüüs eeltoodust lähtuvalt võib ilmsiks tuua vajaduse teha muudatusi. Õpikeskkonna muudatusi kavandades on soovitatav analüüsida lisaks muudatuste vajalikkusele nende potentsiaalse mõju suurust ja kestust. Iga õppijat mõjutab hulk tegureid, mida võib jagada lühiajalisteks ja pikaajalisteks. Lühiajaliste mõjutegurite hulka kuulub näiteks see, kas õppija on parasjagu haigeks jäämas, eelmisel ööl hästi maganud, läks just klassikaaslastega tülli või kas usaldusväärne täiskasvanu viibib kohal. Pikaajaliste mõjutegurite hulka kuulub näiteks see, kas õppijal on usalduslik suhe mõne koolis töötava täiskasvanuga või kas ta vahetas just klassi, kooliastet, kooli. Tõhusate muudatuste elluviimiseks tuleb arvestada õppijate vajadusi, olenemata sellest, kas tegu on tavapäraste või erivajadustega.

Kui traditsiooniliselt on erivajadustega õppijatele pakutud nende jaoks kohandatud õpikeskkonda eelkõige eraldi tundide või klassidena (Etscheidt, 2006), siis kaasava hariduse ideest lähtuvalt eraldamist pigem välditakse

(vt **peatükk 5**). Haridusuuringud on näidanud, et eraldamine vähendab õppimise ja teistega suhete loomise võimalusi. Eraldamise negatiivsete tagajärgede hulka kuuluvad õppijate madalad ootused iseendale, samuti õpiedukuse, enesekindluse ja enesehinnangu vähenemine (Fitch, 2002). Ja vastupidi: tavaklassidesse ja -koolidesse kaasamisel on olnud positiivne mõju nii õppija sotsiaalsele kui ka kognitiivsele arengule (Peetsma & Van der Veen, 2015) ning õpitulemustele (Dessemontet *et al*., 2012). Näiteks autismispektri häiretega õppijate puhul on näidatud, et eriklassides õppijatega võrreldes õpivad nad tavaklassides oma kaaslastelt sobivamaid sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi ning toimetulekustrateegiaid. Lisaks on neil paremad keelelised, kognitiivsed ja suhtlusoskused (Nahmias *et al*., 2014).

Siiski tuleb nimetatud uurimuste tulemuste puhul arvestada, et **otsused, keda erivajadustega õppijatest tavaklassidesse ja -koolidesse kaasata ning kellele eraldi klassides või koolides õppimist võimaldada, sõltuvad paljus sellest, kui suuri muudatusi tuleb õpikeskkonnas ja õpetamises õppija võimetekohase õppimise toetamiseks teha.** Seega võib oletada, et kaasamise positiivsetele ja eraldamise negatiivsetele tagajärgedele osutades kajastavad leitud tulemused ka erivajadustega õppijate arengupotentsiaali, mitte ainult õpikeskkondade erineva mõju tulemusi (Dalgaard *et al*., 2022).

Nii on olulisim kohandada õpikeskkonda, et see võimaldaks õppida (Hansen *et al*., 2020), ning vajalike muudatuste üle otsustades on mõõdapääsmatu arvestada õppija erivajadustega. Õppijate õpimotivatsioon on seotud sellega, kas õpitavat materjali ja õpetamise viisi valides on arvestatud teadmiste ja oskustega, mis neil olemas on. Õpimotivatsiooni mõjutab ka enesehinnang, mis on seotud tajutud võimekusega. Oma võimekusele hinnangut andes võrdlevad õppijad enda saavutatud tulemusi sageli klassikaaslaste tulemustega (Marsh *et al*., 2008). Seega võib võimekuse alusel õpperühmade moodustamine vähendada sotsiaalset võrdlemist ning kaasa aidata positiivse enesehinnangu kujunemisele või säilimisele. Lisaks tuleb õpimotivatsioonile kasuks, kui õppijad saavad osaleda õppetöövälistes tegevustes (nt huviringid, sportimisvõimalused). Koos koolikaaslastega õppetöövälistes tegevustes osalemine aitab sõpru leida ja sõprussuhteid hoida ning võimaldab kogeda üheskoos eduelamusi, mis omakorda toetab seotusvajaduse rahuldamist (Fredricks & Eccles, 2005).

Erivajadustega õppijate toevajadus, et võimete järgi õppida, võib erivajaduste liigist lähtudes ulatuslikult varieeruda. Õppija võib vajada abi, et pääseda ruumidesse, et õpitavat piisavalt hästi näha või kuulda; aga ka tunnetusprotsesside juhtimisel, et hüplik tähelepanu ei takistaks õppimist või impulsiivne reageerimine toetavate suhete loomist ja hoidmist

klassikaaslastega. Erivajadused väljenduvad nii õppetöös osalemisel, õpitulemuste saavutamisel kui ka suhetes õpetajate ja klassikaaslastega.

Erivajadustega õppijate puhul võivad eakaaslastega võrreldes tuntavalt erineda neil olemasolevad varasemad teadmised ja seoste loomise oskus ning nende huvi õpitava vastu. Samuti võivad erineda viisid, kuidas saab erivajadustega õppijate teadmisi aktiveerida, nende huvi äratada ning aidata uusi seoseid luua ja kinnistada. Seda kõike tuleb arvestada, luues või kohandades õpikeskkonda erivajadustega õppijate jaoks (vt **peatükk 3**, **peatükk 5**). Erivajadustega õppijate edukas kaasamine eeldab selliste hariduslike strateegiate ja tugimeetmete rakendamist, mis muudavad õpikeskkonna erivajadustega õppijatele optimaalsemaks ja suurendavad nende õppijate osalemist õppetegevuses (Deloitte, 2010). Näiteks kui tavapäraste vajadustega õppijate puhul on leitud, et õpetajate kõrged ootused toetavad õpitulemuste saavutamist, siis erivajadustega õppijate puhul on näidatud, et õpetajate seatud kõrged eesmärgid toetavad paremate õpitulemuste saavutamist ainult juhul, kui õpetaja ja õppija vahel on välja kujunenud soe ja toetav suhe. Kui õppija ei tajunud õpetaja toetust, viis kõrgete eesmärkide seadmine hoopis vähemate tulemusteni. Viimane ilmnes mitte ainult võimalike paremate tulemustega, vaid ka õppijate tavapärase tasemega võrreldes (Crosnoe *et al*., 2010).

Õpetajad leiavad, et **erivajadustega õppijate toetamisel on veel rohkem kui teiste õppijate puhul tarvis kohandada ülesandeid vastavalt õppijale ja pakkuda individuaalset tuge õppetöö käigus** (Anaby *et al*., 2020). Kohanduste hulka kuulub näiteks ülesannete lahendamiseks pikema aja võimaldamine, ülesannete mahu vähendamine jm, mis ei välju riikliku õppekava piirest. Kui neist muudatustest ei piisa erivajadustega õppija toetamisel, tuleb kaaluda õppekava (osalist) vahetamist (Anaby *et al*., 2020). Näiteks Eestis võib õppekava vahetus hõlmata täielikku üleminekut põhikooli riiklikult õppekavalt põhikooli lihtsustatud riiklikule õppekavale või üleminekut individuaalsele õppekavale, kus osa õppeainete puhul on oluliselt muudetud läbitavat mahtu ja/või tempot.

Tavapäraste vajadustega õppijatega võrreldes on erivajadustega õppija puhul õpetajal suurem vajadus teha koostööd õppijat toetavate teiste meeskonnaliikmetega (nt teised õpetajad, abiõpetajad, tugispetsialistid, sh sotsiaalpedagoog, koolipsühholoog, eripedagoog, logopeed). Õpetajad väärtustavad võimalust saada koolisiseselt tugimeeskonnalt kiiret abi. Kiire sekkumine on oluline, et erivajadustega õppijate raskused ei süveneks ja et kestvad raskused ei kutsuks esile uusi probleeme. Samuti on tähtis, et oleks tagatud koostöövõimalused koolivälise spetsialistidega, kuid järjekorrad

nende vastuvõtule saamiseks on õpetajate hinnangul sageli liiga pikad (Anaby *et al*., 2020).

Omavahelise koostöö olulisuse näiteks võib tuua erivajadustega õppijate tugiisikud ja õpetajad. **Erivajadustega õppija tugiisiku olemasolu võib suurel määral kaasa aidata sellele, et õppija saab osaleda kodulähedases lasteaias või koolis nii õppetöös kui ka tunnivälistes tegevustes** (Keating & O'Connor, 2012). Mida toimivam on õpetajate ja tugiisikute koostöö, seda tõhusamat ja järjepidevamat toetust saavad erivajadustega õppijad. Nii õpetajad, koolijuhid kui ka pered hindasid kõrgelt tugiisikute osa õppijate toetamisel tundides käitumise juhtimisega. Näiteks pidasid koolitöötajad oluliseks seda, et tugiisikud oskaksid suunata erivajadustega õppijaid algatama sobivat suhtlust oma kaaslaste ja õpetajatega (Zhao *et al*., 2021). Seega on tugiisikute ettevalmistus eriti oluline, kui nad töötavad käitumisraskustega või autismispektri häiretega õppijatega (Kerins *et al*., 2018).

Lähedane ja toetav suhe peaks tekkima ka tugiisiku ja erivajadustega õppija vahel, keda ta toetab. Just lähedase suhte olemasolu võimaldab pakkuda õppijale tõhusat abi (Giangreco *et al*., 2013). Samas juhul, kui õppijal tekib usalduslik suhe ainult tugiisikuga, võib see kaasa tuua uusi probleeme tundides osalemisega. Selle ennetamiseks on soovitatav hoolitseda selle eest, et kõik õppijaga töötavad täiskasvanud püüaksid saada õppijaga hea kontakti. Ka erivajadustega õppijad ise hindasid oma tugiisikute pakutud toetust kõrgelt, kuid rõhutasid samas, et abi tuleks pakkuda võimalikult vähe pealetükkivalt ja teiste jaoks silmatorkamatult (Zhao *et al*., 2021). Nii nagu tavapäraste vajadustega õppijate puhul, on ka leitud, et mida lähedasemana tajusid erivajadustega õppijad oma suhet õpetajaga, seda rohkem kogesid nad õpiolukordades positiivseid emotsioone (nt lootust ja uhkust) ning nende õpitulemused paranesid (Sainio *et al*., 2022).

Õppimisraskustega õppijate osakaal on võrreldes teiste hariduslike erivajadustega kõige suurem. Õppimisraskustega õppijad moodustavad heterogeense grupi ja neid saab kirjeldada akadeemiliste, sotsiaalsete, motivatsiooniliste ning kognitiivsete ja metakognitiivsete omaduste alusel. **Eelkõige iseloomustavad õppimisraskustega õppijaid erisused, mis on seotud psüühikaga, sealhulgas tunnetusprotsesside, emotsioonide ja motivatsiooniga.** Õppimisraskustega õppijat arvestav lähenemine õpetamisele (ingl *instructional setting model of learning difficulties*) hõlmab õppijat arvestaval viisil a) tähenduse loomist, b) kontrolli andmist õppija kätte, võimaldades eduelamusi, c) vigade aktsepteerimist koos otsese juhendamisega, kuidas edaspidi teisiti toimida (Twomey, 2006). Neid printsiipe järgides saab õpetaja koostöös abistavate töötajate ja tugispetsialistidega kavandada õppetöö ja klassikeskkonna nii, et kõigi õppijate vajadused oleksid rahuldatud.

2.3.1. Õppimisraskustega õppijate emotsioonid

Kiindumus on emotsionaalne kontakt laste ja nende hooldajate (vanemate jt) vahel. Laste jaoks pakub inimene, kellesse nad on kiindunud, turvalist tagalat, mis võimaldab neil uusi keskkondi ja olukordi uudistada (Ainsworth & Bell, 1970). Lasteaias ja koolis loob turvalise tagala õpetaja (Pianta *et al*., 1997). Kui õppija suhe õpetajaga on turvaline, tunneb õppija end enesekindlamalt ja õpib edukamalt. Kiindumuse seost kognitiivse ja sotsiaal-emotsionaalse arenguga on uuritud aastakümnete jooksul ning on leitud, et turvaline kiindumus on seotud edukama kognitiivse sooritusega lapsepõlves (Jacobsen *et al*., 1994), samas kui mitteturvaline, kaootiline kiindumus on seotud näiteks raskustega järeldamisülesannete lahendamisel (Liberman & Pawl, 1990).

On leitud, et turvalise kiindumusega koolieelikutel on parem tähelepanu, paremad lugemise (eel)oskused, soodsam suhtumine lugemisse ja kõrgem koolivalmidus, võrreldes mitteturvaliselt kiindunud eakaaslastega (Commodari, 2013). Enamgi veel – pikiuurimustega on näidatud, et õppija ja õpetaja suhte lähedus koolieelses eas ja algklassides on seotud õppija edaspidise õpiedukusega (Hamre & Pianta, 2001). Ka koolieas tehtud läbilõikeuurimustes on leitud, et turvalise kiindumusega õppijad on edukamad (Birch & Ladd, 1997), samas kui mitteturvaliselt kiindunud lastel ilmneb madalam verbaalne ja matemaatiline võimekus, loetust arusaamine ja õpiedukus (Pianta *et al*., 1997). Õppimisraskustega õppijad hindavad oma lähedasi suhteid vähem turvaliseks ning nad kogevad lähedastes suhetes rohkem vältimiskäitumist ja ärevust, võrreldes õppimisraskusteta õppijatega (Al-Yagon & Mikulincer, 2004), neil on raskusi sotsiaalse info töötlemisel ja emotsioonide reguleerimisel (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008). **Seega on õpikeskkonna kujundamisel oluline aspekt, millele tuleks juba lasteaiaeast alates tähelepanu pöörata ja mille olemasolu eest hoolt kanda, see, et suhe õppija ja õpetaja vahel oleks toetav ning soodustaks õppija turvatunnet.**

Õppimisraskustega õppijate nõrgad õpitulemused on osaliselt seotud sellega, et lugemise, kirjutamise ja arvutamise põhioskus, mis on õppimise aluseks, ei ole piisav (Larkin & Ellis, 2004). Õppimisraskustega õppijatel on püsivate õpiprobleemide tõttu enamasti madalamad õpitulemused, võrreldes klassikaaslastega, kellel ei ole õppimisraskusi (Hakkarainen *et al*., 2013). Õppimisraskustega õppijad on kooliaja jooksul õppimisega rohkem koormatud kui nende kaaslased, nad kasutavad õppimiseks rohkem aega ja peavad rohkem pingutama (Andersson, 2010). Korduvad ebaedukogemused koolitöös aga soodustavad enesehinnangu alanemist, ebatõhusate õpistrateegiate kasutamist ja madalamat õpimotivatsiooni (Nurmi *et al*., 2003).

Õppimisraskustega õppijad kogevad enamasti rohkem negatiivseid kui positiivseid akadeemilisi ehk õppetöös osalemisega seotud emotsioone (Lackaye *et al*., 2006). Akadeemiliste emotsioonidena määratletakse emotsioone, mis tekivad õppimise ja saavutamisega seotud olukordades (Pekrun *et al*., 2011). **Positiivsed akadeemilised emotsioonid (nt heameel, lootus, uhkus) parandavad saavutusi, samas kui negatiivsed akadeemilised emotsioonid (nt viha, ärevus, häbi, lootusetus, igavus) võivad õppimist takistada.** Nende emotsioonide kogemist mõjutavad nii õppijaga (nt kontrollitunne seoses õppetööga, edu või ebaedu ootused, õpitava väärtustamine) kui ka õpikeskkonnaga seotud tegurid (nt kvaliteetne juhendamine, hindamise korraldus, klassi õhustik, suhtlus õppijate ja õpetajate vahel) (Pekrun *et al*., 2011).

Isemääramisteooriast (Ryan & Deci, 2000) lähtudes peab ka erivajadustega õppija õpihimu tekkeks ja säilimiseks kogema, et ta tuleb paraja pingutusega toime õpiülesannete lahendamisega, et ta kuulub oma kaaslaste hulka ja õpetaja tagab koolis turvatunde ning et tal on võimalus oma arvamust avaldada ja vajaduse korral abi küsida. Näiteks autismispektri häiretega õppijad vajavad ärevuse ennetamiseks või leevendamiseks ja turvatunde kogemiseks seda, et toimuma hakkav oleks ette teada, hõlpsasti ennustatav (Carpenter *et al*., 2016). Seega on struktuuri, rutiinide ja järjepidevuse tagamine neile õppimisvõimaluste loomisel olulisel kohal. Samas aitab õppimisega kimpus olevate õppijate trotslikkust leevendada ja innustab kaasa tegema see, kui olukorras on huvi äratamiseks piisavalt uudsust ja õppijale antakse võimalus spontaanselt tegutseda. Tasakaalu leidmine nende kahe olulise teguri vahel võib osutuda õpetajale samas klassiruumis keeruliseks ülesandeks.

2.3.2. Õppimisraskustega õppijate motivatsioon

Sotsiaal-emotsionaalsed probleemid kerkivad, võrreldes varasema vanusega, eredamalt esile teismeea alguses ning nende probleemidega toimetulekuks võivad õppimisraskustega teismelised kasutada toimetulekustrateegiana vältimiskäitumist; näiteks selleks, et mitte jääda kaaslaste ees häbisse, välditakse tunnis suulist vastamist ja hoidutakse kaaslastega ühistegevustest (nt rühmaarutelud) (Larkin & Ellis, 2004). Vältimine kuulub mitteadaptiivsete toimetulekustrateegiate hulka ehk pikema perioodi jooksul ei toeta see paremat toimetulekut, vaid pigem tuleb õppijale kahjuks. Õppimisraskustega teismelisel on sageli ka õpimotivatsiooni puudus. Kuna nad on õppimisel kogenud vähe eduelamusi ja kogenud korduvalt, et pingutus ei taga eduelamust, on nad sageli passiivsed ega ilmuta õppimise vastu huvi (Larkin & Ellis, 2004).

Negatiivsed muutused õpimotivatsioonis on tavapärased, kui on toimunud üleminek kolmandasse kooliastmesse (Eccles & Roeser, 2011). Õppimisraskustega õppijatel on sel perioodil eriti suur risk kogeda negatiivseid muutusi tulenevalt püsivatest raskustest õppetöös (West *et al*., 2010). **Oletatakse, et üleminekutega kaasnev motivatsioonilangus ja hinnete halvenemine tulenevad sellest, et õppijate arengulised vajadused (nt autonoomia-, kompetentsus- ja seotusvajadus) ning koolikeskkonnas esitatavad nõudmised ei ole omavahel kooskõlas** (Eccles & Roeser, 2011). Näiteks on kohanemisperioodil õppijatel suurenenud vajadus sotsiaalse toetuse järele (Roorda *et al*., 2017). Lisaks on uurimustega näidatud, et positiivsete õppija ja õpetaja vaheliste suhete osatähtsus õpiedu puhul kasvab kolmandas kooliastmes, võrreldes algklassidega (Roorda *et al*., 2017). Toetaval koolikeskkonnal on suur osa, näiteks lähedased ja soojad suhted õppijate ja õpetajate vahel mõjutavad nii sotsiaalseid, käitumis- kui ka õpitulemusi (Hamre & Pianta, 2001). Seega on kolmandas kooliastmes töötavate õpetajate jaoks oluline ülesanne leida tasakaalupunkt, kus nende poolt loodud õpikeskkonnas on piisavalt rahuldatud nii õppijate seotus- kui ka autonoomiavajadus.

2.3.3. Õppimisraskustega õppijate õpioskused

Täidesaatvad funktsioonid on psühholoogiline konstrukt, mis viitab sellistele tunnetusprotsessidele, mida on vaja teadlikuks, sihipäraseks tegutsemiseks, mõtlemiseks ja emotsioonide juhtimiseks. Täidesaatvad funktsioonid on kasutusel näiteks segajate eiramise, sobimatust käitumisest hoidumise, ühelt tegevuselt teisele ümberlülitumise korral. Täidesaatvate funktsioonide toimimise tase on seotud õppimise ja õpieduga juba koolieelses eas, aga ka hilisemas vanuses (Best *et al*., 2011).

Täidesaatvate funktsioonide areng on seotud aju arenguga (vt **peatükk 1**) ja keskkonnaga. Nende arengule aitab kaasa nii see, kui keskkonnas on piisavalt stiimuleid ja uudsust, kui ka see, kui täiskasvanu toetab täidesaatvate funktsioonide kasutamist. Mida vähem on lapsele pakutud kodus võimalusi täidesaatvate funktsioonide arenemiseks, seda olulisem on lasteaia või kooli osa olla selline keskkond, kus täidesaatvad funktsioonid saavad areneda (Lawson *et al*., 2016).

Täidesaatvate funktsioonide hulka kuuluvad tunnetusprotsessid hõlmavad nii töömälu kui ka tähelepanu. Töömälus kasutatakse infot, mida on tarvis, et lahendada käsilolev ülesanne (Baddeley, 1992). Töömälu eri osade ja pikaajalise mälu vahelist info liikumist kontrollib tähelepanu koordineeriv keskus. Viimase ülesandeks on märgata ühelt tegevuselt teisele lülitumiseks

vajalikku uut infot ja pidurdada tarbetu vana info kasutamist. Lapseeas vanuse kasvamisega samal ajal tähelepanu enamasti paraneb, mistõttu suureneb õppija võimekus märgata detaile ja eristada olulist ebaolulisest. Seega muutub infotöötlus täpsemaks ja tõhusamaks. Siiski eeldab areng mitte ainult vanuse kasvamist, vaid ka toetava täiskasvanu poolset sobivat ja tõhusat juhendamist. Tähelepanu juhtimine ja hoidmine nagu ka suutlikkus õppetegevustes osaleda ennustab tasemetööde tulemusi ja hindeid juba koolitee alguses (Alexander *et al*., 1994).

Õppimisraskustega õppijatel on sageli probleeme õpitava meenutamisega ning nad ei pruugi kasutada asjakohaseid mälustrateegiaid (Larkin & Ellis, 2004). Samuti ei pruugi nad läheneda lugemisülesannetele strateegiliselt ega keskenduda tekstist tähenduse leidmisele või selle kontrollimisele, kas nad on teksti mõistnud (Graham & Bellert, 2005). Ka juhul, kui õppimisraskustega teismelised teavad mõnda asjakohast metakognitiivset strateegiat, ei ole nad varmad seda kasutama, kui seda neile meelde ei tuletata (vt **peatükk 12**).

Haridusasutuses võiks keskenduda eelkõige sellistele õppimisraskuste ilmnemist mõjutavatele teguritele, mida õpetaja saab kontrollida. Näiteks ei pruugi õppija hakkama saada õppimise kavandamisega, asjakohase strateegia valimise ja kasutamisega ega suuta jälgida seda, kas või kui tõhusalt on ta seatud õpieesmärgile lähemale liikunud. Õpetaja saab õppijat toetada õpioskuste õpetamisega nii õppimise kavandamisel, strateegia valikul kui ka strateegia kasutamise tõhususe hindamisel.

Õppimisraskused võivad ilmnevad ka ebatõhusa õpetamise või õppimise takistuste tõttu õpikeskkonnas. Siia hulka kuuluvad sobimatu õpetamine, liiga madalad ootused õppijatele, õppijate autonoomiavajaduse rahuldamise pärssimine, tagasiside andmine ebakonstruktiivsel viisil. Takistused õpikeskkonnas kombineerituna ebatõhusate õpistrateegiatega soodustavad frustratsiooni ja läbikukkumisi (MacInnis & Hemming, 1995). Seesugused kogemused õõnestavad õppija enesekindlust ja soodustavad vältimisstrateegiate kasutamist, mis omakorda toovad kaasa uued läbikukkumised, madala enesehinnangu ja vähenenud õpimotivatsiooni. Sedasi aga vähenevad võimalused õpiedu saavutada veelgi (Larkin & Ellis, 2004).

Õppimisraskustega õppija õpioskuste ja metakognitiivsete oskuste parendamiseks on sageli kasu nende oskuste otsesest õpetamisest (de Lemos, 2005). Oskuste kasutamiseks ei piisa sellest, et nende olemasolust teatakse. Lisaks oskuste otsesele õpetamisele tuleb luua võimalused oskuste kasutamiseks mõtestatud viisil ehk siis õpioskusi ja metakognitiivseid oskusi tuleks õpetada muude teadmiste ja oskuste õpetamise käigus. Nii tekib olukord, kus õppimisraskustega õppijal on võimalik integreerida uus

informatsioon oma varasemate kogemuste ja teadmistega, ning lisaks aitab seoste loomine kaasa õpitava mäletamisele (Johnson, 2004).

Kokkuvõte

Kõigi eespool käsitletud teguritega tuleks õpikeskkonna kujundamisel arvestada ja muudatusi tuleks kavandada lähtudes sellest, kuidas positiivseid mõjusid suurendada, negatiivseid mõjusid võimalikult ennetada või leevendada ning kuidas õppijate kohanemisele õpikeskkonnaga kaasa aidata. Õppimisraskustega õppijad kogevad sageli madalaid õpitulemusi ja ebaedu ning on nii positiivses kui ka negatiivses plaanis rohkem mõjutatud sellest, kui hästi nad suudavad õpikeskkonnaga kohaneda (Hamre & Pianta, 2001). Kui õppija ja õpetaja suhe on toetav, kogevad õppijad õpikeskkonda turvalisemana, nende kuuluvusvajadus on paremini rahuldatud ja nende tajutud võimekuse hinnangud õppimise puhul on positiivsemad. See aga toob kaasa nende suurema haaratuse õppetööst ja paremad õpitulemused (Roorda *et al.*, 2017).

Mõtlemiseks

Mõtle ühele enda jaoks tuttavale õpikeskkonnale ning ühele õppijale selles keskkonnas, kes on õppimisega raskustes. Analüüsi, milliseid tema õppimise toetamiseks tehtud muudatusi sa märkasid.

1. Järjesta muudatused võimaliku tulemuslikkuse alusel alates tõhusaimast kuni kõige vähem tõhusani. Millistest teguritest tõhusus sõltub?
2. Millised neist teguritest on õpetaja või eripedagoogi hallata?
3. Milliseid muudatusi võiks veel teha, et teda õppimisel toetada?
4. Arutle, mille poolest erinevad mõisted „õppimisraskustega“ ja „erivajadustega laps“.

Soovituslik kirjandus

Kikas, E. (Toim) (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inline-files/eduko-raamatkaanega_0.pdf

Kikas, E. (Toim) (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu Ülikooli Kirjastus. https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/d663b6aa-d648-4efc-b4c3-83a3c88db76e/content

Kikas, E., & Toomela, A. (Toim-d) (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inline-files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes_1.pdf

Toomela, A. (2016). *Kultuur, kõne ja Minu Ise*. Eesti Keele Sihtasutus.

Kasutatud kirjandus

Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, *41*, 49–67. https://doi.org/10.2307/1127388

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1994). *On the success of failure. A reassessment of the effects of retention in the primary grades*. Cambridge University Press.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, *19*, 12–19. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00085.x

Anaby, D. R., Ianni, L., Héguy, L., & Camden, C. (2020). Actual and ideal roles of school staff to support students with special needs: Current needs and strategies for improvement. *Support for Learning*, *35*, 326–345. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12313

Andersson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 115–134. https://doi.org/10.1037/a0016838

Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, *255*, 556–559.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *41*, 315–332. https://doi.org/10.1177/0022219408316095

Berry, R. A. W., & Englert, C. S. (2005). Designing conversation: Book discussions in a primary inclusion classroom. *Learning Disability Quarterly*, *28*, 35–58. https://doi.org/10.2307/4126972

Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, *21*, 327–336. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*, 61–79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons.

Carpenter, B., Carpenter, J., Egerton, J., & Cockbill, B. (2016). The engagement for learning framework: Connecting with learning and evidencing progress for children with autism spectrum conditions. *Advances in Autism*, *2*, 12–23. https://doi.org/10.1108/AIA-10-2015-0021

Chen, J., Justice, L. M., Tambyraja, S. R., & Sawyer, B. (2020). Exploring the mechanism through which peer effects operate in preschool classrooms to influence language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, *53*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.002

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*, 123–133. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004

Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2010). Instruction, teacher–student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 407–417. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017762

Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, *18*, e1291. https://doi.org/10.1002/cl2.1291

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*, 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

de Lemos, M. (2005). Effective strategies for the teaching of reading: What works, and why. *Australian Journal of Learning Disabilities*, *10*, 11–17. https://doi.org/10.1080/19404150509546796

Deloitte. (2010). *Review of school health support services: Final report*. Ontario Ministry of Health and Long Term Care.

Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities: Effects of inclusion on children with ID. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*, 579–587. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241. https://doi.org/10.1111/j.15327795.2010.00725.x

Etscheidt, S. (2006). Least restrictive and natural environments for young children with disabilities: A legal analysis of issues. *Topics in Early Childhood Special Education*, *26*, 167–178. https://doi.org/10.1177/02711214060260030401

Fitch, E. F. (2002). Disability and inclusion: From labeling deviance to social valuing. *Educational Theory*, *52*, 463–477. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00463.x

Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, *3*, 30–37. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 507–520. https://doi.org/10.1007/s10964-005-8933-5

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, *13*, 204–219.

Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2013). Teaching assistants in inclusive classrooms. *The SAGE handbook of special education* (2nd ed., pp. 691–701). Sage.

Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, *10*, 71–78. https://doi.org/10.1080/19404150509546791

Hakkarainen, A., Holopainen, L., & Savolainen, H. (2013). Mathematical and reading difficulties as predictors of school achievement and transition to secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *57*, 488–506. https://doi.org/10.1080/00313831.2012.696207

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*, 625–638. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8624.00301

Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Secher Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*, 47–57. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112

Howe, C. (2009). Collaborative group work in middle childhood. *Human Development*, *52*, 215–239. https://doi.org/10.1159/000215072

Hui, C., Snider, L., & Couture, M. (2016). Self-regulation workshop and occupational performance coaching with teachers: A pilot study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, *83*, 115–125. https://doi.org/10.1177/0008417415627665

Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, *30*, 112–124. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.30.1.112

Johnson, G. M. (2004). Constructivist remediation: Correction in context. *International Journal of Special Education*, *19*, 72–88.

Keating, S., & O'Connor, U. (2012). The shifting role of the special needs assistant in Irish classrooms: A time for change? *European Journal of Special Needs Education*, *27*, 533–544. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2012.711960

Kerins, P., Casserly, A. M., Deacy, E., Harvey, D., McDonagh, D., & Tiernan, B. (2018). The professional development needs of special needs assistants in Irish post-primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *33*, 31–46. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297572

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, *23*, 21–43. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8

Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, *21*, 111–121. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x

Larkin, M. J., & Ellis, E. S. (2004). Strategic academic interventions for adolescents with learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 375–414). Elsevier Academic Press.

Lawson, G. M., Hook, C. J., Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2016). Socioeconomic status and the development of executive function: Behavioral and neuroscience approaches. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 259–278). American Psychological Association.

Liberman, A. F., & Pawl, J. J. (1990). Disorders of attachment and secure base behavior in the second years of life: Conceptual issues and clinical intervention. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 375–390). University of Chicago Press.

Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, *19*, 527–537. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001

MacInnis, C., & Hemming, H. (1995). Linking the needs of students with learning disabilities to a whole language curriculum. *Journal of Learning Disabilities*, *28*, 535–544. https://doi.org/10.1177/002221949502800902

Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish–little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, *20*, 319–350. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6

Nahmias, A. S., Kase, C., & Mandell, D. S. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism*, *18*, 311–320. https://doi.org/10.1177/1362361312467865

Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, *28*, 59–90. https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00014-0

Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2015). Influencing young adolescents' motivation in the lowest level of secondary education. *Educational Review*, *67*, 97–120. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.830593

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, *36*, 36–48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother child relationships, teacher–child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*, 263–280. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X

Poplin, M. (1988). Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process: Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *21*, 401–416. https://doi.org/10.1177/002221948802100703

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, *28*, 147–169. https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, *46*, 1–23. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, *17*, 1186–1204. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sainio, P. J., Eklund, K. M., Pakarinen, E. K., & Kiuru, N. H. (2022). The role of teacher closeness in emotions and achievement for adolescents with and without learning difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *46*, 151–165. https://doi.org/10.1177/07319487221086006

Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2015). Orchestrating productive mathematical discussions: Helping teachers learn to better incorporate student thinking. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 375–388). American Educational Research Association. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_29

Zhao, Y., Rose, R., & Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: From special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, *36*, 183–197. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused* (1. osa). Haridus- ja Teadusministeerium & Innove.

Twomey, E. (2006) Linking learning theories and learning difficulties. *Australian Journal of Learning Disabilities*, *11*, 93–98, https://doi.org/10.1080/19404150609546812

van Tartwijk, J., & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, *22*, 109–112. https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567836

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed., pp. 34–41). W. H. Freeman and Company.

Watson, J., & Boman, P. (2005). Mainstreamed students with learning difficulties: Failing and underachieving in the secondary school. *Australian Journal of Learning Disabilities*, *10*, 43–49. https://doi.org/10.1080/19404150509546788

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the west of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, *25*, 21–50. https://doi.org/10.1080/02671520802308677

Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, *24*, 218–234. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901

3. Eripedagoogika kui eriala, selle põhimõisted ja areng

Jaan Kõrgesaar

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Mida tähendavad ja kuidas on seotud erivajadused, õpierinevused, puuded ja häired?
2. Missugune ühisosa on eripedagoogikal siduserialadega?
3. Mis iseloomustab eripedagoogikat mitmerajamalli puhul?
4. Missugused on Eesti eripedagoogika tugevused ja nõrkused?

Erivajaduste kujunemist ja nende ületamist mõjutavad nii bioloogilised kui ka keskkondlikud tegurid. Seetõttu põimuvad ka eripedagoogika kui eriala põhimõistetes biomeditsiini, psühhiaatria, psühholoogia, pedagoogika ja sotsioloogia valdkonna terminid.

3.1. Eripedagoogika põhimõisted

Enamik eripedagoogika põhimõisteid pärineb **biopsühhosotsiaalsest lähenemisest** (ingl *Biopsychosocial model*, BPS; Rolfe, 2019) indiviidile ja tema arengule. Biopsühhosotsiaalses lähenemises peetakse põhjendatuks tuvastada tüüpilised eakohased arengunäitajad ja nendest kõrvalekaldumine ehk erilisus. Teisalt näeb **sotsiaalkonstruktivism** eripedagoogika objektina keskkonda, mis pole erilise indiviidi eripäraga piisavalt kohanenud. Sotsiaalkonstruktivismi seisukohalt lähenedes klammerdutakse BPS puhul aegunud meditsiinimalli külge (Kauffman & Badar, 2020; Kauffman *et al.*, 2020). Meditsiinimalli puhul diagnoositakse patsiendil häire või haigus ning sekkumine tähendab ravi, mille eesmärk on osaline või täielik tervenemine.

Erilisuse avaldusi on puue. ÜRO Puuetega Inimeste Õiguste Konventsioon ja fakultatiivprotokoll (PIÕK) (2006) **määratleb puuetega inimesi isikutena, kellel on pikaajaline füüsiline, vaimne, intellektuaalne või**

meeleline kahjustus, mis võib koostoimel erinevate takistustega tõkestada nende täielikku ja tõhusat osalemist ühiskonnaelus teistega võrdsetel alustel. Laias tähenduses puude (samas tähenduses ka „häire“) korral vajab indiviid elus toimetulekuks võimestavat õpet ja püsivaid keskkonnakohandusi, sageli ka tugiisikut. Puude kui kestvama nähtuse eristamine ajutisemast häirest on ajapikku hägustunud. Sotsiaalsüsteemis kitsamalt määratletud ja määratav puue (vt **peatükk 22**) kestab enamasti pikemalt, kuid seda mitte alati.

Puue või häire on suurem või väiksem, kestev või ajutine kõrvalekalle mõnest eakohasest arengunäitajast. Sotsiaalhoolekande süsteemis määratakse ajutist või püsivat eri sügavuses puuet, järgides rahvusvahelist funktsionaalset klassifikaatorit RFK (Sotsiaalkindlustusamet, 2021). Puude kompenseerimiseks koostatakse sotsiaalhoolekande süsteemis rehabilitatsiooniplaan. Eripedagoogilise toe- ehk sekkumisvajaduse märkamisel tuginetakse erivajaduste tuvastamisel kombinatsioonile rahvusvahelisest haiguste klassifikaatorist RHK (Sotsiaalministeerium, 1996), psühholoogilisest ja logopeedilisest diagnostikast, harvemini lõimitult mõne RFK kategooriaga.

Haridussüsteemis käsitletakse erivajadustega õppijatena neid, kellele tuleb jõukohase õppimise võimaldamiseks teha õpikeskkonnas muudatusi: kohandamist võivad vajada õppekorraldus, -sisu, -meetodid, -materjalid ja/või -vahendid. Koolis avalduvaid erivajadusi nimetatakse hariduslikeks (HEV) (ingl *special educational needs*, *SEN*). Koolieelses eas avalduvaid erivajadusi on vahel nimetatud arengulisteks (ingl *developmental disabilities*). Mõnikord, kuid mitte väga sageli on erivajaduste põhjuseks puue. Näiteks võib kuulmispuue tähendada erivajadusi viipekeelse õppe ja/või implantaadiga taastatud kuulmisfunktsiooni puhuse kõne õppe järele, nägemispuue aga erivajadusi punktkirja- ja liikumisõppe järele. Puude (või häire) märkamise järel identifitseerib eripedagoog indiviidi erivajadused ehk sekkumisvajaduse laadi ja määra.

Sekkumisvajaduse alusena nimetatakse RHK mõjul enamasti mitmesuguseid häireid. Eripedagoogi poolne õpe on üldjuhul sekkumine, millega kaasneb tulemuste seire. **Nii sekkumise kui ka seire eeldusena mõistab eripedagoog indiviidi eripära ja sellest tulenevat vajadust teha keskkonnas muudatusi. Sekkumine tähendab lisaks õpetamisele sobivate õpitingimuste loomist ja asjaosaliste nõustamist.** Eripedagoogilisi püüdlusi toetab erivajadustega indiviidi säilenõtkus ehk kerksus (võime kergesti kohaneda ja taastuda).

Erivajadustega indiviidi arengut mõjusalt suunata püüdvat õpetamist nimetatakse sekkumiseks, mille võib jagada habiliteerivaks ehk võimestavaks ja rehabiliteerivaks ehk taasvõimestavaks. **Habiliteeritakse**, kui erilisus (erivajadustena tuvastatud puue või häire) on sünnipärane või kujunenud varajases eas. Haiguse, trauma või kahjustava eluviisi järgne sekkumine on taastav ehk **rehabiliteeriv**.

3.1.1. Erivajaduste liigitamine

Küsimus, keda peaks eripedagoogiliselt õpetama, seostub nii erivajaduste erinevate liigitustega kui ka asjaomase otsustusprotsessiga. Erivajaduste liigitus võib erineda ajas ja ruumis (riigiti), sõltudes muuhulgas ühiskondlikest oludest (elanikkonna tõekspidamised, traditsioon, jõukuse tase, asustustihedus, etniline heterogeensus).

Tõhus koolieelne sekkumine vähendab koolieas avalduvaid erivajadusi. Mida pikem on koolikohustus ja nõudlikum õpe, seda sagedamini ilmnevad **õpiraskused**, mille võimalik põhjus on intellektipuue. Mida kõrgemad on ootused õppijate toimetulekule, seda sagedamini esineb **emotsionaalseid ja käitumishäireid**, sealhulgas depressiooni. Mida erinevam on kiri kõnest, seda rohkem on õppijaid, kellel on probleeme **kirjaoskuse** omandamisega. Mida mõjusam on matemaatikaõpe, seda vähem leidub **arvutamishäirega** õppijaid.

Erivajaduste, iseäranis intellektipuude nimetused on läbi aastasadade ikka ja aina kaotanud poliitkorrektsust, tempokalt on need vaheldunud ka viimastel kümnenditel. Näiteks on Eestis saanud defektoloogiast eripedagoogika ja hälbelisest isikust erivajadustega, eakaaslastest eristuv või eriline õppija. Kui uusi sõnu vermida, vältides samas sildistamist ehk stigmatiseerimist, tuleb silmas pidada, et (a) ei saa arutleda millegi üle seda nimetamata, (b) nimetuse muutmine ei muuda nähtuse olemust ning (c) sama nähtuse uus nimetus omandab algsega sama emotsionaalse värvingu niipea, kui inimestele saab selgeks selle tähendus. Lõpuks ei tohi unustada, et nimetamise taga on soov saada (määrata, osutada, rahastada) teenuseid (Kauffman & Badar, 2020).

Õpiraskused ehk õppimisraskused on osa õpierinevustest (ingl *learning differences*) ehk viisidest, kuidas indiviidid teavet töötlevad. **Õpierinevused hõlmavad ka erinevaid andekuse vorme, kuid eripedagoogi praktikas keskendutakse nendele mälu, tegevuse korraldamise ja tähelepanu**

probleemidele, mis avalduvad õpiraskustena põhiainetes (ingl *learning disability*, *learning disorder* või *learning difficulty*). Suurbritannias tähistavad „õpiraskused" neid õpierinevusi, mis võivad, kuid ei pruugi olla piisavad kliiniliseks diagnoosiks. „Üldised õpiraskused" avalduvad kognitiivsete protsesside mahajäämuse taustal ühteaegu mitmes valdkonnas (õppeaines). Eristatakse ka spetsiifilisi õpiraskusi: düsleksia (lugemisraskused), düsgraafia (kirjutamisraskused) ja düspraksia liigutuskoordinatsiooni häirena, düskalkuulia spetsiifilise matemaatika õpiraskusena.

Erivajadusi saab jaotada silmnähtavateks ja nähtamatuteks, et osutada erinevustele nende märkamises. Silmnähtavaid puudeid või häireid märgatakse varem ja kergemini, n-ö nähtamatuid aga tegevuse, sealhulgas õppimise käigus. Silmnähtavad puuded või häired avalduvad liikumises ehk motoorikas, samuti häiriva väljapoole suunatud käitumise, nägemis- ja kuulmisprobleemidena. Nähtamatuteks häireteks nimetatakse näiteks õpiraskusi ja sissepoole suunatud käitumisprobleeme. **Silmnähtavad ja nähtamatud puuded või häired võivad osaliselt omavahel põimuda; ühtlasi haakuvad nad erivajaduste sageduspõhise jaotusega, mida kasutatakse haridussüsteemi ja eelarve kavandamisel.** Nimelt esinevad silmnähtavad puuded ja häired pigem harva, neid kohtab harvemini kui ühel mitmesajast õppijast. Nähtamatud häired on sagedased, neid on ühel kuni kümnel indiviidil sajast.

Mitme kultuuri ja keele keskkonnas tuleb rohkem panustada sallivusele ja ühisele keeleõppele koos kultuuri ühisosa tutvustamisega. Epideemiate mõjul on ajast aega sagenenud kehalised eripärad, heaoluühiskonna paradoksina sagenevad laste ja noorte terviseprobleemid. Veidi vähem sõltuvad oludest kuulmis-, nägemis- ja keelepuuded, andekus ning sellega kombineerunud topelt-erivajadus.

3.1.2. Sekkumise eesmärk ja võimalused

Sekkutakse tõendus-, kogemus-, traditsiooni- ja/või usupõhiselt või neid kombineerides. Aastal 1679 üritas Philip Nelson õpetada kurti last Briti ülemerekoloonias Massachusettsis asuvas Rowleys. Kohalik kirikukogukond mõistis jumalateotuse hukka, sest imesid võib sooritada ainult Jeesus (Winzer, 1993). Vaid mõnikümmend aastat hiljem (1706) jättis Pärnust lahkuv ülikooliprofessor Jacob Wilde kohalikule kirikuõpetajale Conrad Ammani surdopedagoogika-raamatu lootuses, et too jätkab kurtide õpetamist (Hörschelmann, 1903). Illustreerigu need kaks näidet usu- ja tõenduspõhist lähenemist eripedagoogika põhiküsimustele.

Tõenduspõhisus tähendab, et teooriale tugineva sekkumisviisi ehk õppemetoodika toime on leidnud (lisaks piiratud kogemusele) kinnitust

esinduslike võrdluskatsetega. Usu- ja tõenduspõhisuse vahele jääb õpetaja kogemus, mis seostub pedagoogilise väljaõppe, kogemusvahetuse ja jätkuõppe käigus edasi antava traditsiooniga. Õpetaja kogemuses kajastub mõnikord ka usk teatud joonte (sh andekuse ja andetuse) olemasolusse, püsivusse ja/või pärilikkusse või teatud õppeviisi ainuõigsusse (Kõrgesaar, 2020).

Sekkudes mõjutatakse kas n-ö iseeneslikust arengust erinevas suunas, ajutisest leebest mõjutusest kestvamalt ja/või intensiivsemalt. Erivajadustega indiviidi huvides toimuvat sekkumist saab jaotada eesmärgi alusel järgmiselt:

1) Mingi funktsiooni **korrigeerimiseks** ehk parandamiseks mõeldud sekkumine. Prillid korrigeerivad nägemist, asjatundlik õpe – lugemisvaegust.
2) Puuduva funktsiooni asendamiseks ehk **kompenseerimiseks** mõeldud sekkumine. Punktkiri ja kõnesüntees asendavad puuduvat nägemisfunktsiooni, sisekõrva implantaat – kuulmisfunktsiooni. Nii esmaselt kahjustunud funktsiooni ehk **primaarset probleemi** korrigeeriv kui ka kompenseeriv sekkumine kannavad paremat vilja sedavõrd, kui eduelamustega suudetakse kasvatada õppija sisemist motivatsiooni.
3) Ohutegurite või häire avaldumisel erivajaduste kujunemist vältiv ehk **preventiivne** sekkumine, mis peaks toimuma nii vara kui võimalik. Preventiivselt ja/või vara sekkudes võib õnnestuda vältida hilistekkelisi, nn **sekundaarseid** ja **tertsiaarseid** häireid, näiteks kõne alaarengut kuulmispuude korral või õpimotivatsiooni kadu ja käitumisprobleeme ebaedu korral õppimises.

Preventiivselt, vajaduse korral korrigeerivalt sekkudes võidakse muuhulgas ületada õpetamise käigus tehtud vigu. Nimelt põhjustab ebaedu ja käitumisprobleeme õige sageli sobimatu õpe, sealhulgas arusaamatud, seeläbi õppijate jaoks mõttetud tekstid, ülesanded, selgitused või korraldused. Viljatu on anda ülesandeid, mille täitmine eeldab omandamata õpioskusi (vt **peatükk 2**). Bioloogilistest eeldustest pärsivad arengut ja õpiedu kuulmis-, nägemis- ja terviseprobleemid, ärevushäire ning aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH) (vt **peatükk 1**). Probleemide märkamist võib segada murede või nende põhjustegurite varjamine või häbenemine õppija või lapsevanemate poolt.

Nii preventiivselt, korrigeerivalt kui ka kompenseerivalt sekkudes püütakse kõrvaldada või vähemalt kahandada tegureid, mis segavad sotsialiseerumist ehk indiviidi täielikku ja aktiivset osalemist ühiskonnaelus. Seejuures on olulised nii sekkumise erivajaduste-spetsiifiline sisu kui ka selle määr ehk piisav intensiivsus. Nimelt vajab enamik õpetatavaid oskusi aastatepikkust igapäevast harjutamist.

Sekkudes püütakse ära kasutada **lähima arengu valda** (vt **peatükk 7**). Lev Võgotski (2014) järgi on lähima arengu vald periood enne mingi oskuse omandamise sensitiivset perioodi. Sel perioodil suudab õppija omandada oskuse vaid välise abi korral, mis õigeaegse ja kohasena kiirendab õppija arengut. Õpetades tõlgendatakse lähima arengu valda hõlmava ja jõukohasena, kui õppija suudab ülesande lahendada (küsimusele vastata, mõtte sõnastada) välise abiga, mis võib olla õpetaja vihje, sõna või lause alustamine, osutamine visuaalile vms (ingl *cues*, *prompts*, *scaffolding*).

Nii preventiivse kui ka muu sekkumise hilinemise vältimiseks tuleb silmnähtavate puuete korral nõustada lapsevanemaid, ületamaks ülemäärast usku säilenõtkusesse. Kergemate õpi- ja käitumisraskuste korral tuleb sekkumise hilinemise vältimiseks veenda asjaosalisi tagama indiviidile eduelamused oluliste ja jõukohaste ülesannete ning positiivse kinnituse toel, selmet leppida napi sekkumisvõimekusega (vt **peatükk 2**).

Erivajadustega õppijale peab vajaduspõhiselt tagama **teenuste kontiinuumi** individuaalsest lähenemisest tavarühmas või -klassis kuni üks-ühele õppeni, olgu koolis, tervishoiuasutuses või kodus. Individualiseerimine on kõige sagedasem tugiteenus (-meede), üks-ühele – kõige harvem. Nende kahe äärmuse vahele jäävad kahaneva kasutussagedusega tavakooli tasemerühma-õpe, eriklass ja erikool (Heward, 2009). Sekkumisel on eripedagoogi osa soovitada esimesel võimalusel kohandusi mängu- ja õppekeskkonnas, õppekavas ja õppevaras, individuaalset või väikerühma-õpet ja enesejuhtimise harjutamist, tasemekohast metoodiliselt sobivat keele- ja/või matemaatika õpet või kutseõppekava. Eripedagoogi ülesanne on leida, soovitada ja kohandada sobiv õppevara ning varieerida sekkumist seire põhiselt.

Mida siis täpsemalt õpetada eripedagoogilise abi vajajatele? Laias laastus õige, kuid liiga üldine oleks vastata nn õppesisu küsimusele, et kõike seda sama, mis teistelegi. Kooskõlas tuvastatud omandamis- ja arenguvõimega õpetatakse mõnele erivajadustega õppijale aastaid esmaseid toimetulekuoskusi, teiste erivajadustega õppijate potentsiaal võimaldab neil omandada kõrghariduse. Nii põhikoolis kui ka kutseõppeasutuses juhtub, et erivajaduste identifitseerimise ajaks on põhiainetes jäänud omandamata n-ö mitme õppeaasta tagused elementaarsed teadmised ja (õpi)oskused.

Kehtiv tavaõppekava määrab õppijate enamikule jõukohased, samas piisavalt nõudlikud sihid õppesisu osas. Meele- ja kehapuuete korral on erisus eeskätt kommunikatsiooniviisi-õppel ja õige vähe – õppesisu kohandamisel. Ka käitumisprobleemid ei nõua sisukohandusi, vaid rõhuasetust enesejuhtimisele ja prosotsiaalsele hoiakule. Küll aga on õppesisu kohandamine tähtis teema intellektipuudega õpilaste ja arvukate õpiraskuste korral laiemalt. Tuvastatud intellektipuuete korral seab põhikoolis õppesisu-eesmärke **lihtsustatud**

õppekava (Põhikooli lihtsustatud …, 2010/2023), mille väljundid on laiapõhjaline funktsionaalne kirjaoskus ja valmisolek asuda omandama kutseoskusi.

Õige vähestele intellekti- ja liitpuudega erivajadustega õppijatele õpetatakse eneseteenindamist ja kirjaoskuse algeid nn **toimetulekuõppena** (Toimetuleku …, 2000), veel vähem noori on **hooldusõppel** (2010), millega püüeldakse puhtuse pidamise, vajadustest märku andmise ja lihtsama eneseteeninduse poole (vt **peatükk 17**).

Kus tuleks õpetada eripedagoogilise abi vajajaid? Vähem nõudliku eripära korral tullakse toime kodulähedases mitte sildistavas tavakeskkonnas (vt **peatükk 5**). Eripedagoog saab juhendada koolieelse lasteasutuse, kooli või kutseõppeasutuse õpetajaid rakendama individualiseerimise ja diferentseerimise käigus lihtsamaid sekkumismeetmeid. Tavakeskkonda eelistavad nii õigusruum ja poliitsuunised kui ka suur osa lapsevanemaid. Tavakeskkonnast saab noppida õppijaid episoodiliseks rühma- ja üksitööks, saab korraldada õpet omaette grupis nii mõnes põhiaines kui ka kõikides ainetes. Mõni erivajadustega õppija vajab lühemat või pikemat aega väikerühma- või üks-ühele õpet.

Ameerika Ühendriikide nn IDEA-seaduse (ingl *Individuals with Disabilities Education Act*, esimene versioon aastast 1974) vaimus sätestatakse paljude riikide, sealhulgas Eesti seadusandluses suurema või vähema selgusega **topeltnõue õpetada erivajadustega õppijat vähimate võimalike piirangutega keskkonnas, tagades kohapeal või lähikonnas kogu teenuste kontiinuumi.** PIÕK artikkel 24 jätab kaasamise määratlemata. Seetõttu peab enamik PIÕK ratifitseerinud riike, sealhulgas Eesti, humaanseks rakendada põhimõtet „habeas corpus“ („kinnipidamise seaduslikkuse tuvastab kohus“), mis selles kontekstis tähendab rõhku erivajadustega õppija püsimisel tavakeskkonnas. Minevikku vajuvad XIX sajandi jooksul välja kujunenud püüdlused kaitsta haavatavaid ja mõjutatavaid lapsi ning noorukeid neid osaliselt teistest eraldades. Nüüd püütakse neile tagada teistest eraldamata maksimaalselt iseseisev toimetulek ehk pakutakse pigem vähem sõltuvust ja kaitset. Ka püütakse tänapäeval rakendada puudega inimesi tööturutavakeskkonna toetatud, mitte niivõrd kaitstud töökohtadel (ingl *supported employment vs sheltered workshops*, vt **peatükk 23**). Heaoluühiskondades on kaalukaks sihiks kujunenud indiviidide maksimaalselt iseseisev ehk minimaalselt toetatud argielu.

Humanismiaadet täiendab mainekujundus; ühena arenenud demokraatiatest deinstitutsionaliseerib Eesti viimastel aastakümnetel lisaks avaliku sektori eripedagoogikale ka hoolekannet (vrd Richardson & Powell, 2011). Deinstitutsionaliseerimine avaldub mitmekümne kuni mitmesaja elanikuga

maa hoolekandeasutuste klientide hajali majutamises kas linnaeramutesse või korteritesse (Sotsiaalministeerium, 2014).

Nii vähem märgistavat „kaasamist" kui ka „toetamist" õilistab humanistlik eeldus, et mistahes indiviidi arenguks piisab soodsate tingimuste loomisest. Vahel ei peeta sekkumiseks andekate tihendatud või kiirendatud õpet ja üldist kõnearendust. Alates 2010. aastast kasutatakse Eesti haridussüsteemis sekkumise (sihipäraselt parandava ehk korrigeeriva õpetamise) tähenduses samal ajal katusmõistet „**toetamine**" või „**tugi**", kusjuures eripedagoogikat nähakse kaasamise vahendina (vt **peatükk 5**).

Eripedagoogi(ka) ülesanne on võimestada puude või erivajadustega indiviidi, valmistades teda ette maksimaalselt iseseisvaks ja õnnelikuks eluks.

3.2. Eripedagoogika tähendus ja seisund ühiskonnas

Eripedagoogikat kui eriala saab käsitada laiemalt ja kitsamalt. Laias tähenduses kattub eripedagoogika osaliselt puudelisuse uuringutega (ingl *disability studies*, vt Mullaney, 2019). Puudelisuse uuringutega süvenetakse toimetulekut palju mõjutavate erinevuste, sealhulgas puuete ja häirete põhjustesse. Uuritakse individuaalseid erinevusi tingimustes, mis valitsesid nii lapse sigitamisel kui ka kasvamise (arenemise, kogemise) ajal, samuti nende tingimuste mõju indiviidi toimetulekule. Lai eripedagoogika kattub osaliselt sotsiaalhoolekandega, kus määrat(let)akse funktsioneerimise vaegusi ehk puudeid. Osaline kattuvus on laial eripedagoogikal ka sotsiaalpedagoogikaga, milles keskendutakse kohanemis-, käitumis- ja õpiraskustega laste ja noorte toetamisele neid tundma õppides ja nõustades, samuti psühholoogiaga, milles uuritakse indiviidi ja arengu üldisi seaduspärasusi, neist kõrvale kaldumist ja vastavat diagnostikat. Ühisosa on ka lingvistikaga, millega seonduvad ühelt poolt viipe- ja (lihtsustatud, kergesti loetav ja mõistetav) arekeel ning alternatiivkommunikatsioon (AAC), teisalt aga lausungite, sõnumite ning tekstide mõistmine ja loome. Üldpedagoogika ja pedagoogilise psühholoogiaga on eripedagoogikal mitmetahuline suhe. Ühelt poolt arenevad kõik indiviidid sarnaste sammudega, samuti on universaalsed õppemetoodika ja õppe korralduse põhimõtted. Teisalt nõuavad erivajadused, sealhulgas puude ja keskkonna vastasmõjust tõukunud nn sekundaarsed häired, sageli selliseid kohandusi, millega üldpedagoogika ja ainemetoodika raames reaaltingimustes üldjuhul toime ei tulda.

Üldpedagoogika tulevikuvaates püütakse vähendada sekkumisvajadust **õppekava paindlikustades** ehk kohandades seda õppijale, koolidele ja õpetajatele. Seejuures puudutab õppesisu paindlikkus kooli ja õpetaja võimalusi adapteerida õppekava eesmärke, lisada uusi õppeaineid, võtmemõisteid ja aineüleseid läbivaid teemasid. Pedagoogiline paindlikkus tähendab muudatusi õpetamispraktikas, õppeviisides ja -tegevustes, õpilaste rühmitamises ning õppematerjalides ja -vahendites. Hindamispaindlikkus puudutab õppekava standardeid ja seda, kuidas tulemusi hinnatakse. Lisaks püüeldakse õppeaja paindlikkusele, rakendades erandeid õpetamiseks ja õppimiseks ettenähtud ajas ning üldises õppekorralduses (Henno *et al*., 2021).

Eripedagoogikas kitsas mõttes keskendutakse sellele, kuidas sekkuda (toetada, õpetada). Kuidas-küsimust mõtestatakse omakorda lahti selle kaudu, kes kelle kuidas tuvastab ning kus, mida ja kuidas talle õpetab. Eripedagoog on kõrvuti lapsevanemate ja teiste asjatundjatega üks neist, kes märkab ja asub hindama indiviidi hälbimist tavapärasest arengust (vt **peatükk 6**). Eripedagoog saab anda nõu, millises keskkonnas võiks konkreetse õppija õpe kõige viljakam olla. Haridusasutuse tugispetsialistina oskab eripedagoog välja pakkuda sobivaima õppevormi ja õppevara või neid kohandada. Kui õppe diferentseerimisest, individualiseerimisest ja/või pakutud toest ei piisa, asub eripedagoog erivajadustega õppijat õpetama kas väikeses rühmas või üks-ühele. Kaasamine ei vastandu eripedagoogikale ega mitmerajamallile, kuivõrd tavakeskkonda kaasavas õppes keskendutakse vaid ühele, kus-aspektile paljudest. Liiati ei vähenda kaasav õpe tavakeskkonnas kuidagi eripedagoogilise sekkumise vajadust.

Eripedagoogika arengule andsid XIX sajandil hoogu eestkostev ja karistav heategevus. Eestkostev heategevus põimus hoolekande ja pedagoogikaga, algatajaid huvitas võimalus arendada inimloomust. Karistava heategevuse siht oli kindlustada järelevalve ja töökohustusega ühiskonnas kord. Kumbki suund panustas abi vajavate indiviidide võimestamisse omamoodi lootusrikkalt. Kui eripedagoogika muutus XX sajandil suurel määral avalikuks teenuseks, hakkasid heaoluriikides hääbuma ka kolm esialgset omavahel seotud põhimõtet: kaitse, eraldamine ja sõltuvus. Erivajadustega indiviidi kaitsti kriminaalse ja lumpenliku linnakeskkonna ebasoodsa mõju eest. Kaitsta oli lihtsam hajaasustusega lahuskeskkonnas. Sõltuvus tähendas püsivat tuge nii haridusteel kui ka koolijärgse kaitstud töökoha ja toetatud eluaseme kujul (Richardson & Powell, 2011).

Tänapäeva arenenud riikides on eripedagoogika nii era- kui ka avalik (tugi)teenus, mida püütakse teha kõigile kättesaadavaks varajasest sekkumisest elukestva õppeni. **Lisaks indiviidi võimestamisele panustatakse sallivusele ja keskkonna kohandamisele, püüdes abivajajaid**

ühiskonnast-kogukonnast eraldamise asemel sellesse lõimida. Heategevusele ja eraalgatusele on jäänud algatav ja toetav funktsioon, mis on põimunud huvikaitse, sealhulgas õiguskaitsega. Algatatakse uusi teenuseid, luuakse haridusasutusi ja rehabiliteerimiskeskusi ning toetatakse olemasolevate sekkumiste intensiivistamist, pakutakse tasulisi teenuseid ja õppevorme.

Eripedagoogilise sekkumise rakendamise määr, viis ja koht põhjustavad poolte vahel vaidlusi. Erivajadustega õppija õpe ja hoolekanne on kulukad, ikka juhtub, et mõni pool või huvigrupp ei jää protsessi või tulemustega rahule. Õigusriigis saab oma huve kaitsta kohtus. USA-s lahendatakse aasta-aastalt tuhandeid kohtuasju täiendavate teenuste nõudmiseks ja seoses paigutamisvaidlustega. Radikaalseimalt on ressursse ületavate kohustustuste teemale lähenenud nn üherajariigi ehk peaaegu ilma erikoolide ja -klassideta (neis õpib alla ühe protsendi õppijatest) Itaalia põhiseaduskohus (kahe- ja mitmerajariikidest vt alapeatükk 3.4). Nimelt tunnistas see kohus konstitutsioonivastaseks majanduskriisiaegsete kasinusmeetmetega kehtestatud maksimaalse tugiõpetajate suhtarvu, kuivõrd sellega rikutakse võrdväärsuspõhimõtet ja minnakse vastuollu puuetega laste õigusega haridusele. Ühtlasi osutas Itaalia põhiseaduskohus PIÕK-le viidates, et rahapuudus ei õigusta võetud kohustuse täitmata jätmist, niisamuti ei asenda õiguse formaalne tunnistamine selle tegelikku tagamist (Ferri, 2017). Ka Eestis on kohalikud omavalitsused ressursinappuse asjus hagenud keskvõimu halduskohtus. Lapsevanemad on lisaks kohtusse pöördumisele kaevanud õiguskantslerile, nõudes kohalikult võimult erivajadustega õppijale (lisa)teenuseid (HTM kaasava hariduse valdkonna juht Jürgen Rakaselg, isiklik suhtlus, jaanuar 2021).

Suurem osa eripedagoogi tööst on ületada erilisuse biopsühholoogiliste ja keskkonnategurite vastastikmõju varasemat ebasoodsat toimet. Märganud arengu mahajäämust, toimetulekuprobleeme või ootuspäratut käitumist, jälgitakse ja hinnatakse indiviidi sooritust, kavandatakse sekkumist, sekkutakse ja seiratakse tulemusi. Sekkumist kavandatakse koostöös vahetute kolleegide, nõustamistalituse ja perekonna või hooldajatega.

Magistriharidusega eripedagoog on pädev märkama, hindama, sekkuma ja nõustama, sealhulgas õpiraskuste puhul, kooli eel ka mänguoskuste ja kõne mahajäämuse korral, ta valdab käitumiskontrolli- ja rahustamisvõtteid. Eripedagoog oskab kohandada õppevara, õpetada jõukohaselt ja motiveerivalt ning seirata indiviidi edenemist (Kutsekoda, 2024).

Lisaks identifitseerimisele, hindamisele, õpetamisele ja seirele juhendab eripedagoog kolleege, nõustab erivajadustega õppija perekonnaliikmeid, dokumenteerib sekkumist, suhtleb nõustamistalituste ja siduserialade esindajatega. Hindamises ja seires on eripedagoogil ühisosa nii (kooli)psühholoogi, logopeedi kui ka sotsiaalpedagoogiga, sekkumises on ühisosa suurem logopeediga (Talussaar *et al*., 2022). Eripedagoogika, sotsiaalpedagoogika ja rakenduspsühholoogia häguselt piiritletud ühisvaldkonnas asuvad käitumishäired; noorsoo kuritegevuse ehk delinkventsuse puhul lisanduvad eelnimetatutele õiguskaitsjad. Erivajadustega õppijaga tegelevad lisaks tava- ja eripedagoogidele tema pereliikmed, abiõpetajad, tugiisikud, terapeudid, mõnel juhul ka eriarstid.

Eripedagoogi professionaalses arengus lõimub kogemus koolitustega, tema sekkumisrepertuaar ja nõustamisoskused arenevad nii meeskonnatöös kui ka tagasiside ja täiendkoolituse kaudu. Mitut eripedagoogi n-ö üksikoskust saab omandada kollegiaalse juhendamise vahendusel ja kursustel, kus õpib nii tavapedagooge, lapsevanemaid kui ka tugiisikuid. Haridusasutustest leiab häid näiteid tava- ja eripedagoogide vastastikusest rollivahetusest ja koostöisest õppest. Eripedagoogil tuleb ette keerulisi valikuid. Kergematel juhtudel tagab sekkumine kiiremini edu ning erivajadustega indiviid võib täielikult habiliteeruda. Raskematel juhtudel on eripedagoogi abi ainus, mis aitab nii teisi pedagooge kui ka erivajadustega õppijat ennast edasi arendama, ehkki väga aegamööda ja väikeste sammudega. Eripedagoogi töö valikud ja pinged osutavad vajadusele õppida end hoidma (vt **peatükk 9**).

Mida tundlikuma ja/või nõudlikuma sekkumisega on tegu, seda spetsiifilisemad on nõuded eripedagoogi pädevusele. Eripedagoogide hulgast leiab kitsamalt spetsialiseerunud **tüflopedagooge**, kes tegelevad vaegnägijatega, ja **surdopedagooge**, kes tegelevad vaegkuuljatega. Eripedagoogi lisapädevus võib olla näiteks viipekeele või punktkirja oskus. Omaette kutsekvalifikatsiooniga on logopeedid, kes tegelevad valdavalt kõne ja kommunikatsiooniga. Väljaõppinud eripedagooge leiab erivajadustega õppijate (eri)koolidest, ühe- või mõnekaupa aga tavakoolidest, lasteaedadest ning kutseõppeasutustest, samuti väljastpoolt haridusasutusi. Erivajadustega indiviidi kutseõppe ja tööhõive küsimused tulevad eripedagoogi vaatevälja põhikooli lõpuaastail.

Seadused kohustavad nii koole kui ka lasteaedu pakkuma eripedagoogi teenust ja koordineerima erinevaid hariduse tugimeetmeid (vt **peatükk 8**). Pole ette näha, et kõik pedagoogid tahaksid, oskaksid ja suudaksid viljakalt õpetada mistahes erivajadustega õppijat (Neare, 2022). Algajatel õpetajatel põrkub entusiasm ebakindlusega oskuste puhul (Mikser *et al*., 2021), kogenumad on ettevaatlikumad (Orly & Kaspersky, 2021).

3.2.1. Hindamise ja nõustamise ajaloost

Silmnähtavaid puudeid märgati perekonnas ja kogukonnas aastatuhandeid enne koolikohustuse kehtestamist. Alates XIX sajandist otsustasid silmnähtavate meelepuuete korral arstid, keda oleks vaja soovitada erikooli, ja koolid aktsepteerisid hinnanguid sisaldavaid soovitusi sõltuvalt oma võimalustest, hinnates õppijate sobivust katseaja jooksul. Silmnähtavate käitumisprobleemide korral jagunes sekkumiskohustus ühelt poolt psühhiaatrite ja vaimuhaiglate, teisalt õiguskaitse ja kinnipidamisasutuse vahel. Esimesel juhul hinnati indiviidi hälbiv käitumine meditsiiniliseks, teisel juhul kriminaalseks nähtuseks (Winzer, 1993).

Õpiraskusi ja kergemaid käitumisprobleeme hakati massiliselt tuvastama koolikohustuse laienedes XIX sajandil ja sooritusnormide süvenedes XX sajandil (Winzer, 1993). Näiteks pikenes Eestis koolikohustus aastail 1951–1986 iga kümnendiga aasta võrra. Kuivõrd koolil lasus kohustus õpetada õppijaid mingi vanuseni, jäeti XX sajandi teisel poolel paljud õpiraskuste ja käitumisprobleemidega õppijad klassikursust kordama ja suvetöödele, kuni nad „langesid vanusega välja". Edutuse leevendamiseks püüti kõrvuti koolikorraldusliku diferentseerimisega õpet individualiseerida, varieerides õppesisu ja -ülesandeid, rakendades rühmaõpet ja mentorlust. Eestis uuris ja propageeris individualiseerimist XX sajandi teisel poolel Inge Unt (vt Mikk, 2016). Raskemate käitumisprobleemide, mõnikord ka koolist väljaheitmise korral paigutasid jõukad vanemad õpilasi eraasutustesse. Eestis saadeti õpilasi kinnistesse režiimsetesse asutustesse, kui psühhiaater ei tuvastanud haiguslikku süüdimatust ja „pääsu" sanatoorsesse kooli (Kõrgesaar *et al*., 1999). Õpiraskustega õpilaste suunamine erikoolidesse laienes hüppeliselt 1960. aastatel, kui koolidelt nõuti kõrget õppeedukust, süvenes koolide mainekujundus ja avati üha uusi erikoole. Sama tendents ja koolikohustuse pikenemine tõi aastakümne pärast Eestis kaasa eriklasside ja nn tasanduskoolide avamise, veel kümnend hiljem hakati katsetama eri tasemel klasside ja ainerühmade-õppega (Kõrgesaar, 2020).

Tänapäeval põimuvad õppimisraskuste ja kergete käitumisprobleemide identifitseerimisel tava- ja eripedagoogide subjektiivne kogemus ning traditsioon õpikeskkonna olude, objektiivse psühhodiagnostika ja/või psühhiaatrilise ekspertiisiga. Kogemus ja traditsioon algavad vaatlustulemuste registreerimisest, mida üldistatakse ja seostatakse normeerimata testilaadsete ülesannetega. Keskkond tähendab seda, et tähelepanu pööratakse erinevustele olemasolevast õppijate rühmast. Ühtlaselt kõrge intellektuaalse nivooga õppijate hulgas eristub nõrk õppija, kes mõnes teises keskkonnas oleks keskpärane. Mitmekesise temperamendiga

õppijate keskel tundub mõni väljapoole suunatud käitumisega õppija ootuspärasem kui üldiselt introvertsemas seltskonnas. Viimase sajakonna aasta märksõna meil ja teistes sarnase arengujoonega riikides on õpiedutuse näiline algus eelpuberteedieas, mil koolis algab (nõudlikum) aineõpetus. Mõni aasta hiljem, murdeeas, võib edutus areneda käitumisprobleemiks, kombineerudes ärevuse ja/või depressiooniga (Hepworth, 2004). Seda stsenaariumi vähene nõudlikkus ei leevenda, vaid süvendab ka siis, kui koolipingis istumisega kaasneb sisutühi kiitus tegelike eduelamusteta. XX sajandi teisel poolel jagunes identifitseerimiskohustus Eestis nõustamistalituste („meditsiinilis-pedagoogiline komisjon") ja omamoodi noorsookohtu („alaealiste asjade komisjon") vahel. Puudelisust on võõraste pilkude eest varjatud paljudes kultuurides. N-ö tuvastatud õpiraskused ja kerge intellektipuue on olnud perekondadele tundlik teema alates esimeste nn abikoolide ja -klasside avamisest Saksamaal XIX sajandi esimesel poolel. Tundlikud teemad vajavad nõustamist. Eripedagoog on alati nõustanud lapsevanemaid, kolleege ja avalikkust nii erialaküsimustes laiemalt kui ka iga erivajadustega õppija vajaduste ja väljavaadete puhul.

Autoriteediks hakkas eripedagoog arstide ja kirikuõpetajate kõrvale tõusma erikoolide avamisega XIX sajandi teisel poolel. Rootsis seati sajand hiljem ehk 1970. aastatel kool-kõigile-malli raames „eriõpetaja" kõrvale nõustamis- ja juhendamiskallakuga naabereriala, seal „eripedagoog" (Berhanu, 2014). Sealsamas oli alates 1962. aastast üheaastastel kursustel koolitatud tavakooli (õpiraskuste) eripedagooge, kelle tegevus kaldus alates 1977. aastast nõustamissuunaliseks (Bladini, 1990). Islandil asuti kaasamiseks rakendama nn õpitoeabilisi (Óskarsdóttir, 2017). Nõudlus nõustamisoskuste järele kasvas ajapikku mitme teguri koosmõjul. Üks tegur oli asjaolu, et kahanes asjatundjate ja juhtide loomulik autoriteet ja kasvas igameheõigus. **Suund täiendada mitmerajamalli kaasamisega suurendas hüppeliselt eripedagoogide vajadust juhendada ja nõustada lapsevanemaid ja tavapedagooge.** Eestis toimus see kahe sammuna aastatel 2010 ja 2018.

3.2.2. Erivajadustega õppijate õpetamise ajaloost Eestis

Järjepidev eripedagoogika algas Eestis karistavas funktsioonis Vihterpalu kurikalduvustega tütarlaste asutusega aastal 1845. I maailmasõja järel võttis delinkventsete erivajadustega õppijate karistamise üle riik (kolooniad), samas kui suuremate linnade koolid kasutasid 1929. aasta haridusseadusega avanenud võimalust õpetada kergemate käitumisraskustega õpilasi vastava kallakuga tavakoolis (Rakaselg, 2009). 1990. aastal reformiti kolm riigi

erikooli nüüdseks Maarjamaa Hariduskolleegiumiks, lisaks osutatakse nn kinnise lasteasutuse teenust veel pealinnas, Viru- ja Hiiumaal (Vapper, 2023). Kriminaalse või ennastkahjustava varjundita emotsionaalsete ja käitumisraskustega, valdavalt kas ATH-ga või autismispektri häirega (ASH) õppijaid toetatakse Tallinna Konstantin Pätsi Vabaõhukoolis ja Tartu Herbert Masingu Koolis, paljusid aga elukohajärgses tavakoolis.

Põhjasõja eel ja ajal Pärnus piiratud ulatuses viljeletud surdopedagoogika taastus poolteist sajandit hiljem heategeva meditsiinisugemetega pedagoogikana 1866. aastal Vändras, laienedes sealt enne I maailmasõda Saarejа Setomaale, et koonduda 1930. aastatel riigi toel Porkunisse. Nii kurte kui ka pimedaid õnnestus Eestis 1930. aastail säästa tõutervishoiuliikumise ehk eugeenika liialdustest (isoleerimine ja steriliseerimine, kuid mitte ainult). 1940. aastal lisandus vaegkuuljate õpe Tartusse (tänapäeval Tartu Hiie Kool, oraalne meetod) ja 1994. aastal Tallinna (Heleni kool rõhuga viipekeelel). Porkuni uusehitise saanud erikool kujundati millenniumivahetusel ümber raske ja sügava puudega, sealhulgas liitpuuetega õppijatele. XXI sajandil lisandus sisekõrva implanteerimise järgne õpe (Raidla & Brin, 2016). Tehnika areng ja viipekeele tunnustamine on määratult avardanud kurtide kutsevalikut; esimese koolitamissajandi jooksul õpiti kas kingsepaks, rätsepaks või tisleriks.

Pimedate kool avati Tallinnas 1883. aastal, pedagoogid õppisid eriala Saksamaal. I maailmasõja ajal katkenud tüflopedagoogika taastus 1922. aastal Tartus koos käsitööoskuste õppega (harjade ja korvide valmistamine). Alates 1990. aastatest õpetatakse pimedaid ka Tallinnas, samuti individuaalselt kodukoha koolides. Mõnda liiki vaegnägevust korrigeeritakse lasteaia erirühmades. Braille' ehk punktkirja kõrval laiendab vaegnägijate suhtluskanaleid digitaalne kõnesüntees ja -tuvastus, avardades omakorda kutseõppe erialade valikut (Kals, 1999).

Mõõduka intellektipuudega laste õpetamine algas heategevuslikuna 1901. aastal Pärnu-Jaagupis. Õpe jätkus Udrikus ja Imastus, laienes alates 1980. aastate lõpust klassidesse mitmes abikoolis ning kümmekonda lapsevanemate poolt rajatud munitsipaalsesse ja erakooli üle Eesti ning hõlmas kohati ka sügava intellektipuudega lapsi. Nende koolide ja klasside lõpetajatele rajati aastatuhande vahetusel heategevuslikult toetatud elu- ja tööpaiku, sealhulgas Maarja küla (Kõrgesaar, 2020), kaks uut kooli avati vastavalt Tartus ja Pärnus aastal 2022.

Kõnepuuetega patsiente asuti õpetama 1920. aastatel Tartu Ülikooli närvikliinikus, surdologopeedia kabinetid avati 1950. aastatel. Logopeediline abi muutus kättesaadavamaks 1960. aastate lõpus, kui linnades hakkasid logopeedid vastu võtma abivajajaid ning lasteaedades ja koolides tegeldi kõneravi

ja -arendusega nii individuaalselt kui ka väikerühmades. 1970. aastatel avati linnades lasteaedade erirühmad, nn logopeediakabinetid, ja praeguse Tartu Hiie Kooli teiseks õppesuunaks kujundati raskete kõnepuuetega laste õpe.

Püsivate üldiste õpiraskustega õpilastele avati kolm linnakooli aastatel 1922–1925. Esimene õpilaskoduga nn abikool avati Kosejõel 1943. aastal, veel 31 eriinternaatkooli avati aastatel 1958–1975, neist kuus Tallinnas. Nii neis koolides kui ka lõpetanute koolijärgse elu korraldamisel püüti valdavalt ebasoodsatest oludest pärit õppijatele jõukohase õppe, prosotsiaalse hoiaku ja esmaste tööoskuste kujundamise kaudu tagada osaline eraldamine, kaitse ja sõltuvus. Aastatel 1969–1985 avati viis akadeemiliselt veidi nõudlikuma õppekavaga nn tasanduskooli vaimse arengu peetusega õpilastele, kellel avaldusid abikooli õpilastega võrreldes kergemad üldised õpiraskused. Tavakoolides avati samal ajavahemikul erinevate nimetustega eriklasse peamiselt spetsiifiliste õpiraskustega õpilastele.

Terviseprobleemidega lastele avati Eestis mõni sanatoorne kool enne II maailmasõda ja „teise lainena" 1960. aastatel, samuti loodi alates 1970. aastatest kehapuudega lastele lasteaia erirühmi ja mõni spetsialiseeritud lasteaed. Mõnes neist rakendati füsioteraapiat, sealhulgas basseinipõhiseid protseduure. Nii sanatoorsed kui ka paljud eriinternaatkoolid kerge intellektipuudega õppijatele suleti aastatel 1990–2020. Samal ajavahemikul õnnestus valdavalt säilitada koolieelsete lasteasutuste võrgustik ja sealne töö erivajadustega lastega. Vähem edukad on Eestis oldud süsteemse eripedagoogilise lähenemise juurutamisega sihtgrupile „sünnist kolmeni".

Erivajadustega õppijate kutseõpe on järginud tööturgu. Intellektipuuetega indiviide rakendati enne II maailmasõda lihtsatel põllu- ja koristustöödel. Nõukogude perioodil liitus neile kutseõppe järgne lihtsam köögi-, õmblus- ja ehitustöö ning paljud meelepuuetega indiviidid koondusid kaitstud tööd võimaldavate tootmisüksuste ümbrusse, tarbides ka eluasemetoetust ja jagades harrastusi. Psüühiliste erivajadustega inimestele jagus tööd (tööteraapiat) nii vaimuhaiglates kui ka erihooldekodudes. XX sajandi lõpul on tööturu muutudes ja tehnika edenedes laienenud erialade valik ja kutseõppeasutuste hulk, kus erivajadustega õppijaid koolitatakse. Raskemate puuete korral jääb kutseõppe rõhuasetuseks arendada eneseteeninduse oskusi. 1995. aastal avati Tallinnas Sotsiaalministeeriumi alluvuses erivajadustega indiviidide kutseõppe juhtasutus, Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus (vt **peatükk 23**).

3.3. Eripedagoogide väljaõpe

Esimesed eripedagoogid õppisid töökogemust omandades, sageli katse ja eksituse teel. XIX sajandi lõpus jõudis eripedagoogide ettevalmistus Euroopas ja Põhja-Ameerikas õpetajate seminaridesse (kolledžitesse), enne I maailmasõda Peterburis ja Moskvas – pedagoogilistesse (õpetajate) instituutidesse. Enne I ja II maailmasõda õppisid üksikud Eesti eripedagoogid Saksamaal. Esimesed nn defektoloogia professuurid avati ja täideti Peterburi ja Moskva pedagoogilistes instituutides vastavalt 1918. ja 1920. aastal (Aleksei Graborov ja Vsevolod Kaštšenko) ning nn ravipedagoogika alal Šveitsis 1931. aastal (Heinrich Hanselmann).

Koos õpetajakoolitusega võtsid ülikoolid eripedagoogide ettevalmistuse üle alates XX sajandi keskpaigast. Ühtlustamist jätkas kolmanda taseme hariduse unifitseerimisele püüdleva Bologna protsessi rakendamine Euroopas alates 1999. aastast. Suurriikide, näiteks Saksamaa kõrgkoolidest leiame kõik eripedagoogika harud. Pakutakse nii lühema õppeajaga väljaõppesuundi kui ka suuremat süvenemist eeldavaid kuni viieaastase kaksiktsükliga õppekavasid. Saksa liidumaades lähendati õpetajakoolituse akadeemilist nivood ülikoolile kogu XX sajandi jooksul, säilitades variantide mitmekesisuse. Kõiki eripedagoogika aladistsipliine viljelevad Venemaa pedagoogilised instituudid muudeti ülikoolideks millenniumivahetusel. Mujal Eesti naabruses alustati eripedagoogide täistsükli-väljaõppega Jyväskyläs 1948. aastal, Šiauliais 1959. aastal ja Bærumis 1961. aastal (liideti Oslo ülikooliga aastal 1990) (Kõrgesaar & Kuorelahti, 2002).

Mitmes naaberriigis on piirdutud osaajalise erialaväljaõppega. Rootsis alustati surdopedagoogide kaheaastaste kursustega Manilla instituudis aastal 1874 (Domfors, 2000). Õpiraskuste-suuna eriõpetajaid asuti koolitama 22-nädalastel kursustel 1947. aastal Slagsta seminaris, viidi sealt aastaseks pikendatuna 1962. aastal koos surdopedagoogikaga üle Stockholmi haridusinstituuti (Bladini, 1990; Brockstedt, 2000). Taanis nõutakse ülikooliharidust vaid logopeedidelt, eripedagoogikat on alates 1933. aastast õpetatud ainetena tavalise õpetajakoolituse raames ja täienduskursustel (Egelund, 2000). Lätis piirduti kaugõppevormiga Liepājas, seda alates 1973. aastast (Kestere & Nīmante, 2008).

1960. aastail koolitati Eesti eripedagooge, sealhulgas esimesi õppejõude, Venemaal (Karl Karlep, Viivi Neare, Eha Viitar ja Voldemar Vääranen), asjaomaseid teaduskraade kaitsti Moskvas ja tollases Leningradis kuni 1992. aastani. Tartusse võeti esimesed üliõpilased eripedagoogikat (siis defektoloogiat) õppima viieaastasesse statsionaari ehk päevaõppesse 1968. aastal,

kaks aastat hiljem lisandus sellele kuueaastane kaugõpe; viieaastane õpe jagati bakalaureuse- ja magistritasemeks aastal 2001.

Õpetamise suunalist eripedagoogide õppekava on Tartu Ülikoolis nimetatud ka hälviku- ja õpiraskuste pedagoogikaks, selle kõrval toimis aastatel 1995–2005 eripedagoogilise sotsiaalpedagoogika (käitumisravi) õppekava (Kõrgesaar, 2020). Kõrvuti eripedagoogide ja logopeedidega valmistati Tartus ette viipekeele tõlke (Paabo, 2022). Logopeedide väljaõpe hakkas eripedagoogide omast lahknema 1990. aastatel, kutsestandardi mõttes eristuti eripedagoogidest aastal 2003 (eripedagoogid õpetajatest – aastal 2013). Valdavalt omandatakse eripedagoogi kutse sellesuunalise magistriõppe järel. Nõustamine kajastub eripedagoogide õppekavades alates 1980. aastatest. Tallinna Ülikoolis asuti alates 1993. aastast koolitama eripedagoog-nõustajaid, eraldi õppekavani jõuti 2002. aastal. Mõlemas ülikoolis on viimasel aastakümnel õppekavasid arendatud eripedagoogi kutsestandardist lähtudes ning diplomile märgitakse „haridusteaduse magister (eripedagoogika)".

Rõhuasetuses nõustamisele peegeldub muuhulgas eripedagoogi staatuse muutumine õpetajast tugispetsialistiks. Kaasamise jõustamiseks ja (eri)pedagoogide toimevõimekuse täiendamiseks on eripedagoogide baaskoolituses suurendatud ka juhendamise õpet ning tavapedagoogide koolituses – eripedagoogika õpet. Vastamaks nõudlusele, koolitatakse Eestis alates 1960. aastatest haridusjuhte, klassi- ja aineõpetajaid, terveid kooli- ja lasteaiakollektiive eripedagoogilistel teemadel nii lühi- kui ka pikematel („kvalifitseerivatel") täienduskursustel. Neilgi kajastuvad õppe kohandamise kõrval nõustamise ja korraldamise teemad. Tartu ja Tallinna ülikoolis avati 2021. aastal bakalaureuse- või magistriõppe järgne kaasava hariduse magistriõppekava.

Ülikoolides pakutakse väljaõpet ja tehakse teadust, arendamaks nii teooriat kui ka praktikat. Ajaloost leiame, et lisaks Jacob Wilde surdopedagoogika-alasele tegevusele XVII ja XVIII sajandi vahetuse Academia Gustavo-Carolinas arendas Tartu Ülikooli professoritest Ludwig Strümpell (1890) XIX sajandil õpiraskuste teooriat ja Ludvig Puusepp XX sajandi algupoolel vaimupuuete liigitust. Eesti kahes ülikoolis viljeldav eripedagoogika-alane teadus on olnud kõrvuti psühholoogia (Aaro Toomela, Eve Kikas jt) ja neurobioloogiaga (Evelyn Kiive) valdavalt rakendusliku väljundiga kas õppemetoodikasse (Karl Karlep, Kaja Plado, Piret Soodla jt) või logopeedilisse ja psühhodiagnostikasse (Marika Padrik, Merit Hallap, Pille Häidkind jt). Uuritud on kaasava hariduse edenemist ja kitsaskohti (Ene Mägi, Tiiu Tammemäe jt).

3.4. Olukord Eesti eripedagoogikas XXI sajandi kolmandal kümnendil

XXI sajandi Eestist leiame edenenud turumajanduse ja püsivad demokraatlikud institutsioonid. Nii maksutulu kui ka euroliidu toetustega on uuendatud hariduse ja tervishoiu taristut ning püütud vahelduva eduga tagada väljaõppinud asjatundjate olemasolu. Kõrvuti riigiga pakuvad eraettevõtted tiheasustusega piirkondades aina rohkem teenuseid nii hariduse kui ka tervishoiu ja sotsiaalhoolekande valdkonnas. Samas vähendab väike sündimus koos elanikkonna kihistumise ja koondumisega kahte tõmbekeskusesse kvaliteetsete teenuste kättesaadavust äärealadel. Valitsuse, sealhulgas erinevate ametkondade, kohalike omavalitsuste, kodanike ja teenusepakkujate vahel jagub pinget ja ebajärjekindlust küsimuses, mis on kelle kohustus ja kes maksab ühe või teise, sealhulgas eripedagoogilise teenuse eest (vt Neare, 2022, samuti Eesti inimarengu aruanded). Ka Eestis võib täheldada puudega indiviidide nähtavuse nõrgenemist kesk muude huvi- ja vähemusrühmade nõudlusi.

Eripedagoogilise sekkumisvajaduse märkamiseks on meedia ja õpetajakoolitus kujundanud soodsa õhkkonna. Üliharva jäävad silmnähtavad keha- või meelepuuded varajases eas märkamata ja hilineb oluline varajane sekkumine. Umbes sajandi taha hakkab jääma kogukondlik-patriarhaalne hoolekanne (Luiga, 1995) ja viimasel kolmel aastakümnel oleme ületamas häbenemist, kui perre sünnib puudega laps. Samas tähendab sünnieelse ja -puhuse arstiabi kõrge tase kellelegi elukestvat hoolduskoormust.

Olulised varajased sekkumised seostuvad enamasti sotsiaalhoolekande süsteemis koostatava rehabilitatsiooniplaaniga. Vahel juhtub, et lapsevanemad jätavad tähelepanuta sekkumisvajaduse kõrge või madala lihastoonuse või arengunäitajate hilistumise korral. Ühelt poolt loodetakse säilenõtkusele, teisalt segavad tõrjemaagia ja elumured. Tõrjemaagia tähendab siinkohal nii individuaalset kui ka ühismeedia kõlakodades jagatud hoiakut „minu laps on terve, öeldagu mis tahes". See hoiak võib lõimuda usuga säilenõtkusse (Books, 2007; Bouillon *et al*., 2021; Friedman & Billick, 2015).

See, kas ja mil määral sekkutakse, sõltub eelkõige lapsevanemast, käsikäes vastavate teenuste kättesaadavusega.

Alates kolmandast eluaastast kuni täiskasvanuikka jõudmiseni märkavad peale lapsevanemate eeskätt pedagoogid vajadust korrigeerida või arendada kõnet, mõtlemist ja ennast juhtivat käitumist ning kompenseerida

terviseprobleeme. Vastavat õpet ja juhendamist pakutakse enamikus elukohajärgsetes õppeasutustes. Sekkudes piisava intensiivsusega enne kooli, välditakse paljude, kuid mitte kõigi koolilaste edutust ja/või suhtlusprobleeme, kusjuures mõju on suurem ebasoodsatest oludest tulijaile, väiksem aga puudega õppijaile (Parry, 1992).

See, kas märkamine ja esmane identifitseerimine toovad kaasa sekkumise või jääb protsess soiku, sõltub neljast asjaolust. Esimene on nii lapsevanema kui ka pedagoogi individuaalne, mõnikord ka kogemuspõhine usk indiviidi säilenõtkusse koos valmisolekuga tunnistada oma võimaluste piiratust. Teine on eripedagoogi võime veenda lapsevanemat ületama tõrjemaagiat ja sildipelgust. Kolmas on asjatundliku eripedagoogilise nõu kättesaadavus. Neljas on eripedagoogide ja nõustamistalituse vastastikune usaldus.

Haridusasutuses tuleb eripedagoogika (tugi/sekkumine) päevakorda niipea, kui lõpeb õpetaja võimekus erivajadustega õppijat rühma- või klassitunnis sisuliselt ja arendavalt õpetada ning ta ei pelga seda tunnistada. Vastavat võimekust avardavad pühendumus, teadmised, mõjus töökorraldus, koostöö, õpetajat abistavad töötajad ja tugiisikud, niisama kui põim-, noppe- ja rühmaõpe ning aineringid. Kui pedagoogide hinnangul peab õpe (sekkumine) põhinema tekstide ja ülesannete, kogu õppekava tuntaval lihtsustamisel ja/või toimuma teistest eraldi, vajatakse nõustamistalituse otsust, ametlikus kõnepruugis koolivälise nõustamismeeskonna haldusakti (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023). Otsus eeldab kooskõla lapsevanematega ja võib tundlikel juhtudel takerduda erimeelsustesse.

Viimase kolme aastakümnega on palju kasvanud lapsevanemate iseteadvus ja mõjukus, lisandunud on standardiseeritud hindamisvahendeid, lugemisvara ja veebipõhist mõttevahetust. Kasvanud on nõudmised lasteaias või koolis toimuvale seirele ja selle dokumenteerimisele. Lisaks riiklikmaakondlikele nõustamistalitustele toimetavad mõnes suuremas linnas kohalikud nõustamisasutused. Otsustamise sammud on püsinud muutumatult üle viimase poolsajandi. Nõustamistalituse positiivne hinnang on sisuliselt kaheastmeline, millesse püütakse mahutada kõik sekkumisvõimalused. Põhikooli osas võib pidada probleemseks tõhustatud toe, mitte lihtsustatud õppekava soovitamist kerge intellektipuudega õpilastele, mille puhul tuleb eduelamusteks tagada pidevalt kohandatud õppesisu ja metoodika.

Täiskasvanueas võib sekkumisvajaduse täpsustamine meenutada koolis toimuvat (õppe kohandamine kutsehariduses), toimuda õppija enda algatusel (nõustamine ja kohandused kõrgkoolis) või haigus- või traumajärgse rehabiliteerimisena meditsiini- ja sotsiaalsüsteemis.

Oleme viimasel 60 aastal aina eemaldunud Saksa-Beneluxi **kaherajamallist** (kitsa profiiliga erikoolid kõrvuti standardit järgivate tavakoolidega;

erikoolides 2–3% õppijaid) ning lähenenud USA, UK, Iiri ja Soome **mitmerajamallile** (erikoolidega hõlmatud erivajadustega õppijate osakaal kahaneb kuni kahe protsendi lähistele, mitu korda rohkem lapsi õpetatakse elukohajärgses haridusasutuses pikemalt või lühemalt eri klassides, rühmades või ühe-kahekaupa). Arenenud riikide suhtarvuga on võrreldav ka üldhariduskuludest erivajadustega õpilastele eraldatav ressurss. Näiteks kulutas riik 2021. aastal erivajadustega õpilastele 17% üldhariduskuludest, millest 23% läks riigi erikoolidele (HTM kaasava hariduse valdkonna juht Jürgen Rakaselg, isiklik suhtlus, veebruar 2022). Omaette murena võib esile tuua, et väikese rahvaarvu, hõreasustuse, seega ka juhtumite vähesuse ning koolide õpilaskonna kirevuse oludes kahaneb eripedagoogiline pädevus harvade, kuid nõudlikumate erivajaduste alal (vrd Ludlow *et al*., 2005).

Teavet olukorra, saavutuste ja vajakute kohta koguvad ja jagavad eri organisatsioonid. Andmete aegridu võrreldes peab silmas pidama, et Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmekogu kajastab muuhulgas sõltuvust ajas muutunud erivajaduste liigitusest ja õppevormide rahastamisskeemist. Paarikümnest osaliselt või täielikult erivajadustega õppijatele suunatud koolist leiame vaimu- ja meelepuuetega õppijaid, raskemate ASH-ga ja käitumisprobleemidega õppijaid; erivajadustele on keskendunud mõni linnalasteaed. Täpsete arvude esitamist segab asjaolu, et erivajaduste ja sekkumisega tegeleb ka filiaale ja mitme funktsiooniga asutusi. Erivajadustega õppijaid jõuab rohkesti kutseõppesse ja (teatud piirangutega) kõrgkoolidesse. Tasanduskoolide ja -klasside kadudes või nende teisenedes toetatud õppeks kipub hägustuma kujutlus kergematest, kuid püsivatest õpiraskustest.

Kutsekvalifikatsiooni süsteemi lülitudes võtsid Eestis XXI sajandil ka eripedagoogid omaks ideaalipõhise kutsestandardi. Kutseandjaks valitud Eesti Eripedagoogide Liit on nõudeid realistlikult kaaludes hinnanud nii taotlejate haridusnäitajaid kui ka kogemusi ja analüüsioskust ning andnud aastatel 2014–2023 taotlusvoorudes välja 21 kõrgeima ehk 8. taseme kutsetunnistust, sealhulgas viis taastõendamist, ja 57 7. taseme kutsetunnistust. Võrreldaval määral on menetletud ebaedukaid taotlusi (eripedagoogi kutsekomisjoni aseesimees Marge Süld, isiklik suhtlus, september, 2022). Alates 2016. aastast on Tartu Ülikooli ja alates 2021. aastast Tallinna Ülikooli eripedagoogika magistriõppekavade väljundid tunnistatud kutsestandardiga kooskõlas olevaiks – kui nende õppekavade nõuded on täidetud, saadakse kohe 7. taseme kutse. Mõnes haridusasutuses makstakse kutsega eripedagoogidele palgalisa.

Õppe tõenduspõhisus. Rangelt võttes Eesti hariduses tõenduspõhiseid sekkumisi (metoodikaid) ei leia, kuivõrd puuduvad andmed kodumaistest

juhuslikustatud kontrolluuringutest. Õpet uurides on keeruline kindlaks teha sekkumismetoodika toime oludes, kui varieeruvad rühma/klassi suurus, haridusasutuse tüüp ja õpetaja hoiak. Praktikas kinnitust leidnud ehk üldjoontes tõenduspõhine on tugineda õppes sobivale kommunikatsioonikanalile, milleks valitakse vastavalt vajadusele kas viipe- või arekeel, punktkiri või augmentatiiv- ja alternatiivkommunikatsioon. Teooria põhjal ja sealhulgas välismaiste empiiriliste uurimuste toel praktikaga lõimituks võib Eesti oludes lugeda osa matemaatika erimetoodikast, niisama kui Karl Karlepi poolt maale toodud psühholingvistikale toetuvat kirjaoskuse, sealhulgas teksti mõistmise ja loome õpet. Metoodikate ja õppevara loome puhul toetutakse peale teooriate traditsioonile ja kogemusele.

Eesti on erivajaduste-alase hariduskorralduse poolest õige mitmes plaanis üsna euroopalik, mis võiks tähendada kohasust arenenud demokraatlikule õigusriigile. Silmas peetakse kaasav-toetavat õigusruumi, hariduskorraldust ja retoorikat, tugipersonali staatust ja rohkust, mitmerajamalli, detsentraliseeritust, kolmeastmelist identifitseerimis- ja sekkumisskeemi, pedagoogide koolitust ning suhtelist rahastamise taset. Kolme- kuni viieaastased lapsed on lasteaedadesse haaratud 92% ulatuses ehk üle arenenud riikide keskmise määra (88%; Tammemäe *et al*., 2020). Seetõttu võiks loota, et tagame erivajadustega lastele ka arvestatavas mahus tugiteenuseid (vt Organisation for …, 2023). 2020. aastate rahasüstid, käsikäes riigi poolt ka erakoolidele jagatava õpetajate palgarahaga, leevendavad koolide staatusest ja omandivormist sõltuvaid erinevusi.

Mõtlemiseks

1. Sobita eripedagoogika alldistsipliine puuete või erivajaduste alaliikidega.
2. Kirjelda võimalusi liigitada erivajadusi.
3. Loetle Eesti XXI sajandi eripedagoogika kaks tugevust ja nõrkust.
4. Võrdle Oskar Lutsu „Kevade“ Paunvere kooli üleklassitööd ja tugiteenuseid tänapäevastega.

Soovituslik kirjandus

Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse* (3. väljaanne). Tartu Ülikooli Kirjastus. https://dspace.ut.ee/items/d5a8d347-a722-4ec9-8286-dd9906398677

Veskiväli, E., & Kõrgesaar, J. (1987). *Eripedagoogika Eestis. Eripedagoogika tänapäevaküsimusi*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Gallaudet University Press.

Kasutatud kirjandus

Berhanu, G. (2014). Special education today in Sweden. *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe*, *28*, 209–241.

Bladini, U. B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter* [Abikooliõpetajast muutuste agendiks: Rootsi eripedagoogide väljaõpe aastatel 1921–1981 seoses eripedagoogika arengu ja muutustega eriõpetaja tööülesannetes] [Doktoritöö, Göteborgi Ülikool]. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/15579

Books, S. (2007). *Invisible children in the society and its schools*. Lawrence Erlbaum.

Boullion, A., Withers, M. C., & M. Lippmann (2021). Mindsets: Investigating resilience. *Personality and Individual Differences*, *174*, 110669. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110669

Brockstedt, H. (2000). *Slagsta skola och seminarium och dess föregångare: Skolan för sinnesslöa barn i Stockholm: Ideologi och praktik i undervisningen av barn med utvecklingsstörning 1870–1950* [Slagsta kool ja seminar ja nende eelkäijad: nõrgamõistuslike laste kool Stockholmis: arengupeetusega laste õpetuse ideoloogia ja praktika aastatel 1870-1950] [Doktoritöö, Stockholmi Ülikool].

Domfors, L. (2000). *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade: En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar* [Kurttummade õpetaja – eripedagoog – kurtide ja vaegkuuljate õpetaja: õpetajahariduse sisu ja ratsionaliseerimismuudatused] [Doktoritöö, Örebro Ülikool].

Egelund, N. (2000). Country briefing: Special education in Denmark. *European Journal of Special Needs Education*, *15*, 88–98. https://doi.org/10.1080/088562500361736

Ferri, D. (2017). Unveiling the challenges in the implementation of article 24 CRPD on the right to inclusive education. A case-study from Italy. *Laws*, *7*, 1. https://doi.org/10.3390/laws7010001

Friedman, E., & Billick, S. B. (2015). Unintentional child neglect: Literature review and observational study. *Psychiatric Quarterly*, *86*, 253–259. https://doi.org/10.1007/s11126-014-9328-0

Henno, I., Ivanova, K., Jürimäe, M., Kasesalk, M., Lamesoo, K., Pihu, M., Tagamets, E., & Vanari, K. (2021). *Eesti põhikooli riiklik õppekava rahvusvahelises võrdluses*. Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-07/oecd_sekundaaranaluus_jaan_2022.pdf

Hepworth, K. (2004). Learning disability link with offending. *Nursing Standard*, *18*, 29.

Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education* (9th ed.). Upper Saddle River.

Hooldusõpe. (2010). *Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava, lisa 3. Riigi Teataja I*, *14*. https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1281/2201/0014/VV182_lisa3.pdf#

Hörschelmann, C. (1903). Übersicht über das Werk der Taubstummenbildung mit besonderer Berücksichtigung der Anstalten in Russland [Ülevaade tööst kurttummade haridusega, pöörates erilist tähelepanu Venemaal asuvatele asutustele]. Revell.

Kals, A. (1999). *Eesti pimedate õpetamise ajalugu*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Definitions and other issues. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives* (Chapter 1). Routledge.

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Landrum, T. J., & Smith, C. R. (2020). Likely legacies of inclusion movement. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives* (Chapter 12). Routledge.

Kestere, I., & Nīmante, D. (2008). Children with special and exceptional needs – a subject in the teacher training curriculum. *10. History of teacher education (Invited session of Baltic association of educational historians)* (pp. 779–812). ATEE. https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/2941/ATEE-2008_10-session.pdf?sequence=11jaisAllowed=y

Kutsekoda. (2024). *Kutsestandardid: Eripedagoog, tase 7*. https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205094

Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse* (3. väljaanne). Tartu Ülikooli Kirjastus. https://dspace.ut.ee/items/d5a8d347-a722-4ec9-8286-dd9906398677

Kõrgesaar, J., & Kuorelahti, M. (2002). Erityisopetus Suomessa ja Virossa kehityslinjojen ja nykypäivän vertailua [Eripedagoogika Soomes ja Eestis: suundumuste ja praeguste arengute võrdlus]. In M. Kuorelahti & T. Saloviita (Eds.), *Erityiskasvatus ja integraatio* [Eripedagoogika ja integratsioon] (pp. 60–74). Jyväskylän Yliopisto.

Kõrgesaar, J., Neare, V., Kuusik, Ü., Melsas, M., Susi, A., Gross-Paju, K., Kruustükk, K., Veenpere, R., Kikas, E., Koorits, M., Rander, M., Männamaa, M., Marats, I., Muug, K., Essenson, E., Ehe, J., Toom, K., Kiik, R., Täht, H. … & Kiis, K. (1999). *Erivajadustega laste hoolekande- ja rehabiliteerimisvajaduste hindamine ja kulg*. Sotsiaalministeerium.

Ludlow, B. L., Conner, D., & Schechter, J. (2005). Low incidence disabilities and personnel preparation for rural areas: Current status and future trends. *Rural Special Education Quarterly*, *24*, 15–24. https://doi.org/10.1177/875687050502400303

Luiga, J. (1995). Vaimuhaiguste seisukord valdades. *Mäss ja meelehaigus* (lk 46–57). Ilmamaa.

Mikk, J. (2016, 22. jaan). Individualiseerida või diferentseerida? *Õpetajate Leht*.

Mikser, R., Õun, T., Tuul, M., Kukk, A., & Hussar, D. (2021). Novice preschool teachers' professional skills as assessed by preschool principals and the novice teachers themselves. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *42*, 437–454. https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1797955

Mullaney, C. (2019, April 13). Disability studies: Foundations & key concepts. *JSTOR Daily*. https://daily.jstor.org/reading-list-disability-studies/

Neare, V. (2022). *Erivajadustega lapsed lasteaias ja koolis: nende arengu ja õppimise toetamine*. Atlex.

Organisation for Economic Co-operation and Development. Family database. (2023). *PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school*. https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf

Orly, C., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *25*, 1079–1090. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590

Óskarsdóttir, E. (2017). *Constructing support as inclusive practice: A self-study* [Doctoral dissertation, University of Iceland].

Paabo, R. (2022). Viipekeeletõlkide väljaõpe Tartu Ülikoolis. *Haridusteaduste instituudi 20 aastat* (lk 58–63). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Parry, T. S. (1992). The effectiveness of early intervention: a critical review. *Journal of Paediatrics and Child Health*, *28*, 343–346. https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1992.tb02688.x

Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll. (2006). *Riigi Teataja II*, *6*. https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *41*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *14*. https://www.riigiteataja.ee/akt/128122010014

Raidla, U., & Brin, I. (2016). Kuulmispuudega laste kõne. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 465–520). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rakaselg, J. (2009). „Kurikalduvustega" laste kohtlemisest Eesti Vabariigis 1918–1940. *Akadeemia*, *6*, 1145–1172.

Richardson, J. G., & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Stanford University Press.

Rolfe, S. (2019). Models of SEND: The impact of political and economic influences on policy and provision. *British Journal of Special Education*, *46*, 423–444. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12284

Sotsiaalkindlustusamet. (2021). *Kuidas kasutada RFK-d? Praktiline käsiraamat rahvusvahelise funktsioneerimisvõime klassifikatsiooni (RFK) kasutamiseks*. https://www.tai.ee/sites/default/files/2024-01/kuidas_kasutada_rfkd_praktiline_kasiraamat_2021.pdf

Sotsiaalministeerium. (2014). *Erihoolekande arengukava 2014–2020*. https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid_ja_tegevused/Sotsiaalhoolekanne/Puudega_inimetele/erihoolekande_arengukava_2014-2020.pdf

Sotsiaalministeerium. (1996). *Rahvusvaheline haiguste ja nendega seotud tervise-probleemide statistiline klassifikatsioon (RHK-10)*. https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid_ja_tegevused/Tervis/E-tervis_ja_e-tervisetoend/kaesiraamat.pdf

Strümpell, L. (1890). *Die pädagogische pathologie oder die lehre von den fehlern der kinder; versuch einer grundlegung für gebildete ältern, studirende der pädagogik, lehrer, sowie für schulbehörden und kinderärzte* [Pedagoogiline patoloogia ehk õpetus laste eksimustest; katse luua alus haritud vanematele, pedagoogikaüliõpilastele, õpetajatele, koolijuhtidele ja lastearstidele]. Ungleich.

Talussaar, T., Häidkind, P., Õmblus, L., Schults, A., Uder, M., & Pikk, S. (2022, 7. okt). Tugispetsialistide rollid haridusasutuses. *Õpetajate Leht*.

Tammemäe, T., Tuul, M., Lilleoja, L., Õun, T., Peterson, T., & Meesak, A-M. (2020). *OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS 2018 tulemused Eestis*. Haridus- ja Teadusministeerium, Haridus- ja Noorteamet, Tallinna Ülikool. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/iels_raport_2020.pdf

Toimetuleku riikliku õppekava kinnitamine. (2000). *RTL*, *3*. https://www.riigiteataja.ee/akt/790670

Vapper, T. (2023, 2. juuni). Lapse koht ei ole kinnises asutuses. *Õpetajate Leht*.

Võgotski, L. (2014). *Mõtlemine ja kõne*. Ilmamaa.

Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Gallaudet University Press.

4. Eetilised põhimõtted hariduses ja abistamisel

Maili Karindi

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Kuidas on seotud vabadus, vastutus, professionaalsus ja eneseteostus?
2. Mis muudab eripedagoogi töö eetiliselt keeruliseks?
3. Kuidas kindlaks teha, milline on eetiliselt keerulises olukorras õige lähenemine ja lahendus?
4. Miks peab eripedagoog kutse-eetika põhimõtteid tundma?

4.1. Vabadus ja vastutus

Filosoofe ja teadlasi on sajandeid huvitanud vaba tahte küsimus. Paljud usuvad, et inimestel on vaba tahe olemas ja see võimaldab oma käitumist kontrollida. Sel juhul on oluline aru saada, kuivõrd on käitumine inimese vaba valiku tulemus ning mil määral saab inimene oma iseloomu, mõtete ja tegude eest vastutada. On ka neid, kes seavad vaba tahte olemasolu kahtluse alla ja selgitavad inimese tegusid deterministlikult, näiteks kasvukeskkonna mõju või loodusseaduste poolt määratud ajutegevusega, mille üle inimesel kontrolli ei ole. Kui inimesel puuduks täiesti võime oma tegusid teadlikult juhtida, ei saaks temalt ka reeglitest kinnipidamist nõuda ega tohiks teda oma tegude eest vastutavaks pidada. Selline seisukoht, isegi kui see on loogiliselt põhjendatud, on paljudele intuitiivselt vastuvõetamatu. Me ei suuda ette kujutada igapäevast elu ega toimivat ühiskonda eelduseta, et inimesed on võimelised vastutustundlikult käituma ning kaalutletud ja väärtuspõhiseid otsuseid tegema. Me peame paljudes olukordades õigeks millestki juhinduda, näiteks etiketist, seadustest või eetikapõhimõtetest, ja ootame seda ka teistelt. Raske oleks kasutada avalikke teenuseid või saada professionaalset abi, kui me ei usuks, et inimesed on suutelised tegema teadlikke valikuid – jätma kõrvale isiklikud soovid ja veendumused ning praktiseerima vastavalt kutse-eetika ja kaasaja teaduse nõuetele.

Filosoof Peter Strawsoni arutluskäigule viidates kirjutab Indrek Reiland (2011, lk 884): „Esmalt tuleb tähele panna, et sõltumata sellest, kas meil on valikuvabadus või mitte, *paistab* meile paratamatult, nagu oleks meil valikuvabadus: me ei ole võimelised elama, ilma et meile paistaks, nagu teeksime valikuid ja tegutseksime nende alusel. Strawsoni väitel on aga sama paratamatu, et meile *paistab*, nagu oleks ka teistel valikuvabadus: me ei ole võimelised elama, ilma et meile paistaks, nagu teeksid ka teised valikuid ja tegutseksid nende valikute alusel." Vaba tahte omamine (või pelgalt kujutlus sellest) distsiplineerib ja võimaldab tekkida vastutustundel, milleta ei oleks võimalik ei ühiseid hüvesid luua ega isiklikku heaolu tagada. **Vastutustunnet võib defineerida kui tahet käituda vastutustundlikult, valmisolekut vastutada oma otsuste ja tegude eest. Vastutustundlik käitumine tähendab suhetes teiste inimestega ootustele vastavat käitumist, oma kohustuste täitmist, kokkulepetest ja headest tavadest kinnipidamist.** Ootuspärane käitumine on usalduse, austuse ja kindlustunde tekkimise eeldus. Et vastutustundlikult käituda, on vaja lisaks teadmisele, milline on ühes või teises situatsioonis oodatav käitumine, tahet sel viisil toimida ja võimet erinevate käitumisviiside vahel valida. Et õigesti valida, tuleb mõnikord jätta kõrvale isiklikud huvid ja harjumused ning toimida moraalseid väärtusi ja kellegi teise huve eelistades. Selleta ei oleks võimalik luua koostöö-, aitamisega sõprussuhteid, millel põhineb nii iga üksikisiku kui ka kogu ühiskonna heaolu.

Kujutlus tahte- ja valikuvabaduse omamisest on ülimalt tähtis ka teisel põhjusel. Kui inimene suudab teadlikke otsuseid teha, saab ta ennast vabalt määratleda ja teostada, ise oma elu kujundada. Vastavalt Eesti Vabariigi põhiseaduse (1992/2015) §-le 19 on **õigus vabale eneseteostusele** igaühe põhiõigus, mida piirab vaid kohustus kuuletuda seadustele ning austada teiste inimeste õigusi ja vabadusi oma õiguste ja vabaduste kasutamisel. Põhiseaduse kommenteeritud väljaanne (Truuväli *et al.*, 2002) selgitab, et põhiseaduse § 19 lõige 1 annab vabaduse teha või jätta tegemata mida iganes, sõltumata sellest, kas tegu või tegevusetus on hea või halb. Ilma valiku- ja otsustamisvabaduseta ei ole tagatud võimalus vabaks eneseteostuseks, sest „eneseteostus saab olla vaba ainult siis, kui selle sisu võib igaüks enda jaoks ise defineerida" (Truuväli *et al.*, 2002, lk 157). Kuna eneseteostus võib seisneda väga erinevates asjades, on võimatu seadustega või mõnel muul viisil kindlaks määrata, millised tegevused mahuvad vaba eneseteostuse alla ja millised mitte. Samas on selge, et paljud teod, mis ei ole seadustega vastuolus, on siiski moraalselt väärad või sellised, mis ei aita inimesel ennast teostada, head teha ega õnnelikuks saada. Oluline on mõista, et **vabadusega kaasneb alati vastutus**, sest vabadus „ei taga meile ühtki konkreetset

võimalust, vaid jätab meie otsustada, kuidas me kasutame neid olusid, kust me end leiame“ (Hayek, 2020, lk 1959).

Vabadus on enamiku inimeste jaoks ihaldusväärne, ehkki vabaduse tähendus võib olla erinev. Nii õiguses, psühholoogias kui ka filosoofias eristatakse vabaduse kahte aspekti, negatiivset ja positiivset vabadust, millest esimene tähendab *millestki* vaba olemist ja teine *millekski* vaba olemist. **Vabadust võib defineerida ja tajuda kui takistuste, piirangute, kontrolli ja sunduse puudumist, kellegi meelevallast või millestki segavast vaba olemist. Ent vabadus tähendab ka võimalusi kasutada oma võimeid ja teadmisi, et teha plaane ja otsuseid ning vastavalt neile tegutseda – midagi luua, mõjutada või muuta.** Eristades negatiivset ja positiivset vabadust, mõistame, et vabadusel on väline ja sisemine piir, mille seavad keskkond ja inimese enda omadused. Kui vabaduse väliseid piire, ühiskondliku elu ja keskkonna tingimusi tuleb sageli lihtsalt aktsepteerida ning oma plaane nendega sobitada, ei saa seda tingimata öelda sisemist vabadust võimaldavate ja piiravate asjaolude kohta, mis on rohkem inimese kontrolli all. Uskudes, et inimesel on vaba tahe, usume ühtlasi, et inimesed saavad ka enda kohta otsuseid langetada, oma tervise ja arengu eest hoolitseda ning vähemalt teatud ulatuses end isiksusena kujundada. Neuroloog ja psühhiaater Viktor E. Frankl on öelnud, et vabadus millekski on vabadus olemasoluks ning see tähendab olla otsustav ja vastutav. Seetõttu on inimene kui isiksus *fakultatiivne*, „ta eksisteerib ühena võimalustest, mille poolt või vastu saab ta ise otsustada“ (Frankl, 2001, lk 101).

Inimene ei saa kunagi täiesti vaba olla, sest ta eksisteerib alati mingis füüsilises ja sotsiaalses keskkonnas, mingites looduslikes, poliitilistes, majanduslikes ja kultuurilistes tingimustes. Ühiskonna liikmena on ta kohustatud järgima vähemalt seadusi. Lisaks on inimesed enamasti seotud mingite sotsiaalsete gruppidega, milles kehtivad normid, kirja pandud või kirjutamata reeglid suunavad ja piiravad samuti nende käitumist. Näiteks on igas töökohas oma tavad ja töökorralduse reeglid, mille järgimist töötajatelt oodatakse ja nõutakse. Valides kõrgkooli astudes eriala või liitudes mõne erialaliiduga, peab inimene omaks võtma ka selle eriala või liidu eetilised tõekspidamised, mis võib sundida teda oma isiklikke tõekspidamisi ümber hindama. **Ühiskonnas kokku lepitud reeglid mitte ainult ei sea piiranguid, vaid pakuvad ka kindlustunnet, kuna need kaitsevad tavaliselt (demokraatlikes riikides) üldiselt aktsepteeritud väärtusi ja kujundavad ühist väärtusruumi.** Samas on ilmne, et seadusi ei saa kehtestada kõigi võimalike olukordade jaoks ning ka mistahes reeglid või juhised võivad olla liiga abstraktsed, et reguleerida elus ettetulevaid olukordi. Otsus, kuidas konkreetsel juhul käituda, tuleb ikkagi teha inimesel, kes saab arvestada detaile,

mis muudavad antud olukorra ja otsuse ainukordseks. Ühteaegu saavad sel juhul oluliseks otsustaja omadused, tema terviseseisund, emotsionaalne ja moraalne tundlikkus, kriitilise mõtlemise võime, teadmised, kogemused, uskumused ja palju muud, mis määravad, kuidas ta olukorda tajub ning millist lahendust õigeks ja võimalikuks peab. Teades, kui erinevad on inimesed üksnes oma vaimsete võimete ja isiksuseomaduste poolest, peame tõdema, et inimeste eeldused teadlike ja moraalsete otsuste langetamiseks on paratamatult erineval tasemel. Samuti on loomulik, et nii nagu erinevad inimeste kasvu-, õpi-, töö- ja elukeskkonnad, erinevad ka nende **väärtushinnangud ja -hoiakud**.

Valed valikud ja käitumisviisid võivad tekitada kahju, näiteks põhjustada ajakulu, arusaamatusi, usalduse kaotust, süütunnet, rahulolematust või ebakindlust. Siiski tuleb nii iseenda kui ka teiste puhul arvestada ja leppida sellega, et keerulistes olukordades võime me kõik tahtmatult eksida. Kuna inimeste ressursid on alati piiratud, peame tõdema, et mitte miski, ei inimese hea tahe, amet, positsioon, elukogemus ega ka eetikapõhimõtete tundmine, ei taga tingimata õiget otsust ja eetilist käitumist. Me kõik kiirustame, väsime, unustame, oleme mõnikord tähelepanematud või liiga emotsionaalsed. Mõni olukord võib olla ootamatu ja kiiresti muutuda, nii et on võimatu seda üheselt hinnata ja sellesse ettenägelikult sekkuda. Üldiselt nõustutakse, et kedagi ei saa pidada vastutavaks, kui asjaolud, mis tõid kaasa õige või vale otsuse ning positiivse või negatiivse tagajärje, ei olnud inimese kontrolli all. Samuti ollakse üldiselt üksmeelel, et inimene vastutab oma tahtlikult tehtud tegude eest, et moraalse vastutuse aluseks on vaba ja teadlik valik. Selle eelduseks on omakorda tegutsemisvabadus, reaalne võimalus toimida kujunenud olukorras ühel või teisel viisil, ning võime teha tähenduslikke (ingl *meaningful*) valikuid (Paul *et al*., 2001). **Tähenduslikud valikud on alati väärtuspõhised ja sünnivad mõtlemisprotsessis, mille käigus inimene vaeb oma valikuvõimalusi, arvestades mingeid väärtusi ja põhimõtteid, seades neid hierarhiasse, ning jõudes lõpuks põhjendatud otsusele.**

Mõned teoreetikud juhivad aga tähelepanu sellele, et inimesed käituvad enamikul juhtudel vastavalt oma loomusele või harjumustele, mis ei ole kujunenud nende teadlikult tehtud valikute, vaid pigem kohanemise tulemusena (Paul *et al*., 2001). Inimene võib teha intuitiivselt õigeid või valesid otsuseid ja käituda harjumuspäraselt hästi või halvasti. Seetõttu võib tal mõnel juhul puududa reaalne võimalus teisiti (õigesti) toimida, ent see ei tähenda, et ta ei oleks suuteline oma tegude ja neid ajendavate asjaolude üle reflekteerima ning uusi mõtlemis-, otsustamis- ja käitumisviise õppima.

Sa oled eeskuju!

Tasub meeles pidada, et vastutus ei tulene üksnes otsustest, mida inimene teeb, või lubadustest, mida ta annab, vaid võib kaasneda ka rolliga, näiteks lapsevanemaks või professiooni liikmeks olemisega. Harjumus oma käitumist kontrollida ning igas olukorras heade tavade ja ühiskonna normide järgi käituda on sel juhul eriti oluline. Vanemad on oma laste väärtuste ja hoiakute kujundajad ning õpetajad on eeskujuks nii oma töö kui ka inimeseks olemisega, isegi kui nad täpselt ei tea, millal nende sõnad või teod määravaks saavad ja jälje jätavad.

Ehkki inimestel on (seaduse piires) vabadus teha õigeid ja valesid otsuseid ning inimlikud eksimused antakse tavaliselt andeks, on inimestele enamasti omane soov toimida õigesti, teha head ja käituda eetiliselt. Otsustel on alati mingi mõju – vähemasti inimese enda heaolule ja mainele. Kuna aga inimestel on erinevaid rolle ja suhteid, on raske öelda, kas üldse leidub otsust, mis ei mõjutaks kedagi peale otsustaja enda. Samuti on otsuse tegemise hetkel raske ette näha, kui kaugele võivad ulatuda selle tagajärjed. Lihtsustatult võib öelda, et elu koosneb üksteisele järgnevatest olukordadest, mis nõuavad meilt mingit reaktsiooni, millegi tegemist või tegemata jätmist. Isegi kui need olukorrad on igapäevased ja pealtnäha tähtsusetud, võime neis toimida enda või kellegi teise suhtes õigesti või valesti. Need väikesed otsused ja teod hakkavad kujundama meie mõtteviisi, harjumusi ja suhteid, mis samas ongi meie ressursid toimetulekuks nii igapäevaste ülesannete ja katsumuste kui ka lõpuks eluga tervikuna.

Üheksa korda mõõda …

Me kõik teame rahvatarkusi, mis soovitavad otsuste tegemiseks aega võtta, nagu „enne mõtle, siis ütle“, „hommik on õhtust targem“ või „üheksa korda mõõda, üks kord lõika“. Ütlus, mida omistatakse nii Viktor E. Franklile kui ka Stephen R. Coveyle, avab nende soovituste sügava mõtte: „Stiimuli ja reageeringu vahel on paus. Selle kestel võime valida oma reageeringu. Meie reageeringus peitub meie arenguvõimalus ja meie vabadus.“

Between stimulus and response there is a space. In that space is our power to choose our response. In our response lies our growth and our freedom. Tõlge eesti keelde: Frank Martela (2020) „Imeline Elu: mõtteid tähendusrikka olemasoluni jõudmiseks“, lk 146, tõlkija Lauri Liiders.

4.2. Eetika ja väärtused

Sageli, nagu ka selles peatükis, kasutatakse mõisteid „eetika“ ja „moraal“ ning „eetiline“ ja „moraalne“ samatähenduslikena. Kui on tarvis neid mõisteid eristada, räägitakse eetikast kui moraalifilosoofiast – filosoofia harust, mille uurimisobjekt on moraal. Sel juhul tähistab „moraal“ mingi rühma või ühiskonna väärtuste, tavade ja normide süsteemi, mis reguleerib inimeste käitumist ja suhteid. **Järelikult võib eetikat määratleda kui filosoofia haru, mis „tegeleb kõigi väärtusi ja aluseid puudutavate küsimustega ning eelkõige normatiivsete teemadega – küsimuseks on, mida keegi peaks soovima, tundma või tegema“** (Darwall, 1998, viidatud Reiland, 2007, lk 2191 järgi). Nii nagu väärtused on üksikisikute, organisatsioonide ja ühiskondade toimimise seisukohalt ülimalt tähtsad, on tähtis ka eetika kui moraali uuriv distsipliin, eriti muutuvas maailmas, kus vastused paljudele moraaliküsimustele ei saa kunagi olla päris lõplikud.

Me kõik tegeleme eetikaga, kuigi me võib-olla ei teadvusta seda. Kui inimene otsib mõnele probleemile lahendust, tajudes oma vastutust ja mõistes, et lahendus võib olla mingeid moraalseid väärtusi silmas pidades õige või vale, võib seda nimetada **eetiliseks kaalutlemiseks**. Inimestele on omane mõelda nii minevikust kui ka tulevikust, tunda muret nii toimunud kui ka saabuvate sündmuste pärast, otsida selgitust või õigustust oma käitumisele, püüdes leida meelerahu ja enesekindlust. Seda võib nimetada **refleksiooniks**. Osa küsimusi ja probleeme, millega inimesed tegelema peavad, on konkreetsed ja vajavad kiireid lahendusi, kuna need on seotud igapäevaelu olukordadega. Näiteks tuleb aeg-ajalt keerulisi vestlusi pidada, ebaõigluse või ükskõiksusega toime tulla, oma eksimust või ebakompetentsust tunnistada. Osad küsimused on aga sellised, mis tekivad elu jooksul üha uuesti – need ajendavad meid ennast analüüsima, oma eesmärke üle vaatama, üldiselt inimeseks olemise, elu ja elamise üle mõtisklema. Eetika tegeleb nendesamade küsimustega kõigis eluvaldkondades.

4.2.1. Eetika kui distsipliin

Kõige üldisemalt on eetika eesmärk aidata inimestel (inimkonnal) targasti ja hästi elada. Kuna inimeste väärtused ja väärtuste hierarhiad ning neist lähtuvad hinnangud ja otsused võivad olla väga erinevad, on oluline eetika normatiivne iseloom – püüd mõjutada inimeste käitumist, kehtestades reegleid ja andes juhiseid, kuidas tuleks kaalutleda, otsuseid teha ja toimida, et elada kokkuvõttes parimat elu, milleks inimene on suuteline. Selles mõttes on eetika ja teadus sarnased, et mõlemad otsivad tõde ja võimalusi inimeste

elukvaliteeti parandada, aga nende meetodid on erinevad. **Eetika püüab filosoofia meetodeid kasutades avastada mõistuspäraseid (ratsionaalselt veenvaid) ja tõeseid seaduspärasusi hea ja moraalse elu kohta ning sõnastada, selgitada ja põhjendada nii universaalseid eetikapõhimõtteid kui ka konkreetseid käitumisjuhiseid.** Filosoofilisi väiteid ei ole alati võimalik empiiriliselt kinnitada, kuid sellele vaatamata peetakse neid kehtivaiks, sest need on läbikaalutud ja argumenteeritud. Eetika ei loo teaduslikke teadmisi, ent seab piirid mistahes erialal praktiseerimisele, teadustöö tegemisele ja teadustöö tulemuste kasutamisele (vt näiteks Eesti teadlaste eetikakoodeks, Euroopa teaduse eetikakoodeks).

Eetikasse on alates antiikfilosoofidest andnud panuse paljud inimkonna suured mõtlejad. **Seetõttu võib öelda, et eetika õpetab meid arutlema, kahtlema ja reflekteerima ning uurima mõisteid, väiteid, tõekspidamisi, ideid, olukordi ja praktikaid teisiti, kui me seda tavaliselt teeme.** Sel viisil arendab eetika empaatiavõimet ja mõtlemisoskust, avab uusi vaatenurki ja tähendusi, aitab olulistes küsimustes selgusele jõuda ning rasketes olukordades mõtet ja lahendust näha. Täpsus mõistete defineerimisel ja kasutamisel on vajalik tõhusaks suhtlemiseks ja koostööks ning aitab sündmusi või nähtusi paremini mõista, nii nende universaalsust kui ka ainukordsust märgata. Filosoofiline lähenemine võib olla kasulik, kui on tarvis arutelude käigus oma mõttekäike loogiliselt esitada ja seisukohti põhjendada.

Kuna me kõik satume aeg-ajalt olukordadesse, mida me parimal viisil lahendada ei suuda, on hea teada, et eetika õpetab meid ka nendega vastutustundlikult tegelema. Nii hästi kui ka halvasti lahenenud olukorrad pakuvad võimalusi ausaks eneseanalüüsiks ja refleksiooniks, mis on isiksusliku ja professionaalse arengu eelduseks (vt **peatükk 9**). Seejuures võiks refleksioon olla nii **tagasivaatav** (ingl *retrospective*) kui ka **ettevaatav** (ingl *prospective*, *anticipatory*). Oma eksimust märgates on õige endalt küsida „Mida ma peaksin nüüd tegema?“, et kahju ära hoida, vähendada või heastada. Soovides edaspidi eksimusi vältida, peame küsima „Mida ma oleksin pidanud (teisiti) tegema?“ ja „Mida ma peaksin järgmisel korral tegema?“. Sündmustele tagasi vaadates ja selgusele jõudes, kas mingi tegu oli õige ja andis soovitud tulemuse või mitte, saame õppida järgmistes sarnastes olukordades teadlikult õigesti toimima. Ettevaatav refleksioon ongi hoolikas valmistumine eesseisvateks sündmusteks, hõlmates oodatavast ettekujutuse loomist, oma pädevuse hindamist, tegevuste kavandamist, valikuvõimaluste läbimõtlemist ja ka eksimisvõimalustega arvestamist. Et reflekteerimine võimaldab oma mõtlemis- ja käitumisviise mõista ja heaks kiita või siis muuta, suurendab see ka teadlike valikute ja eetilise käitumise tõenäosust ning annab enesekindlust keeruliste olukordadega silmitsi seistes. Siit edasi

mõeldes mõistame, et **oma kogemustest õppides ning targalt nii tagasi- kui ka ettevaatavat refleksiooni kasutades saame liikuda oma eesmärkide saavutamise ja unistuste täideviimise poole**.

Eetika kui distsipliin jaguneb teoreetiliseks ja praktiliseks. **Teoreetiline eetika** (metaeetika ja normatiivne eetika) tegeleb moraalikeelega, uurides abstraktseid küsimusi ja mõisteid (nt mis on väärtus, kohus või voorus), ning eetikateooriatega, pakkudes üldisi teoreetilisi lahendusi eetikaprobleemidele (nt kuidas selgusele jõuda, milline tegu on õige või vale, hea või halb). **Praktiline eetika** (rakenduseetika) uurib igapäevaelus tekkivaid moraaliküsimusi, püüdes rakendada üldisi moraalinorme ja teooriaid üksikutele tegevusvaldkondadele, kontekstidele või probleemidele (Aavik *et al*., 2007). Kutse-eetika on praktilise eetika valdkond, mis keskendub mingi eluala (nt haridus, teadus) või elukutse esindajate (nt eripedagoogide) professionaalsele tegevusele. **Kutse-eetika eesmärk on pakkuda kutse esindajatele tuge oma rolli ja vastutuse mõistmiseks, eneseanalüüsiks ning eetiliseks käitumiseks.** Kutsetegevuses tuleb lähtuda kutsele omastest, mitte ainult isiklikest väärtustest ning hoida tasakaalus teiste (õppijate, patsientide, klientide või ka ühiskonna) huvides tegutsemine ja enda vajaduste eest hoolitsemine. Samuti on oluline, et moraalselt õiged oleksid nii töö eesmärgid kui ka nende suunas liikumise viisid. Kaasaegses mitmekultuurilises ja heterogeenses ühiskonnas, mis on salliv erinevate vaadete suhtes, annab kutse-eetika ühel alal töötavatele inimestele ühise raamistiku, et kujundada ühtset mõtteviisi ja käitumiskultuuri. Moraalne praktika, mis lähtub kokkuleppelistest väärtustest ja üldiselt aktsepteeritud põhimõtetest, soodustab koostööd ning annab professioonile ühiskonnas usaldusväärsuse.

Vastavalt kutsestandardile (Kutsekoda, 2024) juhindub eripedagoog oma töös üldtunnustatud ja tööalastest eetikanõuetest ning arvestab ka teiste spetsialistide käitumise aluseks olevate heade tavade ja standarditega. Tegutsedes paljuski õpetaja rollis ja hariduse valdkonnas, saavad eripedagoogid juhinduda Eesti õpetajaeetika koodeksist (Eesti Õpetajate Liit, 2005)[1] ning õpetajate maailmaorganisatsiooni Education International (EI) kutse-eetika deklaratsioonist (Eesti Õpetajate Liit, 2001). Et aga nende professionaalne tegevus on spetsiifiline, keskendudes erivajadustega õppija ja tema lähedaste toetamisele, tuleb hästi tunda ka eripedagoogide professionaalse eetika[2] ja puuetega inimeste õiguste tagamise põhimõtteid (vt nt Council for Exceptional …, s.a., Puuetega inimeste …, 2006).

[1] Eesti õpetajaeetika koodeks on uuendamisel, vt Sutrop (2023).

[2] Eesti Eripedagoogide Liidu eetikakoodeks võeti vastu 18.10.2024.

4.2.2. Väärtused kui isiksuse ja professionaalsuse kujundajad

Väärtusteks võib nimetada kõike, mida inimesed oluliseks peavad. Väärtused mõjutavad nii individuaalsel kui ka kollektiivsel tasandil mõtlemist, kommunikatsiooni, sündmuste tõlgendamist ja tähenduste loomist. Väärtuste alusel seatakse eesmärke, tehakse valikuid ja antakse hinnanguid; „nad on aluseks moraaliprintsiipidele, millel põhineb moraaliarutlus“ (Pojman, 2005, lk 127). Väärtused on isiklikud, need kujunevad sotsialiseerumise käigus, keskkonna, kasvatuse ja eeskujude mõjul. Juba lasteaias suunatakse lapsi reeglitest ja kokkulepetest kinni pidama ning heal ja halval käitumisel vahet tegema. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad (2011/2023, § 2 lõige 2 ja 3) sätestavad, et kool kujundab väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks, nimetades alusväärtustena üldinimlikke väärtusi (nt ausus, õiglus, inimväärikus) ning ühiskondlikke väärtusi (nt vabadus, sallivus, õiguspõhisus, vastutustundlikkus). Täiskasvanuks saades on igal inimesel olemas oma väärtuste ja uskumuste süsteem ning mingi omaks võetud moraaliteooria ja -praktika ehk isiklik arusaam sellest, mis on elus tähtis ning kuidas sündmustesse, võimalustesse või probleemidesse suhtuda ja neid käsitleda. Küps inimene valib oma väärtused teadlikult ja vabalt ning sellistena on need tugevasti seotud tema identiteediga. Nagu on öelnud psühholoog Tõnu Lehtsaar (2011), on väärtused meile olemuslikult tähtsad ja tähendusrikkad; väärtused tagavad üksikisikutele ja organisatsioonidele nende identiteedi või isegi olemasolu. Samas on väärtused suhtelised – erinevad inimesed ja ühiskonnarühmad väärtustavad erinevaid asju. Samuti erinevad väärtussüsteemid kultuuriti ja ühiskonniti.

Väärtushoiakuid võib defineerida kui suhteliselt püsivaid kalduvusi (seadumusi) kindlal viisil (kooskõlas oma väärtuste ja väärtushinnangutega) mõelda, tunda ja toimida. Hoiakud millegi või kellegi suhtes võivad olla positiivsed, negatiivsed, neutraalsed, teadvustatud või teadvustamata, põhjendatud või põhjendamatud, kuid need mõjutavad inimeste käitumist, sest käitumine saab alguse suhtumisest (hoiakust), millest kõige fundamentaalsem on suhtumine endasse ja teistesse elusolenditesse. Hoiakud kui eelsoodumused mingil viisil reageerida avalduvad igapäevastes olukordades, sealhulgas igapäevatöös. **Kutsestandardite alusel võib öelda, et professionaalsus koosneb kolmest komponendist: erialaseks tegevuseks sobivatest hoiakutest, isiksuseomadustest ning spetsiifilistest teoreetilistest ja praktilistest teadmistest.** Neist kolmest kõige suurema kaaluga on tõenäoliselt inimese hoiakud, sest hoiakutest sõltub, kuidas inimene informatsiooni ja olukordi tõlgendab, kuidas ta oma teadmisi, aega

ja muid ressursse kasutab, milliseid allikaid ja kelle arvamust usaldab, kas ta peab vajalikuks tegeleda eneseanalüüsi, enesehoiu ja enesearendamisega ning kas ta peab õigeks kutse-eetika põhimõtteid ja leiab motivatsiooni neid järgida.

4.2.3. Eripedagoog kui kutseline abistaja

Abistavate elukutsete esindajad (vt **peatükk 3**) on kõik spetsialistid, kes oma erialase tegevusega toetavad inimesi arengueesmärkide ja parema toimetuleku saavutamisel mingites eluvaldkondades. Aitamissuhted, mis tavapäraselt tekivad õpetajate ja õppijate vahel, erinevad neist, mis tekivad siis, kui inimene kohtub spetsialistiga isikliku mure või toimetulekuraskuste tõttu. Siiski on aitamissuhetele omane, et suhtes osalejad ei ole võrdsed ega võrreldavas olukorras, sest abistaja ja abivajaja või õpetaja ja õpilase teadmised, kogemused ja võimalused on suuresti erinevad. Lisaks on sageli paratamatu, et abistamise käigus saab spetsialist abivajaja kohta sellist informatsiooni, mida inimene eelistaks saladuses hoida. Abi (tuge) vajav inimene on alati mingis mõttes haavatav ja kaitsetu ning spetsialist on aitamissuhtes tugevam ja teadlikum pool, kes vastutab nii enda kui ka teiste heaolu ja oma töö tagajärgede eest. Abistamine on ühel või teisel moel inimeste ellu sekkumine, mis nõuab lisaks erialasele pädevusele alati ka **moraalset tundlikkust** ja **alandlikkust** (Kitchener, 1986; Tomlinson & Little, 2000). Kuigi abistamine tõukub soovist teha head, on oluline teadvustada, et aitamise protsessis võib spetsialist oma tegevuse või tegevusetusega tekitada (tahtmatult) ka kahju. See kohustab olema ettevaatlik ja ettenägelik, arvestama asjaolu, et aitamine, õpetamine või nõustamine saab täita oma eesmärki ja on eetiline üksnes siis, kui see ei riiva kellegi inimväärikust ega muid õigusi. **Seetõttu on abistavate elukutsete esindajate kutse-eetika keskmes heategemise ja kahju vältimise põhimõte ning sellest lähtuv kohustus kavandada ja analüüsida oma erialast tegevust mõlemat aspekti silmas pidades.** Kõik abistavate elukutsete esindajad peavad austama ja kaitsma inimeste õigust eraelu puutumatusele – oskama hoiduda liigsest sekkumisest abivajajate ellu ning järgima konfidentsiaalsuse nõuet (hoidma saladuses isiklikku laadi informatsiooni, mida nad oma õpilaste, klientide, aga ka kolleegide kohta saavad) ja isikuandmete töötlemise põhimõtteid.

Kui rääkida haridustöötajatest, peame tõdema, et nende mõju õppijate arengu ja sotsialiseerumise toetajatena on raske üle hinnata. Tänapäeval veedavad lapsed suure osa oma lapsepõlvest õpetajate loodud füüsilistes, sotsiaalsetes ja väärtuskeskkondades ning saavad oma esimesed kogemused ühiskonna liikmeks olemisest lasteaiast ja koolist. Õpetajate käitumist

jälgides hakkavad nad teadvustama ühiskonna väärtusi ja tegema järeldusi iseenda väärtuslikkuse kohta selles ühiskonnas. **Lapsed on iga ühiskonna ühed haavatavamad liikmed. Oma ebaküpsuse ja väheste elukogemuste tõttu on nad sõltuvad ja mõjutatavad ning vajavad alles arenevate isiksustena erilist tähelepanu, seejuures nii hoolt kui ka austust.** Kui iga lapse puhul on vaja arvestada tema võimete, vajaduste ja vanusega, siis erivajadustega lastele tuleb mõnikord leida eakaaslastest märksa erinevaid ja tavapäratuid lahendusi. Kaasava hariduse rakendamisel (vt **peatükk 5**) kuulub eritingimuste lubamine ning praktikate või keskkondade muutmine, lähtudes üksikute õppijate vajadustest, üha enam kõigi õpetajate igapäevatöö juurde. Erandite tegemine peab aga alati olema hoolega läbi mõeldud ning kõigi jaoks, keda see puudutab, objektiivselt ja arusaadavalt põhjendatud, et see ei paistaks ja ei oleks kellegi suhtes ebaõiglane, alavääristav ega diskrimineeriv.

Abistamine on tavaliselt tulemuslikum, kui see toimub osapoolte koostöös (vt **peatükk 8**). Abistavas suhtes osalejad on alati abi (tuge) vajav inimene ja spetsialist; suhte pooltena tuleb arvestada ka abivajaja lähedasi (hooldajaid) ja olenevalt olukorrast teisi inimesi, kes saavad aitamise protsessi mõjutada. Abistavate elukutsete esindajate eetiline kohustus on anda endast parim, et abivajaja (õppija) huvides tekiks tõhus koostöö. Kutsestandardi (Kutsekoda, 2024) järgi peab eripedagoog oskama luua ja hoida usaldusväärseid suhteid, mis kahtlemata on abistamise ja koostöö eelduseks. Samas on koostöö võimalik vaid teatud tingimustel. **Koostööks on vaja huvitatud ja aktiivseid osapooli, vastastikust usaldust ja austust ning valmisolekut aruteludeks, et kujundada ühine arusaam peamistest küsimustest, nagu koostöö (abistamise, sekkumise) lähtekohad, eesmärgid, viisid ja iga osaleja ülesanded.** Oma töös kohtume me inimliku mitmekesisuse ja arvamuste paljususega, mistõttu juhtub ka seda, et koostöö saavutamine ja tegemine osutub keeruliseks või isegi võimatuks, hoolimata meie heast tahtest ja pingutustest. Alati ei õnnestu olulisi pooli (sisuliselt) kaasata, kokkuleppeid sõlmida ega põhimõttelistes küsimustes erimeelsusi ületada. Koostöö ebaõnnestumine toob aga tihti kaasa emotsionaalselt ja eetiliselt keerulisi olukordi.

Seega võib öelda, et eripedagoogide töö tähendab muuhulgas mitmesuguste (eetiliselt) keeruliste olukordadega silmitsi seismist ja sageli nende lahendamise eest vastutamist. Igas olukorras on eetilise käitumise eeldus võime ja tahe eelistada moraalseid väärtusi muudele väärtustele ning oskus eetiliselt kaalutleda ja otsustada. On oluline mõista, et inimesed teevad otsuseid mitte ainult eetilistest, vaid ka mitte-eetilistest väärtustest ja kaalutlustest lähtudes. Mitte-eetilised kaalutlused võivad olla seotud inimese

maailmavaate, poliitiliste või usuliste veendumuste ja isiklike eesmärkidega ning sattuda konflikti üldiselt aktsepteeritud väärtustega. Seetõttu peab kutsetegevus rajanema kutse-eetika põhimõtetel ja eetilistel kaalutlustel.

Väldi huvide konflikte!

Huvide konflikt (ingl *conflict of interest*) tähendab huvide ühildamatust või vastandlikkust. Konflikt võib tekkida eri poolte (nt üksikisikute, organisatsioonide) huvide vahel, aga ka ühe inimese eri rollidest tulenevate huvide või kohustuste vahel. Kitsamalt mõistetakse huvide konfliktina olukorda, milles isikliku heaolu või kasu saamisega seotud eesmärgid hakkavad inimest mõjutama töökohustuste täitmisel. Huvide konflikti korral on raske jääda erapooletuks ja ausaks, mis võib kaasa tuua tõsiseid eksimusi otsuste tegemisel (ning viia korruptsiooni, ebavõrdse kohtlemise või muul viisil kahju tekitamiseni). Nii seadused, eetikakoodeksid kui ka mitmesugused juhendid soovitavad huvide konflikte vältida alati, kui võimalik.

4.3. Eetiliselt keerulised olukorrad ja eetiline kaalutlus

Eetilised põhimõtted on olemuselt üldised. Üldistest põhimõtetest saab tuletada konkreetsemad käitumisjuhised, mis sageli pannakse kirja eetikakoodeksina. Näiteks teadlikult head teha ja kahju vältida on võimalik vaid oma pädevuse piires praktiseerides ja usaldusväärseid meetodeid kasutades, inimeste autonoomiat ja privaatsust austades, nii enda kui ka teiste vastu aus, õiglane ja heatahtlik olles. Tomlinson ja Little (2000) toovad esile kolm fundamentaalset hoiakut, millest tulenevad õpetajate kutse-eetika põhimõtted. Need on ratsionaalsus, oma töös õppijate huvidest lähtumine ja alandlikkus. Ratsionaalsuse all mõeldakse lugupidamist tõest ja teaduspõhisest teadmisest ning sõltumatust oma otsustes. Õppijate huvidest lähtumine tähendab nende võrdset kohtlemist, ühistes tegevustes igaühe panuse ja erinevuste väärtustamist ning arusaamist, et haridusasutuses saadud head või halvad kogemused võivad avaldada sügavat ja pikaajalist mõju. Alandlikkus avaldub oma inimliku piiratuse tunnetamises, valmisolekus oma vigu tunnistada, end pidevalt täiendada ja kõigiga koostööd teha.

Siiski saavad ka kutse-eetika koodeksites antud juhised olla vaid suunanäitajad – neid tõlgendada ja konkreetses situatsioonis rakendada tuleb

inimesel endal. Eetikakoodeksid ütlevad, mida tuleks teha, aga kuidas täpselt, jääb tegija otsustada. Näiteks austust inimeste erinevuste vastu saab üles näidata väga mitmel viisil, aga õpetaja peab sageli leidma kiiresti sobivaima viisi, arvestades paljusid asjaolusid, millest valik võib sõltuda. Otsus tuleb teha ka siis, kui ükski valikuvõimalustest ei ole ühemõtteliselt parim ning tulemust on iga valiku korral raske ette aimata. Seetõttu võib otsusele jõudmise protsess kujuneda vaevaliseks eneses kahtlemiseks, mille käigus tunnetab inimene selgelt oma üksiolekut, sest isiklikku vastutust ei saa kellelegi teisele anda. Lisaks tuleb toime tulla teadmisega, et **kutsetegevusega kaasnev vastutus ulatub vahetutest olukordadest kaugemale**. Inimestega töötades esindab spetsialist oma suhtumise ja käitumisega ka professiooni või asutust ja veel enam – võib kellegi silmis kogu ühiskonna ja isegi kogu inimkonna esindaja olla. Sellistel juhtudel on abi eetiliselt keeruliste olukordade olemuse tundmisest ja eetilise kaalutlemise oskusest.

4.3.1. Eetilised probleemid ja dilemmad

Kutse-eetika kohustab meid tegema head ja hoiduma kahju tekitamisest ning kui võimalik, kahju tekkimist ära hoidma. **Eetiliselt keerulised olukorrad on olukorrad, milles on oht kahju tekkeks, kui neis kerkivaid eetikaküsimusi tõsiselt ei võeta või lahendada ei osata.** Abistavate elukutsete esindajate töö on üldiselt moraalselt nõudlik, sest aitamissuhtes saab spetsialist mõjutada teise inimese heaolu, arengut ja valikuid. Eetilisi küsimusi ja probleeme tekib tihti uudsetes oludes, kui senised teadmised, kogemused ja kokkulepped ei võimalda enam edukalt toime tulla; samuti siis, kui tuleb jagada ressursse või vastutust, arvestada erinevate vajaduste või seisukohtadega. Näiteks võivad eripedagoog, õpetaja ja lapsevanem ka konkreetses olukorras vastata erinevalt küsimustele, mis on lapse huvides, kellegi kohus või üldisemalt õige ja õiglane. Et erimeelsustele vaatamata ühist eesmärki näha ja koostööd teha, võib olla abi kokkuleppest aktsepteerida üksteise vaateid, teades, et see ei tähenda nendega nõustumist. Mõnel juhul tuleb leida parem kahest või parim mitmest võrdväärsest võimalusest, teha otsus olukorras, milles objektiivselt parimat või head lahendust ei olegi. Kui probleemi tuum on lahknevus vajalike (ideaalsete) ja reaalsete tingimuste vahel, on siiski võimalik teha väärtuspõhine otsus, püüdes eelkõige ära hoida (või minimeerida) kahju tekkimist.

Olukorrad, milles ükski eetiline valik ei ole hea, sest konflikti satuvad väärtused või printsiibid, on **moraali- ehk eetilised dilemmad** (Sutrop, 2016). Vastuollu võivad sattuda professiooni, organisatsiooni, ühiskonna ja

isiklikud väärtused; õigus- ja moraalinormid või eetikapõhimõtted omavahel. Kõige ebamugavamad dilemmad on tõenäoliselt need, mille keskmes on inimese moraalsed kohustused, mida samal ajal täita ei ole võimalik, ning seetõttu tuleb need ja nende aluseks olevad väärtused hierarhiasse seada. Näiteks tekib palju dilemmasid ressursside, nagu aja ja tähelepanu jagamisega seoses. Kuidas eripedagoogina oma igapäevatöös hoida tasakaalus õppijate ja iseenda heaolu eest hoolitsemine? Kuidas jagada tundides piisavalt tähelepanu kõigile õppijatele? Kas jagada tööaega võrdselt kõigi abivajajate vahel, eelistada neid, kelle erivajadused on tõsisemad, või neid, kelle toetamine on tõenäoliselt tulemuslikum? Kas veeta nädalavahetus perega, minna erialakoolitusele või sõbra sünnipäevale? Tartu Ülikooli eetikakeskuse juhataja Margit Sutrop (2016) on öelnud, et kui inimene peab valima talle oluliste väärtuste vahel ja mõne neist ohverdama, on see talle väga koormav, ent eetiliste dilemmade puhul ei saa otsustamist vältida, sest ka mitteotsustamisel on moraalne tähendus.

Näiteks võib eripedagoog sattuda pealt kuulma kolleegide vestlust, millest selgub nende hoolimatu suhtumine erivajadustega lapsesse. Võib-olla näevad nad lapse õpi- või käitumisraskustes laiskust ja kasvatamatust, halvustavad lapse vanemaid ja peavad õigeks last karistada. Sellisesse vestlusse võib olla väga ebamugav sekkuda, kuid sekkumata jätmist võivad kolleegid tõlgendada nõustumisena. Kui ohus on kellegi heaolu, on sekkumata jätmisel, kui see oleks reaalselt võimalik, ka teine mõõde – see tähendaks loobumist heategemisest, võib-olla isegi leppimist kahju tekkega, olgugi et kahju olemus ega suurus ei ole veel teada. Kuna eetiliselt keerulised olukorrad on tihti ka emotsionaalselt pingelised, on loomulik, et inimesed soovivad neist intuitiivselt eemale hoida. Siiski on oluline teadvustada, et **eemale hoidmine, millegi tegemata või ütlemata jätmine on samuti teod, millel on omad tagajärjed**.

Selguse mõttes tuleb lisada, et kõik keerulised olukorrad ei ole tingimata eetiliselt keerulised. Lapse erivajadustega arvestamine võib vanematelt ja õpetajatelt suuri pingutusi nõuda, aga kuni täiskasvanud toimivad lapse parimates huvides, ei ole olukord veel eetiliselt keeruline. Eetilised probleemid tekivad siis, kui (erivajadustega) lapse ja tema vanemate (või õpetajate, eakaaslaste) huvid satuvad konflikti – näiteks kui vanemad ei suuda tunnistada lapse erivajadusi, ei usalda spetsialistide arvamusi, kaotavad usu lapse võimetesse või vastupidi – ootavad lapselt õpitulemusi, milleks tal võimeid ei ole.

4.3.2. Eetiliselt õiged otsused ja teod

Eetiliseks ehk moraalseks kaalutluseks (ingl ***ethical/moral deliberation***) **nimetatakse mõtlemisprotsessi, mille käigus otsitakse konkreetsele probleemile parimat, teostatavat ja moraalselt õiget lahendust.** Eetilised probleemid on tihti keerulised sel põhjusel, et neile ei ole ainuõiget ega ainuvõimalikku lahendust, mistõttu tuleb selgusele jõuda, milline lahendusvariant on konkreetsel juhul eelistatum. Et üht lahendusvarianti eelistada, tuleb seda endale ja teistele õigustada. Kuna aga ühemõtteliselt parimat lahendust ei leidu, saab oluliseks otsusele jõudmise protsess ehk see, kuidas on andmeid kogutud, asjaolusid hinnatud, lahendusvariante ning poolt- ja vastuargumente kaalutud. On ilmne, et selline kaalutlemine nõuab aega ja intellektuaalset pingutust ning võib osutuda raskeks ja ebameeldivaks, eriti kui inimene ei tea, kuidas oma mõtteid korrastada või mida täpselt aluseks võtta.

Nobeli majanduspreemia laureaadi psühholoog Daniel Kahnemani (2013) teooria järgi kasutavad inimesed kaht mõtlemisviisi – kiiret ja aeglast. Kiire mõtlemine tugineb kogemustele ja mustrite äratundmisele ning on otstarbekas tüüpilistes olukordades, sest aitab tõhusalt otsuseid langetada ja tegutseda. Samas võib see osutuda eksitavaks uudsetes ja ebatüüpilistes olukordades, sest see on suures osas teadvustamata, intuitiivne ja assotsiatiivne, mõnikord ka emotsionaalne ja eelarvamuslik. Sel viisil mõeldes saab inimene olukorrast pealiskaudse ja ebatäpse ettekujutuse ning võib kergesti teha vale otsuse või järelduse. Seetõttu on tarvis ka teist mõtlemissüsteemi, aeglast, analüütilist ja ratsionaalset, mis võimaldab läbimõeldud otsuseid ja loogilisi järeldusi teha ning oma käitumist kontrollida. Me leiame kergesti intuitiivseid lahendusi ka eetiliselt keerulistes olukordades. Et aga eetiliselt keerulised olukorrad on tihti tavatud ja ainukordsed, tuleb osata olla ettevaatlik intuitiivsete hinnangute ja kiirete lahenduste suhtes.

Kiirusta aeglaselt!

Et eetiliselt toimida, tuleb arendada oma moraalset tundlikkust – õppida analüüsima ühe inimese (kõigepealt iseenda) käitumise mõju teiste heaolule ning märkama olukordi, milles on suurem oht eksimiseks ja milles eksimine põhjustab tõenäoliselt kahju (Kitchener, 1986). Neis olukordades on midagi tavatut või ootamatut ning seetõttu tunneme nad sageli ära vaistlikult, tajudes neid üllatavate või ärritavatena (Kahneman, 2013). Sel juhul peame leidma aega ja tahet enne tegutsemist rahulikult mõelda ja kaalutleda, isegi kui sooviksime kiiresti midagi ette võtta.

Eetiliste otsuste tegemiseks on välja pakutud arvukalt mudeleid. Ehkki mudelite lähtekohad erinevad, juhatavad need meid eetiliselt keerulises olukorras kaalutlema süstemaatiliselt ja ratsionaalselt, eesmärgiga jõuda kõiki asjaolusid (nii fakte kui ka väärtusi) ja võimalikke tagajärgi arvestades parima professionaalse otsuseni (Cottone *et al*., 2021). Paljud mudelid sisaldavad soovitust enne otsuse langetamist kellegagi nõu pidada (seejuures tuleb järgida konfidentsiaalsuse nõuet ja isikuandmete töötlemise põhimõtteid), sest see annab võimaluse oma mõttekäike kontrollida ning märkamata jäänud vigu, takistusi ja valikuvariante avastada. On piisavalt tõendeid, et ka lihtsa algoritmi või mudeli abil tehtud otsused on ebatüüpilistes olukordades intuitiivsetest otsustest enamasti õigemad (Kahneman, 2013). Samas on võrdlevaid uuringuid usaldusväärsemate mudelite väljaselgitamiseks tehtud vähe (Cottone *et al*., 2021) ning nii nagu paljudes muudes asjades, on inimeste vajadused ja eelistused erinevad ka siis, kui tuleb teha keerulisi otsuseid. Seega ei ole tingimata tarvis otsida parimat mudelit eetiliste otsuste tegemiseks, vaid omaks võtta teadmine, et **moraaliotsuseid tuleks teha samm-sammult, järgides kindlat kava, mis suunaks meid enne otsuse langetamist vastama kõigile olulistele küsimustele.**

Et lihtsustada kutsetegevuses moraaliotsuste tegemist, töötasid Frank J. Sileo ja Mary Kopala (1993) erinevate mudelite alusel välja viieosalise mõtteskeemi (ingl *A-B-C-D-E Ethical Decision-Making Model*). See on kergesti meelde jääv loetelu kohustustest, millele mõelda eetilise probleemi või dilemmaga silmitsi seistes. Autorite sõnul tuleb hoolikalt analüüsida igat aspekti, isegi kui mõni neist tundub konkreetses situatsioonis ebaoluline, sest vaid sel juhul on võimalik märgata konflikti sattuvaid põhimõtteid.

Sileo ja Kopala (1993) mudel moraaliotsuste tegemiseks:

A. (ingl *assessment)* juhtumi asjaolude (sh iseendast tulenevate asjaolude) hindamine;

B. (ingl *benefit*) lähtumine heategemise ja kahju vältimise põhimõttest;

C. (ingl *consequences and consultation*) kõigi võimalike tagajärgedega arvestamine ning konsulteerimine (nt kolleegi, juhendaja, juristi, eetikakomiteega);

D. (ingl *duty*) antud olukorras oma kohustuste kindlakstegemine;

E. (ingl *education*) enesearendamine (sh eetikakoodeksite ja õigusaktide tundmise ning rakendamise võimaluste ja tavade osas).

Moraalne kaalutlemine algab olukorra uurimisest ja asjaolude täpsustamisest. Esmalt on tarvis **täpset ja erapooletut kirjeldust**, mis on juhtunud või toimub, kes on juhtumi osapooled, kelle huve see olukord (potentsiaalselt) kahjustab ja milles seisneb (eetiline või õiguslik) probleem. Infot kogudes tasub meeles pidada, et neid, keda sündmus kuidagi puudutab, võib olla rohkem, kui algul paistab; kui aga ka üks neist kõrvale jätta, võib olukorrast tekkida vale ettekujutus, mis ei võimalda leida moraalselt õiget lahendust. Näiteks tuleb teada, et kui olukorra keskmes on laps, on juhtumi võimalikud osapooled alati ka tema vanemad või seaduslik esindaja, kellel on õigus ja kohustus otsustada lapsega seotud asju. Konflikt koolis või lasteaias võib mõjutada ka nende õppijate või töötajate heaolu, kes konfliktis isiklikult ei osale, kuid satuvad olema selle tunnistajateks. Alles kõiki asjaolusid teades saame adekvaatselt hinnata iseenda osa kujunenud olukorras. Õige on endalt küsida, kas mul on pädevust ja õigust konkreetsel juhul otsuseid langetada ja sekkuda, kas ma olen kohustatud ja valmis vastutust võtma ning kas ma pean kellegi kaasama, kellegagi konsulteerima või kedagi teavitama.

Kui need küsimused on vastused saanud, tuleb kindlaks teha **juhtumi kontekstis olulised väärtused, normid ja printsiibid**. Keeruliste olukordade kohta kehtib enamasti mitu põhimõtet, mistõttu võib probleemi olemus ja ka eelistatuim lahendus selguda alles neid kogumina vaadeldes. Paljud mudelid soovitavad selles etapis pöörduda kutse-eetika koodeksite ja kutsestandardite poole, mis on mõeldud pakkuma tuge konkreetsel erialal praktiseerimiseks ning suunavad meid mõtlema kutsetegevusega kaasneva vastutuse eri tahkudele – kohustustele õppijate ja nende lähedaste, oma kolleegide, professiooni, ühiskonna ja iseenda ees. Ühtlasi sisaldavad eetikakoodeksid käitumisjuhiseid. Näiteks Eesti õpetajaeetika koodeks (Eesti Õpetajate Liit, 2005) annab selged juhised juhuks, kui ilmneb kolleegi ebapädevus ja oht kellegi heaolule: „Kui õpetaja märkab kolleegi tervislikust seisundist või pädevuse puudumisest tingitud ebaprofessionaalsust ning kui see kahjustab õpilase või kolleegide heaolu, siis peab ta sekkuma. Õpetaja on oma ametis lojaalne ning ei tee kunagi kriitilisi märkusi oma kolleegide kohta õpilaste ja lastevanemate juuresolekul.“ Samas võib kutse-eetika osutuda liiga konkreetseks ja spetsiifiliseks, näiteks siis, kui juhtum on mitmetahuline või puudutab mitme eluala esindajaid. Sel juhul soovitatakse lähtuda **eetika põhiprintsiipidest**, milleks kutselise abistamise kontekstis peetakse vähemalt (isiku)autonoomia austamise, mittekahjustamise, heategemise, õigluse ja usaldusväärsuse (ingl *autonomy*, *nonmaleficence*, *beneficence*, *justice*, *fidelity*) põhimõtet (Cottone & Claus, 2000).

Oleme juba järeldanud, et ebatavalistes olukordades ei tohiks pimesi usaldada enda ega kellegi teise intuitsiooni. Eetiliselt keerulistes olukordades

ei saa tingimata ka tavadest ega ettekirjutustest lähtuda, sest **enamik väärtusi ja eetikapõhimõtteid ei ole absoluutsed, vaid on üleskaalutavad**. See tähendab, et need võivad omavahel konflikti sattuda ja olenevalt olukorrast võib olla vaja neid hierarhiasse seada (Pojman, 2005). Üks põhimõte, mis teised enamasti üles kaalub, on ÜRO lapse õiguste konventsioonist tulenev lapse huvide esikohale seadmise põhimõte. See põhimõte võib üles kaaluda konfidentsiaalsusnõude näiteks juhul, kui on tekkinud kahtlus, et ohus on lapse heaolu, ja sellest on vaja kedagi teavitada. Kutse-eetika seab õpetajate ja eripedagoogide erialategevuse põhieesmärgiks aidata igal õppijal saavutada kõrgeim võimalik hariduse ja elukvaliteedi tase (Eesti Õpetajate Liit, 2001; Council for Exceptional …, s.a.). Alati tuleb hoolega silmas pidada ka kahju vältimise põhimõtet, mida paljud eetika asjatundjad peavad ülimaks moraalseks kohustuseks (Cottone & Claus, 2000). Nende printsiipide tundmine aitab keerulistes olukordades (aga ka igapäevatöös) olulisel ja vähem olulisel vahet teha, mis on eelduseks, et teha õigeid valikuid. Samas ei tähenda mingite väärtuste või kellegi huvide eelistamine teiste tähelepanuta jätmist, sest moraalselt õige lahendus peab kaitsma kõiki osapooli ja olulisi väärtusi.

Seega aitab moraalne kaalutlemine, ehkki see võib olla raske, mitut eesmärki saavutada. See aitab selgusele jõuda, kuidas eetikapõhimõtteid kindlas situatsioonis rakendada ehk mida täpselt teha või tegemata jätta, ning tagada, et lahendusvariantide või käitumisviiside vahel tehtud valik on põhjalikult läbi kaalutud ja moraalselt õige – parim võimalikest. Selline mõtlemisprotsess soodustab asjaolude ja mõttekäikude hoolikat uurimist, vähendab eksimise võimalusi, muudab otsuse tegemise läbipaistvaks ja otsuse kõigile pooltele arusaadavaks. **Moraalse kaalutlemise tulemus on autonoomne (ratsionaalne, sõltumatu) otsus, mille eest inimene on valmis vastutama, isegi kui ta teab, et see toob kaasa erimeelsusi.** Kuna väärtuste ja huvide konfliktid ei ole alati lõpuni lahendatavad, saabki lahenduseks olla vaid moraalselt õige otsus, mille inimene julgeb teoks teha, et eluga edasi minna.

Kokkuvõte

Iga inimene püüdleb suurema moraalse kompetentsuse poole, ehkki tema teadvustatud eesmärk võib olla stressi vältida ja end mingites suhtlus- või otsustusolukordades kindlamalt tunda. Samas võib oma moraalse arengu eest hoolitsemine olla teadlik ja järjepidev liikumine küpsuse ja professionaalsuse poole. Kui võtta aega juhtumite analüüsiks ja eneseanalüüsiks, mõtiskleda ja arutleda otsustusolukordade ja -protsesside üle, keskendumata vigade ja süüdlaste otsimisele, õpime märkama heategemise,

koostöö- ja arenguvõimalusi, mida erinevad olukorrad pakuvad. Koos sellega paraneb oskus (tekib harjumus) näha valikuvõimalusi ka ootamatutes ja pingelistes situatsioonides. See omakorda julgustab ja innustab otsima lahendusi, mis mitte ainult ei lõpetaks keerulisi olukordi, vaid võimaldaksid kõigil neis osalejatel toimida enda ja teiste suhtes parimal viisil. Moraalselt küps inimene mõistab nii ühiskonna liikme, professiooni esindaja kui ka üksikisikuna oma sõltumatust ja seotust ning oskab otsuseid langetades arvestada nii individuaalseid (enda ja teiste) vajadusi kui ka üldinimlikke väärtusi. See annab talle sisemise vabaduse – oskuse ja julguse erinevates olukordades vastutust võtta ja jagada ning väärtuspõhiseid ja autonoomseid otsuseid teha.

Mõtlemiseks

1. Nimeta neli endale olulist väärtust (või vali riiklikes õppekavades loetletud väärtuste hulgast) ja mõtle, kuidas need sinu jaoks hierarhiasse asetuvad. Kuidas su väärtuste hierarhia on elu jooksul muutunud?
2. Mõtle mõne inimese (õpetaja, kolleegi) peale, kes on (olnud) sulle eeskujuks. Milliseid hoiakuid ta oma sõnade ja tegudega väljendab (väljendas)?
3. Millised hoiakud aitavad aidata (eripedagoogil/õpetajal oma töös edukas olla)?
4. Too näiteid olukordadest, milles oled tundnud, et eetiline käitumine on vaimselt või füüsiliselt raske. Kuidas sa leidsid eetiliseks käitumiseks motivatsiooni?
5. Milliseid huvide konflikti juhtumeid võib eripedagoogina töötades ette tulla?
6. Millist kahju võib töötamine eripedagoogi ametikohal, omamata nõutavat kvalifikatsiooni või eripedagoogi kutset, põhjustada inimesele endale, teistele ja ühiskonnale?

Soovituslik kirjandus

All European Academies. (2023). *Euroopa teaduse eetikakoodeks* (3. täiendatud versioon). https://www.akadeemia.ee/wp-content/uploads/2023/11/euroopa-teaduse-eetikakoodeks.-kolmas-taiendatud-versioon.-16.11.23.pdf

Eesti Teaduste Akadeemia. (2002). *Eesti teadlaste eetikakoodeks*. https://etag.ee/wp-content/uploads/2013/09/Eetikakoodeks2002.pdf

Eesti Teaduste Akadeemia. (2017). *Hea teadustava*. https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/02/HEA-TEADUSTAVA.pdf

Council for Exceptional Children. (s.a.). *Special education professional ethical principles*. https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards

Howe, K. R., Boele, A. M., & Miramontes, O. B. (2018). *The ethics of special education* (2nd ed.). Teachers College Press, Columbia University.

Karindi, M. (2020). Eripedagoogi kutse-eetika. J. Kõrgesaar (Koost), *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse* (3. väljaanne, lk 136–140). Tartu Ülikooli Kirjastus. https://dspace.ut.ee/handle/10062/69494

Kasutatud kirjandus

Aavik, T., Keerus, K., Lõuk, K., Nõmper, A., Pevkur, A., Saarniit, L., Simm, K., Sutrop, M., Tõnissaar, M., Vaher, A., & Volt, I. (Koost) (2007). *Eetikakoodeksite käsiraamat*. Eesti Keele Sihtasutus.

All European Academies. (2023). *Euroopa teaduse eetikakoodeks* (3. täiendatud versioon). https://www.akadeemia.ee/wp-content/uploads/2023/11/euroopa-teaduse-eetikakoodeks.-kolmas-taiendatud-versioon.-16.11.23.pdf

Cottone, R. R., & Claus, R. E. (2000). Ethical decision-making models: A review of the literature. *Journal of Counseling & Development*, *78*, 275–283. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01908.x

Cottone, R. R., Tarvydas, V. M., & Hartley, M. T. (2021). *Ethics and decision making in counseling and psychotherapy* (5th ed.). Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1891/9780826135292

Council for Exceptional Children. (s.a.). *Special Education Professional Ethical Principles*. https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards

Eesti Teaduste Akadeemia. (2002). *Eesti teadlaste eetikakoodeks*. https://etag.ee/wp-content/uploads/2013/09/Eetikakoodeks2002.pdf

Eesti Vabariigi põhiseadus. (1992/2015). *Riigi Teataja*, *26*. https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002?leiaKehtiv

Eesti Õpetajate Liit. (2005). *Eesti õpetajaeetika koodeks*. https://opetajateliit.ee/?page_id=287

Eesti Õpetajate Liit. (2001). *EI kutse-eetika deklaratsioon*. https://ehl.org.ee/wp-content/uploads/2016/01/EI-kutseeetika-deklaratsioon.pdf

Frankl, V. E. (2001). *Mõttetahe. Valitud ettekandeid logoteraapiast*. Johannes Esto Ühing.

Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011/2023). *Riigi Teataja I*, *2*. https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023006?leiaKehtiv

Hayek, F. A. (2020). Vabadus ja vabadused. *Akadeemia*, *11*, 1944–1966.

Kahneman, D. (2013). *Kiire ja aeglane mõtlemine*. Tänapäev.

Kitchener, K. S. (1986). Teaching applied ethics in counselor education: An integration of psychological processes and philosophical analysis. *Journal of Counseling & Development*, *64*, 306–310. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01117.x

Kutsekoda. (2024). *Kutsestandardid: eripedagoog, tase 7*. https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205094

Lehtsaar, T. (2011). Väärtused loovad inimese. *Haridus*, *3*, 7–10.

Paul, J., French, P., & Cranston-Gingras, A. (2001). Ethics and special education. *Focus on Exceptional Children*, *34*, 1–16. https://doi.org/10.17161/foec.v34i1.6784

Pojman, L. P. (2005). *Eetika. Õiget ja väära avastamas*. Eesti Keele Sihtasutus.

Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll. (2006). *Riigi Teataja II*, *6*. https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006

Põhikooli riiklik õppekava. (2011/2023). *Riigi Teataja I*, *5*. https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv

Reiland, I. (2007). Metaeetika põhiküsimus(ed). *Akadeemia*, *10*, 2190–2214.

Reiland, I. (2011). Tegutsemisvabadus, tahtevabadus, valikuvabadus. *Akadeemia*, *5*, 877–886.

Sileo, F. J., & Kopala, M. (1993). An A-B-C-D-E worksheet for promoting beneficence when considering ethical issues. *Counseling and Values*, *37*, 89–95. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1993.tb00800.x

Sutrop, M. (2016). Kuidas panna eetikakoodeksid paremini toimima. M. Sutrop (Koost), *Eetikakoodeksid. Väärtused, normid ja eetilised dilemmad* (lk 85–103). Eesti Keele Sihtasutus.

Sutrop, M. (2023, 28. nov). Õpetaja eetikakoodeksist ja vajadusest mõtestada õpetajaametit. *Õpetajate Leht*. https://opleht.ee/2023/11/opetaja-eetikakoodeksist-ja-vajadusest-motestada-opetajaametit/

Tomlinson, J., & Little, V. (2000). A code of the ethical principles underlying teaching as a professional activity. In J. Cairns, R. Gardner, & D. Lawton (Eds.), *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching* (pp. 147–158). Routledge.

Truuväli, E-J., Kask, O., Lehis, L., Lindpere, H., Lõhmus, U., Madise, Ü., Merusk, K., Narits, R., Olle, V., Põld, J., & Schneider, H. (Toim-d). (2002). *Eesti Vabariigi põhiseadus. Kommenteeritud väljaanne*. Justiitsministeerium, Juura, Õigusteabe AS.

5. Erivajadustega õppijate kaasamine lasteaias ja koolis

Liina Malva

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Kuidas kaasavat haridust üldiselt käsitletakse ja millised on hariduskorralduslikud lähtepunktid Eestis?
2. Milline on eripedagoogi osa kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel?
3. Kuidas saab eripedagoog õpetajaid erivajadustega õppijate kaasamisel toetada?

Tänapäeval räägitakse peaaegu igas Euroopa riigis, sealhulgas Eestis, kaasavast haridusest (ingl *inclusive education*) kui iga õppija võrdsetest võimalustest haridusele. Eesti kontekstis on Haridus- ja Teadusministeerium (2022) seadnud haridusvaldkonna arengukavas kuni 2035. aastani eesmärgiks tagada hariduse kättesaadavus kõikidele õppijatele nii, et õppimine oleks toetatud ning õppimisvõimalused vastaksid õppijate võimetele ja vajadustele. Sealjuures tõlgendab Haridus- ja Teadusministeerium kaasavat haridust kui inimeste põhiõigust kvaliteetsele haridusele ning viitab Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri (s.a.) põhimõtetele, mille järgi on igal lapsel õigus õppida kodulähedases koolis koos eakaaslastega. Poliitilisel tasandil tähendab see seadusandluse kohandamist nii, et igal õppijal oleksid kaasavad haridusvõimalused, ja teisest küljest, et kõik haridustöötajad vastutaksid ühiselt kaasava hariduse eduka rakendamise eest. Kaasav haridus hõlmab eri haridustasemeid, sealhulgas alus-, põhi-, kesk- ning ka kutse- ja kõrgharidust.

5.1. Mis on kaasav haridus?

Rahvusvahelises teaduskirjanduses on aastaid püütud kaasavat haridust eri vanuseastmetes lahti mõtestada ja defineerida. Haug (2017) on arvukaid

teadustöid analüüsides pakkunud, et kaasavat haridust võib defineerida laiemalt ja kitsamalt. Laiast definitsioonist lähtudes arvestatakse kõiki lapsi ning see lähenemine toetub Salamanca Deklaratsioonile (United Nations …, 1994), mille järgi on **kõikidel õppijatel õigus osaleda üldhariduse süsteemis, vaatamata erivajadustele, soole, etnilisele kuuluvusele, kultuurile, sotsiaalmajanduslikule taustale jms**. Samas on kritiseeritud, et niivõrd lai lähenemine jätab erivajadustega õppijad teiste laste varju, mistõttu nad ei saa vajalikku tuge ja õpetust (Norwich, 2014; Miles & Singal, 2010). **Kaasava hariduse kitsas definitsioonis keskendutakse ainult hariduslike erivajadustega õppijatele.** Hoolimata headest kavatsustest ja püüdlustest vähendada segregatsiooni (eristamist ja eraldamist eakaaslastest), rõhutatakse kitsas definitsioonis laste hariduslikke erivajadusi, mis võib omakorda suurendada sildistamist (Arduin, 2015).

Lähenemiste mitmekesisus on läbi aastakümnete andnud haridusteadlastele põhjust kaasava hariduse mõistet ja sellega seotud mõtteviise lähemalt uurida. Ainscow jt (2006) on koostanud kirjanduse ülevaate kaasava hariduse rahvusvahelistest definitsioonidest. Järgnev tüpoloogia (vt tabel 1) on abiks kaasava hariduse kui mõiste kontseptualiseerimisel ning ilmestab seda, kuivõrd erinevatest vaatenurkadest on võimalik kaasava hariduse üle mõelda ja diskuteerida.

Tabel 1. Kuus lähenemist kaasavale haridusele (Ainscow *et al.*, 2006)

Lähenemised, mis vastavad Haug (2017) järgi kitsale definitsioonile:	**Lähenemised, mis vastavad Haug (2017) järgi laiale definitsioonile:**
• Kaasav haridus ja hariduslikud erivajadused. See lähenemine on kõige levinum viis kaasavat haridust mõtestada, rõhutades pigem isikuga seotud defitsiiti ja barjääre ning vältides suuremaid kontekstuaalseid tegureid. • Kaasav haridus ja käitumisraskused. Nii nagu eelmises, rõhutatakse palju ühe õppijaga seotud katsumusi tulenevalt tema käitumisraskustest. • Kaasav haridus ja vähemused. Selles lähenemises keskendutakse peale õppijate erivajaduste ka vähemusgruppidele (nt etnilised ja/või seksuaalsed vähemused).	• Kaasamine kui „kool kõigile". See lähenemine on alguse saanud Inglismaalt, kus rõhutatakse erikoolide vähendamist ja tavakoolide üldist arengut. • Kaasamine kui „haridus kõigile". UNESCO initsiatiiv „Haridus kõigile" on olnud teenäitaja kaasavale haridusele, keskendudes eelkõige hariduse ligipääsetavusele rahvusvahelisest ja globaalsest vaatenurgast. • Kaasamine kui põhimõtteline lähenemine haridusele ja ühiskonnale. Selles lähenemises arvestatakse kõiki kaasamisega seotud väärtusi, nagu näiteks võrdsus, osalus, kogukond, lugupidav suhtumine jne.

Eespool kirjeldatud tüpoloogiast on Göransson ja Nilholm (2014) astunud sammu edasi ning sünteesinud kvalitatiivselt kaasava hariduse erinevad definitsioonid. Selle töö tulemusena leidsid nad, et kaasava hariduse definitsioonid moodustavad teatud hierarhia (vt joonis 1). Kõige levinum definitsioon, mille järgi kaasavat haridust rakendatakse ja mis on hierarhia esimene tasand, hõlmab õppijate füüsilist paigutamist tavalasteaeda ja -kooli. Kui see on täidetud, saab teisel tasandil rääkida individuaalsest lähenemisest erivajadustega õppijatele. Alles kolmandal tasandil, olles eelnevad kaks täitnud, defineeritakse kaasavat haridust kui haridust kõikidele õppijatele. Viimane ehk neljas tasand hõlmab kogukonda ja sealset kultuuri laiemalt, vastupidi ainult ühele indiviidile keskendumisele. Kirjeldatud hierarhia ei vähenda aga riski, et kaasatakse ainult formaalsel tasandil ja tegelik abi jääb erivajadustega õppijal saamata.

Joonis 1. Kaasava hariduse definitsioonide põhjal loodud hierarhia Göransson ja Nilholm (2014, lk 268) järgi

Kaasava hariduse rakendumiseks on vajalik paljude poolte ühine pingutus, seda nii riigi, piirkonna, asutuse kui ka rühma/klassi tasandil. Rakendumise kvaliteedi hindamiseks konkreetses õppeasutuses on võimalik kasutada Mitchelli (2016) esitletud kümmet tunnust: 1) kaasavat haridust järgiv filosoofiline ja hariduspoliitiline kontseptsioon, 2) õpilaste paigutamine elukohalähedasse kooli, 3) õpilaste arengule vastav ja vajaduse korral kohandatud õppekava, 4) hindamisvahendite ja -viiside mitmekesisus ning kohandamine vastavalt õppijale, 5) teaduslikult põhjendatud meetoditega õpetamine, 6) inimeste mitmekesisuse aktsepteerimine, 7) juurdepääs haridusele

koos kohandatud õppekava ja hindamisega ning füüsilisele õpikeskkonnale, 8) toetus õpilasele koostöiselt meeskonnalt, 9) olemasolevad ressursid eelnimetatud tingimuste täitmiseks ning 10) eesmärgipärane juhtimine koos jagatud väärtuste ja hoiakutega.

Ka Eestis on nii kooli kui ka lasteaia kontekstis leitud, et pedagoogiline ja administratiivne personal võib kaasavat haridust defineerida nii kitsamast kui ka laiemast vaatenurgast, samuti definitsioonide hierarhia eri etappidest lähtudes. Häidkind ja Oras (2016) uurisid lasteaedade ja koolide personali tõlgendusi kaasavast haridusest. Tulemused näitasid, et kaasavat haridust defineeritakse nii füüsilise konteksti (õigus käia kodulähedases lasteaias ja koolis) kui ka õppeprotsessi järgi (õppijate aktiivsus ja osalus hariduses). Lasteaia ja kooli personali arusaamad erinesid selles, et lasteaias tähendas koos õpetamine sama rühma, kuid koolis võis see tähendada erivajadustega õpilaste õpetamist kas samas klassis või samas koolis koos tavalastega. Kivirand jt (2020) analüüsisid kaasava hariduse valdkonna koolitajate ja nõustajate tõlgendusi kaasavast haridusest. Selle sihtrühma esindajad tõid selgemalt esile eristuse tavakooli tavaklassi ja tavakooli eriklassi vahel. Lisaks leiti uuringus, et kaasava hariduse osana mõistetakse ka erikoolide hariduskorraldust, tagades sellega haridusele ligipääsu kõikidele õpilastele. Kokkuvõttes võib öelda, et Eestis uuritud õpetajate, nõustajate ja koolitajate arusaamade järgi on läbiv ühine joon laste õigus õppida elukohajärgses tavalasteaias ja -koolis, kuid õppe korraldusliku poole pealt ollakse eriarvamustel.

Nelis ja Pedaste (2020, lk 145) on kirjanduse ülevaate tulemusel sünteesinud kaasava hariduse erinevad definitsioonid **lasteaia kontekstis** ühtseks definitsiooniks järgmiselt:

> „Kaasavaks hariduseks nimetatakse inimõigusi arvestavat ja heale haridusele ligipääsu võimaldavat lähenemisviisi, kus lapsed tajuvad sotsiaalset integratsiooni ja kuuluvustunnet laiemas sotsiaalses võrgustikus, hoolimata nende erivajadustest, ning kaasamine saavutatakse laste aktiivse mõtestatud osaluse ja personaalse lähenemise kaudu lapse arengu toetamisel tema täielikku potentsiaali arvestades."

See definitsioon hõlmab rohkemat kui ainult sihtrühma ning autorid märgivad, et teaduskirjanduses tõstetaksegi esile just definitsioonide filosoofilist olemust, rõhutatakse kaasamist väärtustavat mõtteviisi ja õpikeskkonda ning sellega kaasnevaid hüvesid. Samas ei saa mööda vaadata kaasamise praktilisest poolest, mis alushariduse kontekstis tähendab erivajadustega laste kaasamist tava- või sobitusrühmadesse. Et kõikide laste individuaalseid

eripärasid ja vajadusi tundma õppida ning arengulise potentsiaali alusel õpetamist kavandada ja ellu viia, peaks laste arv rühmas olema tavapärasest väiksem, personali rohkem ja nende kvalifikatsioon kõrgem. Piiratud ressursside tingimustes on ideaalseid tingimusi ja tulemusi keeruline saavutada (vt nt Fyssa *et al*., 2014; Häidkind & Oras, 2016; Häidkind *et al*., 2022).

Kaasav haridus **kooli kontekstis** on Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestatud alates 2010. aastast. Selle järgi peab kvaliteetne üldharidus Eesti Vabariigis olema kättesaadav kõigile, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikest erivajadustest. Igale erivajadustega õpilasele võimaldatakse tema võimetele ja vajadustele vastav õppekorraldus tema elukohajärgses koolis. Koolipidajatel on kohustus tagada igale õpilasele vajalik tugi, takistamata sealjuures kaasõpilaste õigust saada kvaliteetset haridust (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2024). Toe rakendamisel eeldatakse koostööd õpetajate, tugispetsialistide, abiõpetajate ja teiste spetsialistide ning lapsevanemate vahel. Võimalused, kuidas kaasavat haridust põhikooli tasandil korraldada, on määratletud järgmiselt: erivajadustega õpilane erikoolis; erivajadustega õpilane tavakooli eriklassis, sealhulgas üksikud ained koos tavaklassiga; erivajadustega õpilane tavaklassis, sealhulgas üksikud ained eraldi; ning erivajadustega õpilane tavaklassis koos teistega kõikides tundides (Schults *et al*., 2018). Seoses õppimisega tavakooli eriklassis on Eesti kontekstis 3. ja 6. klasside õpilaste (N = 6709) hulgas läbi viidud elektrooniliste standardiseeritud testidega uuring, mille tulemused näitasid, et hariduslike erivajadustega õpilaste (N = 244) akadeemilised oskused ei erine tava- ja eriklassis õppides (Sigus *et al*., 2023). Sealjuures on oluline märkida, et erivajadustega õpilaste rühma kuulusid õpilased, kellele oli määratud tõhustatud või eritugi. Erinevate hariduskorralduslike võimaluste rakendumise ja õpilaste arengu seoste täielikuks mõistmiseks puuduvad seni kohalikud põhjalikumad pikiuuringud.

Kutseõppe kontekstis on samuti sätestatud kutseõpet pakkuvatele asutustele kaasamise printsiipe järgivad ülesanded (Kutseõppeasutuse seadus, 2013/2023). Nendest olulisim on kohustus kujundada sotsiaalse kaasatuse tagamiseks vajalikud pädevused, et võimaldada õppijate edukas toimetulek pidevalt muutuvas õpi-, elu- ja töökeskkonnas. Lisaks sellele peab kutseõppeasutus tagama igale õpilasele vajalikud tugimeetmed, mis oma olemuselt on sarnased koolis rakendatavate meetmetega (nt õpiabi, individuaalne õppekava, õpe väikerühmas, tugiisik jms). Edukas kaasamine kutsehariduses saab alguse juba põhikoolis, sest kooli ülesanne on toetada sujuvat üleminekut ühelt haridusastmelt teisele (vt **peatükk 23**).

5.2. Kes panustavad kaasava hariduse rakendumisse?

Kõik haridustöötajad vastutavad kaasava hariduse efektiivse rakendumise eest. Kuna seadusandlus ja hariduskorraldus on aastate jooksul muutunud, tuleb õpetajatele tagada teistsugune väljaõpe, et kõik õppijad, sealhulgas erivajadustega lapsed, saaksid võimetekohast õpet. Ülikoolid on õpetajakoolituse õppekavu uuendanud nii, et esmaõppes osalevad pedagoogilised töötajad saaksid kaasava hariduse teemal ettevalmistuse. Nendele õpetajatele, kes on ülikooli varem lõpetanud või soovivad oma teadmisi täiendada, pakutakse täienduskoolitusi. Kutsestandardid sätestavad erivajadustega lastega töötamise kompetentsid ning sellest lähtuvalt on igal õpetajal, tugispetsialistil (sh eripedagoogil) ja koolijuhil võimalus otsustada, kuidas ja mil viisil oma professionaalset arengut edendada.

Kaasava hariduse puhul peetakse oluliseks muutusi tavarühma ja -klassi pedagoogilistes lähenemistes, hindamise printsiipides ja õppekavades nii, et erivajadustega õppija saaks talle sobiliku õppe sealsamas. Sellest lähtudes on muutunud ka eripedagoogidele seatud ootused. Kui algul nimetati eripedagoogi kutsestandardis (Kutsekoda, 2013) tema sihtrühmaks „erivajadustega õppijat", siis alates 2018. aastast töötab eripedagoog „eakaaslastest eristuva õppijaga" (Kutsekoda, 2018; 2024). Võrreldes varasemaga, on sihtrühma määratlemisel vähenenud meditsiinilise diagnoosi rõhutamine ning olulisem on õppijate mitmekülgset arengut toetada ja suunata vastavalt õppekava nõuetele ja õpikeskkonna võimalustele. Rohkem pööratakse tähelepanu õppijate toetamisele rühmas, mis eeldab eripedagoogilt tõhusamat koostööd õpetajatega. Eripedagoog kui tugispetsialist ei tööta enam erivajadustega õppijatega ainult erikoolides ja -klassides, vaid temast on saanud oluline liige tavalasteaedade ja -koolide kollektiivis. Küsimus on selles, kuidas saab eripedagoog toetada laste individuaalseid vajadusi tavaklassi kontekstis ilma nende laste pideva eraldamiseta ja nende erivajadusi sildistamata. On selge, et muutuste tõttu hariduskorralduses on muutumises ka eripedagoogi professionaalne roll, mis eeldab rohkem koostööd aineõpetajate ja teiste tugispetsialistidega. See tähendab, et eripedagoog peaks lisaks õppijatele toetama ka õpetajaid, et kõik õppijad saaksid omale sobivat ja jõukohast haridust (Wade, 2000). Eripedagoogi kui eriala kujunemisloost vt täpsemalt **peatükk 3**.

Kuna kaasav haridus hõlmab paljusid pooli, kes tegutsevad ühise eesmärgi nimel, vajab selline koostöö selget eestvedamist. Nii nagu teistes riikides, on ka Eesti haridusasutustes meeskonnatöö juht kas direktor või tema poolt määratud töötaja. Koolides on haridusliku erivajadustega õpilaste

õppe koordineerija (HEVKO) „ülesanne korraldada tuge vajavate õpilaste õppe ja arengu toetamiseks koolisisest meeskonnatööd ning koordineerida koolivälises võrgustikutöös osalemist“ (Haridus- ja Noorteamet, 2022b; lk 10). HEVKO koordineerib tuge vajavate õppijate väljaselgitamist, toetab ja nõustab õpetajaid nn üldise toe pakkumisel. Õpilast toetavad meetmed, mille rakendamist HEVKO koordineerib, on täiendav individuaalne juhendamine õpetaja poolt, õpe väiksemas rühmas, spetsiifiliste metoodikate ja tugispetsialistide teenuste (eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog) rakendamine. Asutusevälise otsuse, et õppija vajab tõhustatud või erituge ehk tegu on hariduslike erivajadustega õppijaga, teeb koolivälise nõustamismeeskond Rajaleidja keskuses maakonna tasandil. Rajaleidja viib läbi õppenõustamist, et aidata õppijaid, õpetajaid ja lapsevanemaid rakendada õppija võimetele vastavat õpet (Haridus- ja Noorteamet, 2022a). Erineval määral tuge vajab 2022. aasta seisuga iga viies Eesti üldhariduskooli õpilane, nendest umbkaudu 30% vajab tõhustatud või erituge (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.).

Koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel rakendatavad toe liigid (Innove, 2020).

Üldine tugi on mõeldud õpilastele, kes on õppetöös maha jäänud, kel on ajutisi õppimisraskusi või raskusi koolikohustuse täitmisel. Üldise toe puhul on õpilasel õigus saada individuaalset lisajuhendamist ja tugispetsialistide teenuseid (sh õpiabitunde). Üldist tuge saab kool rakendada ilma koolivälise nõustamismeeskonna soovituseta.

Tõhustatud tugi määratakse õpilasele, kel on püsiv õpiraskus, kõnepuue, psüühika- ja käitumishäire või mõni muu puue või terviseseisund, mille tõttu ta vajab pidevalt tugispetsialistide teenuseid. Tõhustatud tuge vajavad õpilased kaasatakse üldjuhul tavaklassi, kuid vajaduse korral saavad nad tugiteenuseid (nt eripedagoogilist sekkumist) individuaalselt või väiksemas rühmas.

Eritugi määratakse õpilasele, kes vajab raske puude, liitpuude või psüühikahäire tõttu spetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat ja -vahendeid. Õppetöös osalemine eeldab pidevalt ja süsteemselt tugispetsialistide teenuseid. Tavaklassi kaasamisel vajavad nad pidevat individuaalset toetamist või osaajaga individuaalset õpet.

Mitchell (2014) rõhutab, et kaasav haridus ei ole ainult organisatoorne muudatus ehk erivajadustega õppijate paigutamine tavarühmadesse ja -klassidesse. Selleks et kaasamine oleks edukas, peab kogu lasteaia- ja koolikollektiivil olema ühtne visioon, nad peavad jagama sarnaseid haridusfilosoofilisi vaateid ja olema valmis nende järgi ka päriselus tegutsema. Organisatoorse poole pealt tuleks jälgida, et kaasamine oleks laiem ja tähendusrikkam kui vaid igas õppeaines tasemerühmade moodustamine. Õppijatele peab jääma võimalus sotsialiseeruda ning oma rühma- ja klassikaaslastega koostööd teha, samas saada tugispetsialistidelt vajalikku tuge ja/või õppesisu kohandamist. Selleks et kohandamine oleks tõhus, on vajalik tugispetsialistide ja õpetajate koostöö ehk töötamine samade eesmärkide nimel. Kõik pooled peaksid olema pühendunud tolerantse koolikultuuri loomisele ja olema kaasava hariduse suhtes positiivse hoiakuga, mis tõstab olulisele kohale õppeasutuse juhtkonna panuse. Lisaks Mitchelli (2014) poolt esile toodule rõhutab Shaw (2022) perekonna rolli, kuna lapsevanemad ja teatud juhtudel ka muud pereliikmed on lapse arengu suurimad toetajad. Sinna juurde lisab sama autor koostöö kogukonnaga, mis loob üleüldised hoiakud perekondade ja laste vahel.

Ei saa mööda vaadata asjaolust, et kaasava hariduse rakendamine nõuab inim- ja finantsressursse, mis mitmes riigis ideaali poole liikumisel takistuseks saab. 2020. aastal läbi viidud riigikontrolli auditi käigus leiti, et kolmandikus Eesti lasteaedades ja veerandis koolides ei saa lapsed vajalikke tugiteenuseid. Põhjustena toodi lisaks tugispetsialistide puudusele esile ka see, et juba töötavatel õpetajatel ei ole vajalikku väljaõpet erinevate vajadustega õpilaste koos õpetamiseks (Riigikontroll, 2020). Kokkuvõtteks võib öelda, et kaasav haridus on märgatavalt mitmekesisem ja paneb rohkem proovile kui pelgalt hariduskorraldus, mis sätestab õiguse õppida kodulähedases haridusasutuses (1. tasand Göransson & Nilholm, 2014 järgi). Järgmisena on aga esile toodud ühe HEVKO mõtted ja kogemused eripedagoogi töö ja rolli muutumise kohta.

Kogemus praktikast: Marleen (HEVKO, töökogemus 9 aastat)

„Kui mõelda tugispetsialistide ja just eripedagoogide peale, siis võin öelda, et kindlasti näen aastatega toimunud muutust. Esiteks, minu esimestel tööaastatel oli koolis ainult logopeed. Alles hiljem tuli eripedagoog. Minu esimesed kogemused eripedagoogiga olid sellised, et eripedagoog tegutses eraldi ja õpetajatega väga ei suhelnud. Tegelikult oli minu algusaastatel eripedagoogi hoiak selline, et eripedagoogi töö ei ole õpetajate õpetamine ja õpetajad ise teavad, mida teevad. Eks need õpetajad said mingeid näpunäiteid, kes ise küsima läksid.

> Eripedagoogi enda kaasatus kooliellu ja koostöö õpetajatega sõltub kindlasti ka sellest, millise koormusega ja kui mitmes asutuses ta samal ajal töötab.
>
> Praegu käib eripedagoog ise koolipäeva jooksul aineõpetajate juures, nad jagavad omavahel infot õpilaste kohta ning õpetaja annab planeeritud tundide teemad. Sellest lähtuvalt planeerib eripedagoog enda tunnid. Eripedagoog ise otsustab, kui palju ta järgib õpetaja ette antut ja kui palju teeb oma asja. Hiljem jagatakse omavahel tagasisidet. Praegune eripedagoog viib läbi ka koosõpetamist. Mulle tundub, et niimoodi korraldatud eripedagoogi töö on õigem ja tulemuslikum."

5.3. Kaasava hariduse rakendamine rühmas ja klassis

Kaasava hariduse rakendamine nõuab muudatusi seni kasutatud õppekavades ja pedagoogilistes lähenemistes. Ühte selget retsepti, kuidas seda kõike ellu viia, ei ole. Küll aga on kaasava hariduse arengut ja rakendamist uuritud mitmes riigis, kus see lähenemine on kasutusel olnud aastakümneid kauem kui Eestis. Need uuringud on andnud aluse teaduspõhiseks lähenemiseks kaasava hariduse kontekstis, sest kirjeldatakse erinevate sekkumiste ja pedagoogiliste lähenemiste efektiivsust. Kaasava hariduse strateegiaid saavad kasutada kõik haridusasutuste töötajad, sealhulgas eripedagoogid nii õpetajatega koos töötades kui ka tugiteenuse pakkumisel (sh õpiabitundides) ja erirühmas või -klassis õpetades.

Mitmed autorid (vt Kefallinou *et al*., 2020; Wade, 2000) rõhutavad, et kuigi teadusuurimuste fookuses on tihti just erivajadustega õppijad, saavad koolis rakendatud strateegiatest otseselt või kaudselt kasu ka ülejäänud lapsed. Eelkõige mõjutavad positiivselt suuremat rühma õppijaid sellised strateegiad, mida rakendatakse kogu õppeprotsessis (nt koostöine õppimine). Üksikutele õppijatele mõeldud sekkumised (nt mentorõpilaste rakendamine) mõjutavad esmalt õppijat ennast ja seejärel, sekkumise õnnestumisel, kaudselt ka kogu klassi heaolu.

Täpsemat informatsiooni kaasava hariduse efektiivsuse kohta võivad anda metauuringud, mis kombineerivad omavahel mitme eraldiseisva uuringu tulemusi. Ühe sellise metauuringu on läbi viinud Kieli Ülikooli uurijad (Krämer *et al*., 2021), kes leidsid, et õpiraskustega õpilastel olid tavaklassis õppides paremad õpitulemused kui eriklassis õppides. Nendel õpilastel, kellel ei olnud õpiraskusi, õpitulemustes erinevust ei ilmnenud, kui võrrelda omavahel õppimist koos õpiraskustega õpilastega ja segregeeritud

klassides. Samas on uurijad järeldusi tehes rõhutanud, et **õpiraskustega õpilaste kaasamisel tavaklassi on väga oluline õpetajate ettevalmistus erinevate õppemeetodite kasutamiseks. Teine oluline aspekt on positiivne hoiak, ilma milleta ei saa kaasav haridus täiel määral toimida**. Hoiak on aga seotud teadmiste ja oskustega – mida kompetentsemana õpetajad ennast tunnevad, seda positiivsemalt on nad meelestatud erinevate õppijate toetamisel. Metauuringust selgub, et kompetentsi toetamine eeldab lisaressursse – vaja on täiendavat tugipersonali ja täienduskoolitusi.

Tavakooli õpetajad on teadusuuringutes kirjeldanud oma tegevust kaasava hariduse rakendamisel. Uuringutes kirjeldatud lähenemised jagunevad üldiselt kolme kategooriasse, mis võtavad kokku efektiivsed kaasava hariduse praktikad: diferentseerimine, koosõpetamine ja koostöine õppimine. Tabelis 2 on kokkuvõtvaid näiteid uuringute tulemustest, mis on toonud süstemaatilise kirjanduse analüüsi alusel kaasa positiivse muutuse.

Siin on oluline rõhutada, et kõik nimetatud praktikad sisaldavad endas mitut viisi, lähenemist ja meetodit selles osas, kuidas neid õppetöös kasutatakse. Tihti tuleb õpetajatel mitut erinevat praktikat kombineerida ja valida spetsiifilised sekkumised, mis on konkreetses situatsioonis kõige efektiivsemad. Tabelis 2 märgitud praktikate efektiivsust on rõhutatud näiteks akadeemiliste tulemuste paranemisel (vt nt Carter *et al.*, 2011; Houser *et al.*, 2015; Miller *et al.*, 2017), aga ka sotsiaalsete oskuste ja kaaslaste suhtes positiivsete hoiakute puhul (vt nt Carter *et al.*, 2011; Law *et al.*, 2017; Miller *et al.*, 2017) ning üldiselt käitumise paranemisel (vt nt Law *et al.*, 2017). Praktikate efektiivsuse kohta tehtud järeldustega tutvumisel on aga oluline teadvustada uuringu konteksti ja uurimismeetodit, sealhulgas seda, kas tegu on kellegi arvamustega (nt intervjuud, hoiakuid hindavad küsimustikud jms) või on hinnatud konkreetseid tunnuseid õppijate valimil (nt hindeid, käitumist jms).

Tabel 2. Kaasava hariduse praktikad teaduskirjandusest lähtudes

Edukad praktikad kaasava hariduse rakendamisel	Keda ja kuidas uuriti?	Autorid
Koostöine õppimine: eesmärkide seadmine ja progressi jälgimine	10 USA 9. klassi õpilast (sekkumine, kodutööde soorituse määr)	Houser jt (2015)
Diferentseerimine: kohandused õppekeskkonnas, õppematerjalides ja õpetamises **Koosõpetamine**: õpetajate omavaheline koostöö, õpetaja ja eripedagoogi koostöö, eripedagoogi töö tavaklassis **Koostöine õppimine**: õpilaste omavaheline koostöö	24 Norra kooli (tunnivaatlused)	Buli-Holmberg ja Jeyaprathaban (2016)
Koostöine õppimine: mentorõpilased (ingl *peer tutoring*)	205 õpilast ja 48 õpetajat USAst (sekkumine, vaatlused ja küsimustikud)	Carter jt (2011); Carter jt (2016)
Koostöine õppimine: ühiste eesmärkide seadmine, draamaelementide kasutamine	86 Hong Kongi 3. klassi õpilast (sekkumine, küsimustik)	Law jt (2017)
Koostöine õppimine: sotsiaalseid suhteid toetav sekkumine õppimise läbiviimisel	627 õpilast USAst (sekkumine, pre-test ja post-test)	Miller jt (2017)
Koosõpetamine (sh individuaalne lähenemine) **Koostöine õppimine**: läbimõeldud õpirühmad	Austria üldhariduskooli õpetajad ja direktor (intervjuud)	Bešic jt (2017)
Diferentseerimine: pidev individuaalne positiivne tagasiside **Koosõpetamine**: abiõpetajad **Koostöine õppimine**: rühmatööd, õpilaste kaasamine õppimisega seotud aruteludesse	22 Soome õpetajat (intervjuud)	Engelbrecht jt (2017)
Diferentseerimine **Koosõpetamine** **Koostöine õppimine**: rühmatööd	2276 Soome õpetajat (küsimustik)	Saloviita (2018)
Koosõpetamine: õpetajate omavaheline koostöö, ühine aeg õppetöö planeerimiseks	344 koolilogopeedi USAst (küsimustik)	Green jt (2019)
Diferentseerimine **Koostöine õppimine**: struktureeritud toetus kaasõppijatelt	27 Iirimaa õpetajat (intervjuud)	Tiernan jt (2020)

5.3.1. Õppe diferentseerimine

Õppetöö diferentseerimiseks tuleb teada, mida on üldse võimalik muuta, et õpetamine täidaks eesmärki – oleks õppijakeskne. Eripedagoogide ülesanne on õpetajaid toetada ja juhendada, et diferentseerimine rakenduks eesmärgipäraselt ja avaldaks õppimisele ka positiivset mõju.

Diferentseerimise (ingl *differentiated instruction*) väga lai rakenduspind on tekitanud olukorra, kus diferentseerimisest räägitakse väga erinevates tähendustes. Ka teaduskirjanduses ei ole diferentseerimisele loodud ühtset raamistikku ega definitsiooni (loe nt Bondi *et al*., 2019). Kui veel 1990. aastatel kasutati Skandinaavia riikides diferentseerimise mõistet peamiselt seoses õppijate jaotamisega eri klassidesse teadmiste ja võimete järgi (Eikeland & Ohna, 2022), siis nüüdseks on hariduskorralduslikest muudatustest tulenevalt organisatoorne diferentseerimine kõrvutatud pedagoogilise diferentseerimisega (Blossing *et al*., 2014). Hariduskorraldusliku diferentseerimisena on tänapäeval kasutusel peamiselt erihuvidest ja erinevatest võimetest tulenev rühmitamine (nt eliitkoolid, spordiklassid, õpiabirühmad). **Pedagoogiline diferentseerimine tähendab õpetamise ja õppimise diferentseerimist ühes heterogeenses klassikoosluses ning see hõlmab kõiki muudatusi, mida õpetajad teevad juhendamises, õppe sisus ja mahus ning õppimise tempos ja hindamises.**

Tomlinsoni (2014) järgi on diferentseeritud õpetamine õppijakeskne, pakkudes mitut viisi õppesisu omandamiseks kõikidele õppijatele. Saloviita (2018) on kirjutanud, et diferentseerides on õppetöö kohandatud õppija võimekusele ja hariduslikele vajadustele vastavaks. Sinna alla kuuluvad nii õppekava sisu ja keerukus kui ka õpetamisstrateegiate ja õpitulemuste hindamise kohandamine. Eesti kontekstis on näiteks individuaalse õppekava (IÕK) koostamine ja rakendamine diferentseerimine, kuna IÕK-s on dokumenteeritud õpilase individuaalsed vajadused ja kohandatud õpieesmärgid ning määratletud õpetajapoolsed kohandused õpitulemuste omandamiseks.

Diferentseerimisel on ühisosa ka teiste kaasavas hariduses rakendatavate praktikatega. Näiteks tuleb selles peatükis juttu koosõpetamisest ja universaalsest õpidisainist, mõlema praktika puhul on diferentseerimine õpetamise vältimatu osa. Tabelis 3 on kokkuvõtvalt esile toodud diferentseerimisega kaasnevad väljakutsed ja kasutegurid.

Tabel 3. Diferentseeritud õpetamise väljakutsed ja kasutegurid (Weselby, 2021)

Väljakutsed	Kasutegurid
• Diferentseerimine nõuab õpetajalt rohkem aega tunni ettevalmistuseks. • Diferentseerimine eeldab, et õpetaja tunneb õppijaid väga hästi ning tal on infot nii nende ainealase taseme kui ka personaalsete huvide kohta. • Diferentseerimine eeldab õpetajatelt pidevat enesetäiendust pedagoogilis-psühholoogilistel teemadel.	• Diferentseerimine sobib väga erineva profiilidega õppijatele, nii andekatele kui ka õpiraskustega õppijatele. • Diferentseerimise kaudu pakub õpetaja õppesisu omandamiseks mitut viisi, mis tähendab seda, et õppijad peavad ka ise valikuid tegema ning seeläbi oma õppimise eest vastutama. • Edukas diferentseerimine ennetab klassis distsipliiniprobleeme.

Levinud diferentseerimise raamistik on universaalne õpidisain (ingl *Universal Design for Learning (UDL)*). See lähenemine kasvas välja kahe Ameerika Ühendriikide teadlase, kliinilise psühholoogi Anne Meyeri ja neuropsühholoog David Rose'i teadustööst, milles 1980. aastate lõpus keskenduti püüdlustele integreerida õpiraskustega õpilasi tavakooli keskkonda. **Universaalse õpidisaini eesmärk on luua selline õppekeskkond, mis paneb küll proovile, kuid on kättesaadav kõikidele õppijatele** (CAST, 2018). Põhirõhk on keskkonna, mitte õppija muutmisel. Universaalne õpidisain põhineb neuropsühholoogilisel lähenemisel, st keskkonna kujundamisel püütakse tagada kolme õppimisega seotud ajupiirkonna ehk närvirakkude võrgustiku aktiviseerimine (õppimise bioloogiliste aluste kohta vt **peatükk 1**). Kuigi kõik kolm võrgustikku töötavad koos, rõhutab universaalne õpidisain seda, mida on iga võrgustiku puhul kõige olulisem teada ja kuidas aju toimimist õpetamisega stimuleerida:

1) afektiivne võrgustik (ingl *affective networks*) ehk kuivõrd on õppijad motiveeritud ja õppimisse aktiivselt kaasatud ning seavad sellest lähtuvalt prioriteete ja eesmärke;
2) äratundmise võrgustik (ingl *recognition networks*) ehk kuidas õppijad võtavad vastu ja tajuvad uut informatsiooni ning muudavad uued teadmised enda jaoks kasulikuks;
3) strateegiline võrgustik (ingl *strategic networks*) ehk kuidas õppijad planeerivad ja organiseerivad eesmärki täitvaid tegevusi.

Universaalne õpidisain ei ole lahendus kõikidele probleemidele, kuid annab õppijat toetava raamistiku (Morton & Pilgrim, 2023). Lisaks sellele pakub universaalne õpidisain konkreetseid soovitusi, mida õppijate juhendamisel arvestada. Nende soovituste järgimine aitab suurendada võimalust, et kõik õppijad rühmas saavad õppida. Ajupiirkondade tööle tuginedes lähtub universaalne õpidisain kolmest printsiibist, mille järgi saavad õpetajad õpetamistegevusi diferentseerida ning eripedagoogid omakorda õpetajaid toetada ja nõustada (CAST, 2018).

Universaalse õpidisaini kolm printsiipi

Kaasamisviis: paku õppetöös valikuvõimalusi!

- Tasakaalusta kohustuslikke õppeelemente individuaalsete valikute ja autonoomiaga, et toetada eneseregulatsiooni arengut.
- Varieeri ja seosta õppimise seisukohast olulist infot õppijate enda huvidega, et toetada õppijate motivatsiooni.
- Loo õppimiseks turvaline keskkond ja ennustatav struktuur (nt vii miinimumini võimalikud negatiivsed kogemused, kasuta ajakava ja taimerit, loo oma tundidele selge rutiin), et toetada õppe sisule keskendumist.

Esitlusviis: esita infot mitmel viisil!

- Esita sama infot mitmel moel (nt tekstina, joonisena, pildina, videona) ning arvesta info esitamisel ka materjali kujundust (nt töölehtede ja slaidide kirjastiili ja -suurust, taustavärvi, elementide paigutust jms), et toetada info selgust ja kättesaadavust.
- Jälgi, et pakuksid suulistele selgitustele lisaks ka muid alternatiive (teksti, visuaale, sümboleid, taktiilseid mudeleid), et toetada suulise kõne mõistmist.
- Lisa visuaalsele informatsioonile alati selgitus (kirjaliku või suulise tekstina), et toetada keele ja sümbolite vaheliste seoste mõistmist.

Väljendusviis: paku teadmiste väljendamiseks ja kontrollimiseks erinevaid viise!

- Varieeri teadmiste kontrollimiseks kasutatavaid viise (kirjalikult ja suuliselt) ning võimalusi (muuda vastamiseks ette nähtud aega, kiirust, õigust kasutada erinevaid (füüsilisi) materjale ja tehnikat), et arendada eri võimalusi teadmiste struktureerimiseks ja väljendamiseks.
- Tasakaalusta teadmiste kinnistamisel ja kontrollimisel peast vastamist abivahenditega (sh tehnika ehk arvutid ja telefonid, manipuleeritavad mudelid jms), et toetada õppe-eesmärkide saavutamist.

Diferentseerimise täpne sisu sõltub konkreetsest rühmast ja seal õppivatest lastest või noortest. Kui õpperühmas on erivajadustega õppijaid, siis tuleb õppetöös tehtavad muudatused ja kohandused planeerida juhtumi põhjal ning koostöös tugispetsialistidega, sealhulgas eripedagoogiga.

Kogemus praktikast: Ester (klassiõpetaja, töökogemus üle 30 aasta)

Oma karjääri jooksul on Ester õpetanud väga erinevaid HEV õpilasi, näiteks neid, kellel on aktiivsus- ja tähelepanuhäire, emotsionaalsed ja käitumisraskused, lugemis- ja kirjutamisraskused, autismispektrihäire ning andekus. Järgnevalt jagab Ester ühte oma meeldejäävaimat lugu sellest, kuidas ta õppis oma töös kasutama diferentseerimispõhimõtteid. Ester lisas, et selle loo juhtumise ajal ehk aastaid tagasi ei tegelenud eripedagoog klassi kui tervikuga, kuid loos kirjeldatud õpilane osales regulaarselt eripedagoogi juures individuaaltundides.

„Diferentseerimine ja universaalne õpidisain – need on ju tegelikult asjad, mida kõigil inimestel on vaja. Mind õpetas sellel teemal väga hästi üks õpilane Kevin (nimi muudetud), kellel oli aktiivsus- ja tähelepanuhäire ning mitmes aines individuaalsed õppekavad. Alguses olin loomulikult ahastuses, et pidevalt on õppimise tempo maas ja mida ma nüüd tegema peaks. Siis mingi hetk leidsin, et olgu pealegi see tempo maas, mina pean olema kannatlik. Tervel klassil oli tempo maas. Aga Kevini tõttu hakkasin ma mõtlema nendele teemadele, et näiteks kuidas markeerida olulist, kuidas teksti esitada, kuidas valgus ja helid mõjuvad, kuidas kasutada eelhoiatusi. Tänu Kevinile hakkasin ka ülesannete numbreid erinevate värvidega tähistama – ühte värvi on need ülesanded, mis on vaja kindlalt ära teha ja teist värvi need ülesanded, mida teed ainult juhul, kui esimesed on sooritatud. Varem ma üldse ei mõelnud nendele asjadele. Kevini puhul aitas mind kindlasti ka väga tihe koostöö ja infovahetus emaga. Ma pidin alati väga täpselt kõiki tegevusi ette planeerima ja tegelikult aitas see kogu ülejäänud klassi ka.“

5.3.2. Õpetamine koostöiselt ja koos

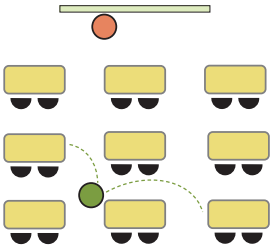
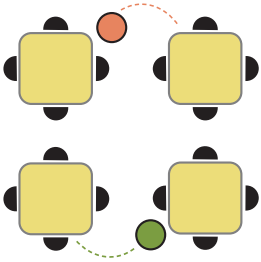
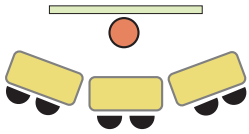
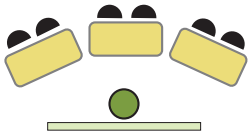
Koostöö tähendab laiemas mõttes seda, et rühm erinevate kompetentsidega inimesi töötab koos ühtse eesmärgi nimel. Kaasava hariduse rakendamise eeldusi on kindlasti edukas koostöö haridusasutuses töötavate professionaalide vahel.

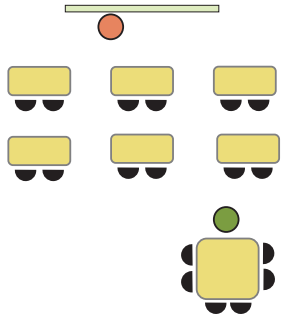
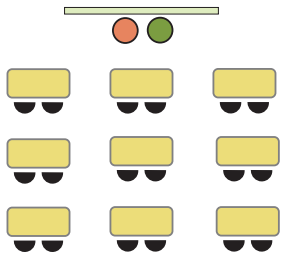
Kui rääkida koostöisest õpetamisest ja koosõpetamisest, tuleks selgeks teha nende kahe mõiste tähendus. **Koostöine õpetamine** (ingl *team teaching*, *collaborative teaching*) **tähendab vähemalt kahe professionaali koostööd õppeprotsessis otsuste tegemisel ja ühise eesmärgi nimel töötamisel** (Cook & Friend, 1995). Koostöine õpetamine võib väljenduda näiteks selles, et tugispetsialistidest koosnev meeskond ja õpetajad kohtuvad regulaarselt kord nädalas, analüüsivad erivajadustega õppijate käitumist ja arengut ning otsustavad edasiste sammude üle (vt nt Zhu *et al*., 2019). **Koosõpetamine** (ingl *co-teaching*) **on aga koostöise õpetamise vorme, kus eripedagoog ja õpetaja, kaks õpetajat või õpetaja ja abiõpetaja planeerivad koos tundi, viivad selle koos läbi ning hindavad koos õpetamise tulemust** (Mitchell, 2014). Seega saab öelda, et koostöine õpetamine on laiem mõiste ja võib hõlmata ka koosõpetamist.

Eripedagoogi nähakse haridusasutustes tihti kui õppijatele individuaalse toe pakkujat või väikeste rühmade õpetajat, mistõttu võib eripedagoogi töö tavarühma või -klassi juures vajada eelnevat selgitustööd. Ka Eesti õpetajad ise eelistavad koostööna pigem teabevahetust kui kolleegi tunnis osalemist (Übius *et al*., 2014). Esimene ületamatuna tunduv probleem on tunniplaan – eripedagoogidelt eeldatakse individuaal- ja õpiabirühmade tunde, mis tähendab, et nende päevakava ja koormus on täis juba ilma koosõpetamise tundideta. Seetõttu võiks alustada väikeste sammudega ja avatud suhtlusega – millistele rühmadele võiks koosõpetamisest kõige rohkem kasu olla? Kas eripedagoog saab oma planeeritud tööd tavatunniga kombineerida? Oluline on ka HEVKO-t, õppejuhti või tugimeeskonna juhti planeeritud muudatustest informeerida ning selgitada, kuidas eripedagoogi osalemine tunnis õppijatele kasu toob.

Kui eripedagoog on valmis muudatusi algatama ja teeb ettepaneku koosõpetamiseks, tuleks planeerimisfaasis läbi arutada järgmised teemad: klassis olevate erivajadustega õppijate vajadused, õpetaja ja eripedagoogi panus toe tagamisel ning koosõpetamise sagedus ja regulaarsus (Murawski & Dieker, 2004). Kui esmane visioon ja ajaplaan koosõpetamise kohta on paigas, saab liikuda tunni planeerimise juurde. Selleks tuleb koos kokku leppida tunni eesmärgid ja nende saavutamiseks vajalikes tegevustes. Väga oluline on luua ülevaade ka üksteise vastutusaladest ja ootustest: kes hoolitseb üleüldise distsipliini eest, kes kohandab materjale, kes jagab töölehti, kes hindab pärast tundi töid jms. Kõige selle kõrval tuleks otsustada, millist koostöise õpetamise vormi (vt tabel 4) plaanitakse rakendada. Individuaalset lisatuge vajavate õppijate toetamiseks vajalikud detailid võiks täpsustada viimasena, kui tunni üldine ülesehitus ja sisu on juba planeeritud.

Tabel 4. Koostöise õpetamise vormid tunni läbiviimisel (Friend *et al.*, 2010)

Koostöise õpetamise vorm	Kirjeldus	Kelle jaoks sobib?
Üks on juhtiv õpetaja, teine assisteerib 	Üks õpetaja (nt rühmaõpetaja, aineõpetaja) õpetab kogu rühma ja on kogu tunni vältel juhtrollis, samal ajal kui teine täiskasvanu assisteerib, liigub klassis ringi ning aitab vajadusel õppijaid individuaalselt. See vorm nõuab vähe õpetajatevahelist eeltööd.	Sobib eelkõige sellistesse klassidesse, kus mõni õppija vajab lisatuge ja suunamist (nt õpiraskuste ja aktiivsus-tähelepanuhäire korral).
Tegevuskeskustes (lasteaias) ja õpijaamades (koolis) õpetamine 	Õppijad on jagatud väikesematesse rühmadesse. Mõlemad õpetajad annavad rühmadele edasi sama õppesisu, liikudes rühmast rühma (juhul kui on rohkem kui kaks rühma). Õppijad, kes suudavad ise enda õppimist reguleerida, võivad õppida rühmas ka iseseisvalt. Rühmad võib moodustada ka teemade põhjal, kui tunni jooksul liiguvad rühmad ühe teema juurest teise juurde (teemad ei tohiks seejuures ajalises sõltuvuses olla). Tunni lõpuks on kõik õppijad omandanud sama õpisisu.	Rühmades õpetamine toetab iga õppija arengut, kuna õpperühm on väiksem kui tavaliselt. Õppijatel on võimalus üksteiselt või rühma juures olevalt õpetajalt abi paluda. Oluline on, et erivajadustega õppijad oleksid rühmade vahel ära jaotatud, kuna see toetab nende õppijate sotsiaalset integreerumist. Selline koosõpetamise vorm sobib hästi ka näiteks liitrühmadele ja -klassidele, kus jagunetakse vanuserühmade põhjal.
Samaaegne õpetamine  	Õppijate rühm on ühes ruumis jaotatud kaheks, mõlemad õpetajad planeerivad tunni ühiselt ja annavad mõlemale rühmale edasi sama õppesisu. Samaaegne õpetamine on kõige edukam selliste õppeülesannete puhul, kus varem õpitut tuleb praktikas rakendada. Tänu kahele rühmale on õppijatel võimalik rohkem individuaalset tagasisidet saada. Tunni võib lõpetada ühise aruteluga.	Samaaegset õpetamist saab läbi viia siis, kui õppijaid on võimalik näiteks õppimise tempo järgi kahte rühma jaotada.

Koostöise õpetamise vorm	Kirjeldus	Kelle jaoks sobib?
Alternatiivne õpetamine 	Üks alarühm (3–8 õppijat) on teise õpetajaga koos ülejäänutest eraldatud. Tundi juhendab rühma/klassi ees olev õpetaja, teine õpetaja õpetab ja toetab alarühma õppijaid nende taseme ja vajaduste järgi. Oluline on alarühma koosseisu varieerida, et vältida sildistamist. Alternatiivset õpetamist sobib kasutada ka sotsiaalsete oskuste mudeldamiseks nõrgematele õppijatele.	Alternatiivne õpetamine sobib näiteks andekatele õppijatele, kes küll käsitlevad rühmaga/klassiga sama teemat, kuid teevad seda põhjalikumalt. Alarühma võib koondada ka õppijaid, kes on just konkreetsest teemast väga huvitatud ja soovivad sellest rohkem teada saada. Samuti sobib alternatiivne õpetamine nendele õppijatele, kes on palju puudunud, kel on õppimisraskused või pole teema õppimiseks piisavalt eelteadmisi.
Meeskonnana ehk koosõpetamine 	Kaks õpetajat õpetavad kogu rühma/klassi, õpetajate ülesanded on seejuures omavahel väga selgelt ära jaotatud (nt üks õpetaja juhendab suuliselt ja teine näitlikustab samal ajal). Meeskonnana õpetamine nõuab õpetajate vahel väga head usaldust ja koostööd. Meeskonnana õpetamist võib kasutada ka diskussiooni algatamiseks, kus üks õpetaja esindab ühte vaadet ja teine õpetaja teist vaadet, julgustades õppijaid kaasa rääkima.	Meeskonnana õpetamine sobib eelkõige siis, kui käsil on selline teema, mis eeldab aktiivset arutelu. Kaks õpetajat saavad kordamööda arutelu juhtida (nimetada õppijaid, kellelt oodatakse vastust; küsida täiendavaid küsimusi jne), samal ajal kui teine õpetaja teeb näiteks tahvlile märkmeid. Meeskonnana õpetamine sobib kõikidele rühmadele/klassidele, kuna iga õppija saab mõlemast õpetajast võrdselt „kasu“.

Sobiva koostöise õpetamise vormi valik sõltub sellest, millised on õppijad ja nende vajadused, mida eelistavad õpetajad ning millised on eesmärgid. Vähem oluliseks ei tohiks pidada ka ruumist tulenevaid võimalusi. Näiteks õpijaamades õpetamisega võib kaasneda väga suur müratase, kui õpperuum on väga väike ja rühmad töötavad üksteise kõrval. Oluline on erinevaid vorme proovida ja leida, mis oleks õppijate seisukohast kõige efektiivsem.

Õpetaja ja eripedagoogi koosõpetamisel kaasneb risk, et eripedagoog õpetab ainult erivajadustega õppijaid ja õpetaja tegeleb ülejäänud rühmaga/

klassiga. See suurendab õpetajate soovimatust erivajadustega õppijaid toetada ning erivajadustega õppijate eraldumist ülejäänud rühmast/klassist, vaatamata ühises ruumis õppimisele. Oluline on meeles pidada, et koostöise õpetamise kaudu peaks kaasama kogu rühma ja eripedagoog võib võrdselt õpetada kõiki ruumis viibivaid õppijaid (Ghedin & Aquario, 2020). Seetõttu on oluline, et liikudes traditsiooniliselt üks-õpetaja-ja-üks-rühm-vormilt koostöisele õpetamisele, selgitataks uut olukorda ka õppijatele. Õppijad peavad teadma, et mõlemad õpetajad on võrdväärselt kogu rühma õpetajad. Sobilik on ka õppijatelt arvamust küsida, kuidas kahe õpetaja viibimine õppetöö juures neile meeldib ja nende õppimist mõjutab (Metzger, 2015).

Kogemus praktikast: Raul (III kooliastme loodusainete õpetaja, töökogemus 4 aastat)

Hiljuti tegi eripedagoog Raulile ettepaneku osaleda ühe 7. klassi tundides, kuna selles klassis on mitmel õpilasel raskusi kõne mõistmisega, kirjutamise ja lugemisega. Lisaks sellele on seal klassis üks käitumisraskustega õpilane. Koos vaadati üle võimalikud variandid koostöise õpetamise läbiviimiseks ja otsustati proovida kahte varianti. Järgmisena kirjeldab Raul enda kui aineõpetaja kogemusi tundidest, kus õpetamistegevuses osales ka eripedagoog:

„Esiteks kasutasime koostöist õpetamist nii, et eripedagoog oli assisteerivas rollis, liikus klassis ringi, aitas õpilasi ning vastas nende abipalvetele. Mina olin juhtiva õpetajana klassi ees ja viisin tundi läbi nagu tavaliselt, vajadusel ka õpilaste juurde liikudes. Eripedagoog jälgis ja aitas oma õpiabirühma õpilasi, kuid märkasin, et abi küsisid ka teised õpilased. Üksinda tundi andes saan palju vähem nendega eraldi tegeleda. Selline koostöise õpetamise vorm ei vajanud eriti üheskoos tunni planeerimist.

Teiseks koostöise õpetamise vormiks valisime alternatiivse õpetamise – üks rühm õpilasi õppis eripedagoogiga klassi tagaosas ümber laua eraldi rühmana. Kõik klassis olevad õpilased olid tunnitegevusse ühtemoodi kaasatud ja mina jällegi juhtisin tunde, kuid rühm koos eripedagoogiga oli rohkem eraldatud ning seal istuvad õpilased said paremat tuge. Rühmas oli tavaliselt kokku kolm-neli õpilast. Selline koostöise õpetamise vorm sobis eriti hästi ühele käitumisraskustega õpilasele – ta tegi tunnitööd kaasa ning eripedagoog sai teda edukalt aidata. Eks esines ka vahejuhtumeid, kus ta kippus siiski üle klassi lobisema, nii et teda tuli korrale kutsuda ja paluda tundi mitte segada. Kuid igal juhul oli tema keskendumine ja tähelepanu suunatud rohkem õppimisele, võrreldes tavaolukorraga. Märkasin, et kõige rohkem

said väikeses rühmas õppivad õpilased abi iseseisva harjutava töö ajal, kui nad pidid õpikust vastuseid leidma."

Kogemus praktikast: Marleen (HEVKO, töökogemus 9 aastat)

„Kui mõelda õpiabirühma õpilaste peale ning sellele, kas eripedagoog peaks pigem tegema eraldi rühmaga tundi või aineõpetajaga koos õpetama, siis ma arvan, et tuleb lähtuda täpselt sellest, mida laps vajab ja mis talle sobib. Ma usun, et eripedagoog ise suudab seda hinnata. Keegi ei saa öelda ette, mitu korda keegi midagi vajab ja kas ta vajab seda eraldi ruumis, nii nagu vanasti seadustes oli. Me peame usaldama spetsialisti ja õpetajat, kes lapse õppimise ja vajadustega kõige paremini kursis on. Koostöine õpetamine on ju ka kaasava hariduse mõttes vajalik, et kui me tahame, et need õpilased saaksid hakkama ka suuremas kollektiivis, siis see on ideaalne võimalus kujundada õpilasel klassis töötamise oskust. Ka meie kooli dokumentatsioonis ei ole öeldud, et õpiabirühma õpilased peavad õppima eraldi ruumis. Oluline on, et õpilase klassis õppimine ja aine õpitulemuste omandamine oleks toetatud. Eripedagoog võib koostöist õpetamist teha õpiabitundide ajast, sest temal on see aeg nende õpilaste jaoks broneeritud."

5.3.3. Koostöise õppimise võimaldamine

Koostöist õppimist (kasutatud on ka mõistet „koosõppimine", ingl *group work*, *cooperative learning*) rõhutatakse kui ühte kaasavat haridust toetavat strateegiat. **Laialt vaadatuna kuuluvad koostöise õppimise alla kõik meetodid, mis aktiveerivad õppijaid omavahel koostööd tegema ja üksteiselt õppima.** Selleks võivad olla nii üks-ühele mentorlus kui ka rühmatööd. Õppetöö diferentseerimise kontekstis loetakse koostöist õppimist efektiivsemaks strateegiaks, kui on näiteks õpetajakeskne üleklassiline õpetamine (Saloviita, 2018).

Oluline kasutegur on positiivsete ja sõprussuhete teke, mida valdavalt õpetajakesksete lähenemistega on raske saavutada. Siin tasub meelde tuletada, et õppijate viibimine ühes ruumis ei võrdu kohe koostöise õppimisega. Ühes ruumis õppimine saab toimuda ka täiesti individuaalsel tasandil, mistõttu vajab koostöise õppimise rakendamine õpetaja poolt hoolikat planeerimist ja juhendatud läbiviimist. Järgnev tekstikast annab ülevaate viiest põhielemendist, kuidas on õppetöös võimalik toetada koostöist õppimist. Nimetatud põhielemente peaksid õppetöö planeerimisel ja läbiviimisel arvestama nii õpetaja kui ka eripedagoog, vaatamata õppevormile (töö kõikide õppijatega, töö allrühmaga jms).

Koostöise õppimise viis põhielementi (Johnson & Johnson, 2018):

1) Positiivne vastastikune sõltuvus. Õppijatele antav ülesanne peab olema selline, et see saaks õnnestuda vaid iga rühmaliikme panuse korral, ning iga õppija töö peab olema teistele kasulik. Õpetaja saab positiivset vastastikust sõltuvust toetada jagatud materjalide (iga õppija saab ühe osa mingist tervikust), enne kokku lepitud osade (mis on iga rühmaliikme ülesanne) ning ühise preemia kaudu.
2) Individuaalne vastutus. Iga õppija vastutab oma osa eest rühma eesmärgi täitmisel. Koos õppimise kui pedagoogilise meetodi eesmärke on suurendada õppijate enda individuaalset vastutust oma õppimise ees ning saavutada paremaid tulemusi. Õpetaja saab rühmatööde raames toetada õppijate õppimist konstruktiivse tagasiside kaudu (nt saab iga õppija ise rääkida, kuidas ta rühmatöösse panustas ja mida ta kaaslastelt õppis). Koos õpetajaga saab otsustada, kas ja mida peaks järgmisel korral teisiti tegema.
3) Toetatud interaktsioon. Koostöiselt õppides arutavad õppijad koos õpitavat teemat, selgitavad üksteisele oma ideid ülesannete lahendamiseks, õpetavad üksteist ja seostavad varem õpitut uue materjaliga. Nende protsesside kaudu peaksid õppijad üksteist aitama ja innustama. Õpetaja saab õppijate omavahelist positiivset interaktsiooni toetada läbimõeldud ülesannete abil, mis innustaksid õppijaid omavahel vestlema ja üksteise tugevusi kasutama.
4) Sotsiaalsed oskused. Ühiste eesmärkide nimel tegutsedes tuleb õppijatel kasutada oma sotsiaalseid oskusi parimal võimalikul viisil. Nende oskuste alla käivad näiteks juhtimisoskus, usalduse loomine, kommunikatsioon, otsuste tegemine ja konfliktidega tegelemine. Kõiki neid oskusi tuleb eesmärgipäraselt õppida ja õpetaja ei saa eeldada, et need kohe kõigil olemas on. See tähendab, et koostöisel õppimisel lõimuvad ainealased ja üldpädevused loomulikul moel.
5) Rühmasisesed protsessid. Koostöiselt õppides peavad kõik rühma liikmed otsustama, milliste rühma liikmete ideed on ülesande lahendamiseks kasulikud ja millised mitte, hoides samal ajal efektiivset ja töist keskkonda. See tähendab, et vahepeal peab mõni rühma liige ühiste eesmärkide saavutamiseks oma hoiakuid ja käitumist muutma. Konfliktid ja nende lahendamine on osa rühmasisestest protsessidest, mille edukal lahendamisel saab taas toeks olla õpetaja, andes soovitusi rühmasiseste reeglite kehtestamiseks ja koostöös tegutsemiseks.

Oskus koostöiselt õppida ja meeskonnas tööd teha on õppijale kindlasti vajalik, pidades silmas hilisemat toimetulekut tööelus. Lisaks sellele on koostöine õppimine väga oluline õppijate omavaheliste suhete tekkimisel – seda eriti heterogeensetes klassides, kus õppijad võivad nii oma päritolu kui ka intellektuaalsete võimete poolest erineda. Toetav õhkkond ja õpetaja antud selged juhised aitavad koostöise õppimise kaudu kasvatada õppijate iseseisvust ja enesekindlust, aktsepteerimist klassikaaslaste poolt, samuti autonoomsust probleemide lahendamisel. Väga oluline on jälgida, et õpperühma nõrgim õppija ei jääks passiivseks – ka talle tuleb tema teadmistele vastav tegevus luua. Õpetaja saab oma tagasiside abil mudeldada õppijatele uhkuse ja rõõmu tundmist rühma ühiste saavutuste üle.

Ka eripedagoog saab koostöise õppimise toimimisele kaasa aidata, kui õpetab erivajadustega õppijatest koosnevat rühma. Näiteks õpiabirühma juhendades saab laps samuti õppida rühmatööks vajalikke oskusi. Nende hulka kuuluvad näiteks kuulamisoskus, enda kõnelemise järjekorra ootamine, rühma juhtimine eesmärgi täitmiseks, kaaslastega suhtlemine probleemi lahendamiseks ja abi küsimine, ülesande sammhaaval täitmine ja/või organiseerimine ning üksteisega arvestamine. Rühmatööde läbiviimiseks on mitu võimalust ja iga meetod rõhutab erinevaid oskusi. Siin on esitatud mõni näide rühmatööde meetoditest, mida koolis rakendatakse (William, 2018; vt ka Rüngenen, 2020):

- „Kolm enne mind". Õppijad peavad enne õpetaja poole pöördumist vähemalt kolmelt kaaslaselt abi küsima. Kui nad ka siis oma küsimusele vastust ei saa, võivad nad õpetaja poole pöörduda. See lähenemine on abiks mitte ainult küsijale, vaid ka vastajale, kes peab suutma õppesisu kaaslasele selgitada.
- Kaaslase töö kontrollimine ja tagasisidestamine. Õppijad kontrollivad enda töö asemel hoopis kaaslase tööd. On leitud, et seda meetodit kasutades on õpilased rohkem motiveeritud kodutöid tegema ja selle kvaliteeti parandama, kuna vastasel juhul ei saa nad tegevusest osa võtta.
- „Kaks tähekest ja üks soov". Andes kaaslase tööle tagasisidet, peavad õppijad leidma kaks asja, mis oli töös hästi, ja ühe asja, mida saaks paremaks muuta.
- Vigade kategoriseerimine. Õpetaja joonib õpilaste töödes veaga kohad ja annab tööd õpilastele tagasi. Õpilased jaotuvad rühmadesse ning hakkavad üksteise vigu kategoriseerima ja seejärel parandama.
- „Juhuslik reporter". Õpetaja valib tunni lõpus juhuslikult ühe õppija, kes kokkuvõtvalt raporteerib, mida tänases tunnis õpiti. Sama tegevust võib läbi viia ka rühmades nii, et igas rühmas on üks reporter.

- Kodutööde abitahvel. Õpetaja paigutab klassi tahaotsa tahvli, kuhu õpilased saavad tunni alguses kirjutada (või märkmepaberi lisada) kodutöö kohta tekkinud küsimusi. Kui mõni õppija teab mõnele tahvlil olevale küsimusele vastust, võib ta hädas oleva õpilase üles otsida ja teda aidata. Õpetaja ülesanne on tunni alguses planeerida aeg küsimuste kirjutamiseks ja vastamiseks.
- Teema lõpuküsimused. Kui üldiselt küsib õpetaja tunni või teema lõpus õppijate käest kordavaid küsimusi, siis seda koostöise õppimise vormi kasutades teevad seda õppijad ise. Õppijad jaotatakse väiksemateks rühmadeks, kus nad saavad üksteiselt küsimusi küsida ja koos vastuseid mõelda. Iga rühm võib mõelda ka ühe küsimuse, mida jagada kogu rühmaga/klassiga, ja arutleda vastuse üle kõik koos.

Lisaks rühmadel põhinevale koostöisele õppimisele on variant ka mentorõpilaste rakendamine. Mitu juhtumiuuringut on näidanud mentorõpilastel põhineva sekkumise potentsiaali. Kui võrrelda professionaalide sekkumist (nt individuaaltunnid eripedagoogiga, abiõpetaja klassiruumis) ja mentorõpilaste rakendamist, siis viimane avaldab suuremat positiivset mõju sotsiaalsetele suhetele ja toob kaasa ka õpitulemuste paranemise (Carter *et al*., 2011). Kooli kontekstis soovitatakse mentorõpilast pigem III kooliastme õpilastele, kuid ka lasteaias saab rakendada „väikest sõpra", kes aitab kaaslast igapäevaste ja õppetegevuste juures (vt nt Zhu *et al*., 2019).

Mentorlusel põhinev sekkumine tähendab seda, et kaks või rohkem õppijat on teatud ajaperioodi vältel ühele kaaslasele toeks nii sotsiaalsetes oskustes kui ka akadeemilistes tegevustes (Carter, *et al*., 2016). Sotsiaalsete oskuste toetamine seisneb eakohase käitumise ja kommunikatsiooni mudeldamises, samuti erivajadustega kaaslaste eesmärgipärases kaasamises rühmatöödesse ja aruteludesse. Mentorõpilased võiksid jälgida ka kogu klassi sotsiaalset keskkonda, et oma eeskujuga vähendada võimalikku negatiivset suhtumist erivajadustega klassikaaslaste vastu. Akadeemilises töös võib toetus tähendada näiteks individuaalse toe pakkumist õppetegevustes ja tehtud töö tagasisidestamises. Sekkumisse valitakse mentorõpilased tugispetsialistide ja õpetajate soovitusel – tuge pakkuvad õpilased peaksid ise oma käitumisega olema positiivsed eeskujud ja huvitatud sellest, et oma kaasõpilast rohkem tundma õppida ja talle toeks olla. Mentorõpilasi seejuures juhendatakse pidevalt, et nad oskaksid õppetegevuses abi vajadust märgata ja seda enda poolt ka pakkuda.

Mentoriks olemisel on mitu kasutegurit ka mentorõpilastele endale. Alustada tuleks sellest, et mentorid on õpetajate ja/või tugispetsialistide poolt juhendatud ehk neil on võimalus kogu protsessi käigus oma suhtlus-

ja koostööoskusi täiendada, samuti õppimise ja õpetamise kohta teadmisi saada. Mentorlus võib ka juhtimisoskuste rakendamist edendada. Mõju on ka mentori enesehinnangule, mis võib paraneda juba tänu sellele, et ta on mentoriks valitud, ning seejärel tänu õnnestumistele teise õpilase toetamisel. Kõik need kogemused, teadmised ja oskused on kasulikud tulevases haridus- ja tööelus (Rhodes & DuBois, 2006).

Kogemus praktikast: Kaire (gümnaasiumi õppejuht)

Kaire kirjeldab ühte juhtumit, kus kool otsustas andekale algklassiõpilasele määrata põhikooli lõpuklassidest mentorõpilase:

„Minu poole pöördus lapsevanem, kelle sõnul oli tema 3. klassis õppival lapsel tundides igav ning õpimotivatsioon kadumas. Õpilane oli sügava õpihimuga just loodusainetes ja matemaatikas. Igavuse tõttu kippus ta juba natuke ka tunde segama. Pakkusin välja rakendada vanema õpilase mentorlust. Mulle meenus üks teine loodusainetes ja matemaatikas andekas õpilane, kes oli juba 9. klassi jõudnud. Nii lapsevanem kui ka õpilased olid selle ettepanekuga nõus. Valmistasin mentorluseks vanemat õpilast ette nii, et vestlesin temaga ning selgitasin olukorda. Ta oli mentorlusega väga nõus ning ei vajanud selleks erilist veenmist või juhendamist. Õpilane oli juba loomupäraselt ühiskondlikult aktiivne ja alati valmis panustama. Noorema õpilasega mina eraldi ei vestelnud, teda valmistas uueks olukorraks ette lapsevanem. Kohtumised toimusid pärast tunde kord nädalas. Õpilased ise leppisid omavahel aja kokku ning leidsid koolimajas ruumi. Mentoriks olev 9. klassi õpilane oli väga iseseisev, otsides ise internetist ja 3.–7. klassi õpikutest materjali, mida nad võiksid üheskoos õppida. Väiksemale poisile õpetati nii teooriat ning lahendati ka õpikus olevaid või ise välja mõeldud ülesandeid. Vahel tehti lisaks ka harjutusi matemaatikavõistlustelt (näiteks Nuputa, Känguru) ning koondülesandeid, mis hõlmasid ka eelmiste tundide teemasid. Sellisel viisil kestis mentorlus terve õppeaasta. Minu hinnangul jäid mõlemad õpilased sellise töökorraldusega väga rahule. Vanem õpilane on ka hiljem olnud noorematele mentoriks ning juhendanud koolis erinevaid ringe. Ka noorema õpilase lapsevanem jäi väga rahule ning oleks arvatavasti soovinud mentorluse jätkamist veelgi kauem.“

Kokkuvõttes on hariduslike erivajadustega õppijate integreerimisel tavalasteaeda ja -kooli muutunud ajas ka eripedagoogi roll ning ülesanded haridussüsteemis. Võrreldes varasemaga, tegeleb eripedagoog rohkem õppijate mitmekülgse arendamisega ja suunamisega vastavalt õppekava

nõuetele ja õpikeskkonna võimalustele. Eripedagoogi ülesanne on toetada õppijate toimetulekut rühmatingimustes ning vajaduse järgi teha rohkem koostööd õpetajatega. Sellest tulenevalt peab eripedagoog tundma rühmas õpetamise praktikaid, et toetada kaasava hariduse realiseerumist. Teaduskirjandusest lähtudes on tõhusamad kaasava hariduse praktikateks õppe diferentseerimine, koostöine õpetamine ja õppimine. Kui diferentseerimise elluviimisel nõustab ja aitab eripedagoog õpetajaid erinevate kohanduste elluviimisel, mis võib jääda ka õppekava ja -materjalide tasandile, siis koostöine õpetamine toob eripedagoogi koos õpetajaga rühma- või klassiruumi. Kaasava hariduse edukas rakendumine nõuab kõikidelt haridusalal töötavatelt professionaalidelt, lapsevanematelt ja juhtkonnalt ühist jõupingutust ja koostööd.

Mõtlemiseks

1. Millisele Ainscow jt (2006) lähenemisele toetub sinu arvates kaasav haridus Eestis tänapäeval? Põhjenda oma valikut vähemalt kolme argumendiga.
2. Weselby (2021) on kirja pannud diferentseerimise väljakutsed ja kasutegurid. Kuidas saaks eripedagoog õpetajale väljakutsete ületamisel toeks olla? Too igale väljakutsele üks lahendus.
3. Kujutle, et oled eripedagoog ja teed õpetajale ettepaneku koostöiseks õpetamiseks. Teil mõlemal on tihe päevakava ja ettevalmistusteks napib aega. Too esile sinu jaoks kolm kõige olulisemat teemat, mida peaks kindlasti enne koostöist õpetamist läbi arutama, ja põhjenda oma valikut.
4. Kujuta ette, et viid õpetajaga läbi koostöist õpetamist ning õpetaja rakendab tunnis koostöise õppimisena kahe tähekese ja ühe soovi meetodit. Kuidas saad eripedagoogina õpiabirühma tunni raames erivajadustega õpilasi selleks tegevuseks ette valmistada?

Soovituslik kirjandus

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Leijen, Ä. (Toim) (2024). *Kaasav haridus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Shaw, S. R. (2022). *Reaching and teaching students who don't qualify for special education. Strategies for theinclusive education of diverse learners*. Routledge.

Kasutatud kirjandus

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, *41*, 105–121. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614

Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, *32*, 329–345. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339

Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014). The Nordic education model. 'A School for All' encounters neoliberal policy. *Policy implications of research in education* (Vol. 1). Springer.

Bondi, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing "One-Size-Fits-All" to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, *43*, 336–362. https://doi.org/10.3102/0091732X18821130

Buli-Holmberg, J., & Jeyaprathaban, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, *31*, 119–134.

Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Brock, M. E., Cattey, G. N., Chen, R., Cooney, M., Fespermann, E., Hochman, J. E., Huber, H. B., Lequia, J. L., Lyons, G., Moyseenko, K. A., Riesch, L. M., Shalev, R. A., Vincent, L. B., & Weir, K. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, *82*, 209–233. https://doi.org/10.1177/001440291559878

Carter, E. W., Moss, C. K., Hoffman, A., Chung, Y. C., & Sisco, L. (2011). Efficacy and social validity of peer support arrangements for adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, *78*, 107–125. https://doi.org/10.1177/001440291107800107

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, *28*, 1–16.

Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *8*, 157–170. https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M. A. (2017). Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *47*, 684–702. https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (s.a.). *Agentuuri seisukohavõtt kaasava hariduse süsteemide suhtes*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-ET.pdf

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. A., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*, 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' under standing of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, *22*, 223–237. https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309

Ghedin, E., & Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, *16*, 1–34.

Green, L., Chance, P., & Stockholm, M. (2019). Implementation and perceptions of classroom-based service delivery: A survey of public school clinicians. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *50*, 656–672. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0101

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *29*, 265–280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Haridus- ja Noorteamet. (2022a). *Aastaraamat 2022*.

Haridus- ja Noorteamet. (2022b). *Õpilase toetamine koolis. Juhendmaterjal*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *Toe vajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused*. https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*, 206–217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Houser, D., Maheady, L., Pomerantz, D., & Jabot, M. (2015). Effects of radical raceway on homework completion and accuracy in a ninth-grade social studies inclusion class. *Journal of Behavioral Education*, *24*, 402–417. https://doi.org/10.1007/s10864-015-9229-9

Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *4*, 60–88. http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04

Häidkind, P., Šuman, C., & Vint, K. (2022). Tegevusuuring kaasavas lasteaiarühmas: eripedagoogilised koolitused ja nõustamine õpetajatele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *10*, 7–32. https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.1.02

Innove. (2020). *Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis*.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S. M. Brito (Ed.), *Active learning – beyond the future* (pp. 59–71). IntechOpen.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, *49*, 135–152. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *8*, 48–71. https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03

Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *91*, 432–478. https://doi.org/10.3102/0034654321998072

Kutsekoda. (2013). *Kutsestandardid: eripedagoog, tase 7*. https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10481855

Kutsekoda. (2018). *Kutsestandardid: eripedagoog, tase 7*. https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683307

Kutsekoda. (2024). *Kutsestandardid: eripedagoog, tase 7*. https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205094

Kutseõppeasutuse seadus (2013/2023). *Riigi Teataja I*, *1*. https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001?leiaKehtiv

Law, Y. K., Lam, S. F., Law, W., & Tam, Z. W. (2017). Enhancing peer acceptance of children with learning difficulties: classroom goal orientation and effects of a storytelling programme with drama techniques. *Educational Psychology*, *37*, 537–549. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1214685

Metzger, K. J. (2015). Collaborative teaching practices in undergraduate active learning classrooms: A report of faculty team teaching models and student reflections from two biology courses. *Bioscene*, *41*, 3–9.

Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, *14*, 1–15. https://doi.org/10.1080/13603110802265125

Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology*, *61*, 75–88. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.01.002

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. Routledge.

Mitchell, D. (2016). Inclusive education strategies in New Zealand, a leader in inclusive education. *Estonian Journal of Education*, *4*, 8–18. https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.02

Morton, B., & Pilgrim, J. (2023). Kaasava hariduse edendamine: sotsiaalne ja emotsionaalne õpe universaalselt kujundatud õppimise prisma kaudu. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *11*, 6–27. https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.02a

Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, *36*, 52–58. https://doi.org/10.1177/004005990403600507

Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *8*, 138–163. https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, *44*, 495–510. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027

Põhikooli- ja gümnaasiumisedaus. (2010/2024). *Riigi Teataja I*, *41*.

Rhodes, J., & DuBois, D. L. (2006). Understanding and facilitating youth mentoring. *Social Policy Report: Giving Child and Youth Development Knowledge Away*, *20*, 1–20. http://www.srcd.org/sites/default/files/documents/20-3_youth_mentoring.pdf

Riigikontroll. (2020). Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. *Riigikontrolli aruanne Riigikogule*. https://www.riigikontroll.ee/Riigikontrollipublikatsioonid/Auditiaruanded/tabid/206/Audit/2516/AuditId/462/language/et-EE/Default.aspx

Rüngenen, M. (2020). *Using cooperative learning to increase student motivation* [Magistritöö, Tallinna Ülikool].

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, *22*, 560–575. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001

Schults, A., Kivirähk, T., Plado, K., & Häidkind, P. (2018). Hariduslike erivajaduste määratlus ja kaasav haridus. E. Krull (Koost), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 613–627). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Shaw, S. R. (2022). *Reaching and teaching students who don't qualify for special education. Strategies for the inclusive education of diverse learners*. Routledge.

Sigus, H., Soodla, P., & Mädamürk, K. (2023). Tava- ja eriklassis õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste lugemis- ja matemaatikaoskused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *11*, 159–186. https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.07

Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, *189*, 207–219. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841

Tiernan, B., Casserly, A. M., & Maguire, G. (2020). Towards inclusive education: Instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, *24*, 787–807. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1483438

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf

Wade, S. E. (2000). *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers*. Routledge.

Weselby, C. (2021). *What is differentiated instruction? Examples of how to differentiate instruction in the classroom*. Resilient Educator. https://resilienteducator.com/classroom-resources/examples-of-differentiated-instruction/

William, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Innove.

II osa

Eripedagoogi peamised pädevused

Sissejuhatus

Eripedagoogi kutse on Eestis esimest korda kutsestandardis lahti kirjutatud 2013. aastal. Õpiku ilmumise aastal hakkas kehtima juba kolmas kutsestandardi[1] versioon, mille järgi on eripedagoog „tippspetsialist, kelle tegevuse eesmärk on toetada ja suunata eakaaslastest eristuva õppija arengut, arvestades õppekava(de) nõudeid ja võimalusi". Kohustuslikke kompetentse on kuus: 1) õppija erivajaduste märkamine ja hindamine, 2) õpikeskkonna kohandamine, 3) õppetegevuse planeerimine ja õpetamine, 4) eripedagoogiline nõustamine, 5) professionaalne õppimine ning 6) koostöö ja arendustegevus. Esimesed neli kompetentsi moodustavad terviku ehk eriala tuuma: hindamine, keskkonna kohandamine, õpetamine ja nõustamine on tegevused, mis üksteisele järgnevad, samas ka üksteisest sõltuvad. Eripedagoog hindab õppija arengutaset selleks, et mõista tema olukorda ja vastavalt planeerida muudatusi õpikeskkonnas.

Hindamise etapist eripedagoogi töös kirjutavad kuuendas peatükis Anna Maria Ülviste, Kaidi Mõttus ja Kairi Kaljuste. Järgneb õpetamine, mille peamine ülesanne on kindlustada erivajadustega õppijale õppe jõukohasus; võimalustest annavad seitsmendas peatükis ülevaate Kaja Pastarus, Ana Kontor ja Ly Erg. Viimastel aastakümnetel on esile tõusnud nõustamise ja koostöö olulisus – kuidas eripedagoog saab selleks valmistuda, kirjutavad kaheksandas peatükis Kristiina Treial ja Anna Maria Ülviste. Et oma erialatööd õpetajana ja tugispetsialistina ehk laiemas mõttes abistajana edukalt ja pikka aega teha, on oluline ennast jälgida, hoida ja analüüsida, kompetentse edasi arendada. Liina Adov ja Mari Karm annavad üheksandas peatükis juhised, kuidas eripedagoog seda teha saab.

[1] Kutsekoda. (2024). Kutsestandardid, eripedagoog, tase 7. https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205094

6. Lapse arengu eripedagoogiline hindamine

Anna Maria Ülviste, Kaidi Mõttus, Kairi Kaljuste

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Millal, keda, mida ja miks on vaja eripedagoogil hinnata?
2. Millega peab eripedagoog lasteaia- ja koolieaIiste õppijate arengu hindamisel arvestama?
3. Milliseid meetodeid, võtteid ja vahendeid saab hindamisel kasutada?
4. Kuidas on eripedagoogiline hindamine seotud nõustamise, sekkumise ja õpetamisega?

Inimene vajab alates oma arengu esimestest etappidest nii turvalist kui ka erinevaid stiimuleid sisaldavat keskkonda, et närvisüsteem saaks välja kujuneda. Laste arengut jälgitakse ja hinnatakse, seda tehakse muuhulgas selleks, et avastada arengus ja keskkonnas ohumärke ning reageerida neile õigel ajal ja sobivalt. Enne lasteaeda vastutab selle eest perearst ning lasteaias ja koolis jälgivad kõikide laste arengut õpetajad. Kui lapse areng ei kulge päris ootuspäraselt/eakohaselt, siis kaasatakse lapse arengu hindamise protsessi tugispetsialistid (sh eripedagoogid) ja/või eriarstid. Eripedagoogi eesmärk on eakaaslastest eristuva lapse arengut toetada, tema võrgustikuliikmeid nõustada/juhendada ja vajaduse korral soovitada keskkonnas muudatusi. Eripedagoog on tervishoiu-, haridus- ja sotsiaalsüsteemis, sh rehabilitatsiooniasutuses nii õppija erivajaduste märkaja, hindaja kui ka nõustaja. Eripedagoogilise hindamise tulemused on aluseks edasisele tööle lapse ja/või tema tugivõrgustikuga – sekkuda saab efektiivselt, kui on täpselt teada, miks, kuidas ja millesse sekkuda.

Lapse arengut peab hindama kompleksselt. Ühest küljest tähendab see, et eripedagoog kogub infot lapse arenguvaldkondade ja nende omavaheliste seoste kohta – ta uurib last kui tervikut ning hindab vajaduse ja võimaluse korral tema toimetulekut erinevates keskkondades (sh sotsiaalsetes

situatsioonides). Teisest küljest tähendab see seda, et hindamise protsessi on kaasatud lapsega kokku puutuvad isikud, näiteks lapsevanem, (eri)arst, haridusasutuse tervishoiutöötaja, psühholoog, logopeed, eripedagoog, sotsiaalpedagoog, õpetaja (lasteaia-, klassi-, aine-, õpiabiõpetaja), õpetajat abistavad töötajad (õpetaja abi, abiõpetaja, tugiisik), tegevusterapeut, sotsiaaltöötaja, lastekaitsetöötaja jne (Pierangelo & Giuliani, 2012; Veisson & Nugin, 2009). See loetelu sõltub konkreetsest juhtumist ega pruugi olla lõplik. Multidistsiplinaarse meeskonna koosseis sõltub sellest, millises asutuses eripedagoog töötab ja millised probleemid tähelepanu vajavad. Lisaks meeskonnatööle asutuse sees on oluline koostöö asutuste vahel, sest ette tuleb olukordi, kui lasteaias, koolis või rehabilitatsiooniasutuses ei ole võimalik lapsele sobivat tuge pakkuda (või on vaja mõne spetsialisti hinnangut väljastpoolt lasteasutust) ning võrgustikku tuleb laiendada (vt **peatükk 22**).

6.1. Eripedagoogilise hindamise eesmärk ja olemus

Tavaliselt toimub eripedagoogiline hindamine enne sekkumise kavandamist, kuid lapse arengut tuleb jälgida ka sekkumise ajal ja edasiminekut hinnata sekkumisperioodi lõpus. Hindamine enne sekkumise kavandamist on oluline eelkõige seetõttu, et täpsustada arendamist vajavad oskused, sealhulgas osaoskused, millega alustatakse tööd ja seatakse eesmärgid, kuhu soovitakse sekkumisperioodi jooksul välja jõuda. Sekkumise ajal on eripedagoogil oluline hinnata, kas sekkumine on sobiv ja piisav või tuleb töö käigus tegevusi kohandada. Sekkumisperioodi lõpus hinnatakse, kas algul püstitatud eesmärgid said täidetud, kas on vaja sekkumist jätkata või mitte ja millises osas/mahus tuleb sisse viia muudatused.

Üldiselt suunab õppija eripedagoogi juurde õpetaja, pöördub lapsevanem või arvamust palub eriarst. **Hindamise eesmärk on saada terviklik ülevaade õppija arengu tugevatest ja arendamist vajavatest valdkondadest ning välja selgitada lähima arengu vald, avalduva probleemi mehhanism ja selle mõju lapse toimetulekule, keskkonnas olevad arengut soodustavad ja mittesoodustavad faktorid.** Eripedagoogilise hindamise tulemusena täpsustub erivajaduste olemus – hinnatavates valdkondades tuvastatakse primaarsed ja sekundaarsed probleemid ning seosed nende vahel. Hindamise tulemused on aluseks sekkumise kavandamisele, s.o edasisele arendustegevusele ja nõustamisele ning sobivate õppe- ja kasvatustingimuste valikule või loomisele (sh õpikeskkonna kohandamisele). Eripedagoogi hinnang lapse arengule võib olla ka sisend meditsiiniuuringute läbiviimiseks. Diagnoosi lapsele paneb eriarst, kuid eripedagoogi pädevuses on hindamistulemuste alusel võimaliku diagnoosi hüpotees püstitada.

Eripedagoog alustab hindamist lapse olemasolevate oskuste ja teadmiste väljaselgitamisega. Seejuures võtab ta aluseks üldised eakohased arengunäitajad (st kui varem kogutud info on napp, siis peaks lähtuma algul lapse kronoloogilisest vanusest), õppekava nõuded ja kogutud eelinfo. Eelinfo kogumine on oluline, sest see võimaldab täpsustada hinnatavad valdkonnad, valida hindamiseks kõige sobivamad meetodid ning koostada või kohandada ülesandeid/tegevusi (sh valida hindamiseks sobiv standardiseeritud test). Näiteks kuueaastase lapse puhul, kes kasutab enda väljendamiseks valdavalt kahesõnalisi fraase, mõistab lihtsat situatiivset kõnet ja tegutseb mänguasjadega funktsioonipäraselt, kuid ühendab omavahel vaid üksikuid tegevusi, tuleb valida meetodid ja tegevused (sh ülesanded), mis sobivad vanuselt palju noorema lapse hindamiseks. Kui hindamise käigus selgub, et lapse areng on ootuspärasest erinev, tuleb eripedagoogil tõsta või langetada ülesannete raskusastet seni, kuni laps hakkab kogema edu, seejuures jõukohaselt pingutades.

Eripedagoogiline hindamine on oma olemuselt dünaamiline hindamine (ingl *dynamic assessment*) ja võimaldab välja selgitada, mida laps suudab teha kõrvalise abiga, st **millised oskused ja teadmised on lapse lähima arengu vallas** (Võgotski, 1978; vt **peatükk 7**). See tähendab, et eripedagoog tegeleb hindamisel ka õpetamisega – muudab vajaduse korral uurimismaterjali ning võtteid ja nende raskusastet. Hindamise käigus jälgitakse, kuidas laps õpetamisele ja selle muutmisele reageerib, millist liiki (verbaalne, visuaalne, taktiilne) abi vajab ja millises ulatuses ta abi vastu võtab. Eripedagoogi tegevus on seega paindlik ning sõltub lapse tegevusest ja tema tulemustest, mistõttu sobib see mistahes eripäradega ja vanuses laste arengu hindamiseks. Lisaks lapse potentsiaalile selgub seesuguse hindamise tulemusena, milliseid sekkumisi võiks lapse arengu toetamisel rakendada ja milline võiks olla nende efektiivsus (American …, s.a). Näiteks palutakse lapsel rääkida üks hea lugu või rääkida lugu etteantud pildiseeria põhjal, kuid lapsel tekivad raskused sidusteksti loomisel. Sel juhul suunab eripedagoog jutuloomet abistavate küsimustega või annab lapsele jutu mudeli, jutustades ise pildiseeria alusel loo, ning palub seejärel lapsel sarnase raskusastmega, kuid uue pildiseeria järgi jutustada. Variant on ka, et eripedagoog jutustab loo ja palub seejärel lapsel sama loo ümber jutustada.

Hinnata võib ka sekkumisega samal ajal või teatud sekkumisperioodi järel. **Eripedagoog hindab lapse arengu dünaamikat, millest lähtudes saab täiendada/täpsustada seatud eesmärke ja pakutavat tuge või vastu võtta otsuse sekkumise lõpetamise kohta.** Kui eripedagoog töötab lapsega pidevalt (iga nädal või iga päev), on otstarbekas analüüsida tegevusi/sooritusi jooksvalt – st koguda infot õpetamise käigus, analüüsida seda

ning sellest lähtudes eesmärke ja valitud õpetamise meetodeid vajaduse korral kohandada.

Eesti haridusasutustes hinnatakse laste arengu dünaamikat, sealhulgas analüüsitakse eesmärkide saavutamist, enamasti õppeaasta lõpus. Näiteks näeb koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008/2011, § 24, lõige 6) ette, et „vähemalt üks kord õppeaasta jooksul viib pedagoog lapse arengu hindamiseks ja selle toetamiseks lapsevanemaga läbi arenguvestluse", et anda tagasisidet lapse arengu ja õppimise tulemuste kohta. Erivajadustega lapsele koostatud individuaalse arenduskava rakendumisest tuleb samuti vähemalt kord õppeaastas kokkuvõte teha ning keskkonna sobilikkust ja lapse edasisi vajadusi analüüsida. Ka põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010/2023) sätestab õpilasele vajaliku toe (üldine tugi, tõhustatud tugi, eritugi) väljaselgitamise, rakendamise ja hindamise osas, et vähemalt kord õppeaasta jooksul peab õpilast hindama. Üldise toe vajaduse selgitab välja ja seda pakub haridusasutus. Eripedagoog aitab kujundada seisukohta sekkumise tulemuslikkuses, et planeerida, kas jätkatakse samamoodi või tuleb kaaluda/põhjendada lapsele vajalikke ja sobilikke muudatusi. Kui üldine tugi on ebapiisav, siis tuleb pöörduda koolivälise nõustamismeeskonna poole kas tõhustatud või eritoe soovituse saamiseks (vt **peatükk 5**). Järjepidevalt hinnatakse koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega soovitatud toe rakendamise mõju ning tehakse ettepanekuid edasisteks tegevusteks.

6.2. Eripedagoogilise hindamise objekt

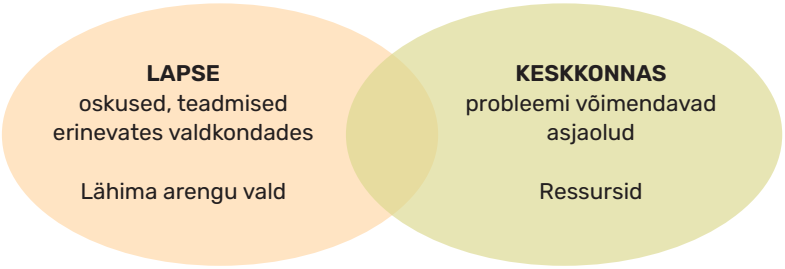
Enne lapse arengu hindamist on eripedagoogil oluline vastata küsimusele – mida ma hakkan hindama? See tähendab, et tuleb võimalikult täpselt määratleda hindamise objekt. **Eripedagoog hindab lapse teadmisi ja oskusi, lähima arengu valla ulatust ning seeläbi erinevaid oskusi ja võimeid, aga ka keskkonda lapse ümber** (Palts, 2013). Sõltuvalt sellest, kus ja milliste spetsialistidega eripedagoog koos töötab, mis on hindamise täpsem eesmärk ja millises vanuses lastega tegeletakse, võivad eripedagoogi poolt hinnatavad lapse arengu valdkonnad mõnevõrra varieeruda. Näiteks meditsiini- ja rehabilitatsioonisüsteemis lähtub eripedagoog lapse hindamisel tema diagnoosist ja/või eelnevalt läbiviidud kliinilistest hindamistest, haridussüsteemis aga Rajaleidja tugispetsialistide soovitustest. Olenemata sellest, millises süsteemis eripedagoog töötab, tuleb hindamisel lähtuda pöördumise põhjustest ja eesmärgist – kas tegu on esmase, fokusseeritud ehk täpsustava hindamisega või hindamisega dünaamikas. Lisaks tuleb koguda lapse, sh tema lähisugulaste kohta vajalikku eelinfot ja uurida lapse

eelnevat arengulugu, et saada ülevaade arengut mõjutavate riskifaktorite kohta.

Koolieelses ja koolieas on valdkonnad, mida lapse arengus hinnata, mõnevõrra erinevad, kuid laias laastus saab need jaotada kolme suuremasse valdkonda: füüsiline, kognitiivne (sh kõne areng) ning sotsiaal-emotsionaalne areng (Craig & Baucum, 2002; Keenan, 2002; Santrock, 2007). Praktikas jääb selline jaotus aga liiga üldiseks ning lapse hindamisel ja sekkumise planeerimisel tuleks need valdkonnad väiksemateks osadeks jagada. **Eripedagoogil kui õpetajal on otstarbekas võtta hindamise aluseks riiklikes õppekavades esile toodud valdkonnad ja neis kirjeldatud pädevused.** Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008/2011) järgi on lapse arengu hindamise aluseks eeldatavad üldoskused ning õppe- ja kasvatustegevuse valdkondade tulemused. Põhikooli riikliku õppekava (2011/2023) järgi on hindamise objektiks õpilase eeldatavad ainealased teadmised (oodatavad õpitulemused) ja üldpädevused. Eripedagoogilise hindamise vaatevinklist on ainealastest oskustest, sealhulgas osaoskustest, fookuses peamiselt eesti keel ja matemaatika, üldpädevustest aga õpi-, suhtlus- ja sotsiaal-emotsionaalne pädevus.

Erivajadustega laste puhul ei piisa pelgalt lapse arengu valdkondade hindamisest. Lapse arengut tuleb mõista ja hinnata kui komplekssset muutuste jada, mis on vastastikuses seoses nii bioloogilise arengu (sh küpsuseelduste) kui ka psühhosotsiaalse keskkonna mõjuteguritega. Et arengu eel- ja keskkonnatingimused avaldavad teineteisele tugevat vastastikust mõju ning võivad teineteise puudujääke osaliselt kompenseerida, siis on eriti oluline mõlema puudujäägid/võimalused kindlaks teha, et sekkumist täpsemalt suunata (Krull, 2018; Walburg, 1998). Üldjuhul vaadeldakse väikelapse arengukeskkonnana tema kodu, sealhulgas tema lähimat elukeskkonda, kuna valdava osa oma käitumismallidest ja hoiakutest võtab laps üle oma pereliikmetelt ja sõpradelt. Vanemate laste puhul on suure tähtsusega lisaks kaaslased, haridusasutus ja massikommunikatsioon (nt internet, sh sotsiaalmeedia). **Keskkonna hindamisel on oluline saada vastused kahele küsimusele: 1) mis keskkonnas tekitab, võimendab või hoiab probleemi alal; 2) millised on keskkonna ressursid lapse arengu toetamisel** (Palts, 2013; vt **peatükk 2**).

Joonisel 1 on kokkuvõtlikult esitatud eripedagoogilise hindamise objekt.



Joonis 1. Eripedagoogilise hindamise objekt

6.2.1. Hinnatavad valdkonnad väikelapse- ja lasteaiaeas

Enne sündi ja esimestel eluaastatel kujuneb baas (vt **peatükk 1**, **peatükk 2**) kõikidele arenguvaldkondadele: laps õpib sihipäraselt liigutama ja keskkonda uurima, kujuneb kiindumussuhe tema eest hoolitseva täiskasvanuga, kelle vahendusel ta teadmisi ja oskusi omandab. **Esimesel kahel eluaastal hindab eripedagoog lapse arengut järgmistes valdkondades: kognitiivne areng, kommunikatsioon, motoorsed oskused, sotsiaal-emotsionaalne areng ja kohanemiskäitumine** (ingl *adaptive behaviour*) (Weiss *et al*., 2010). Näiteks on oluline hinnata suhtlusoskusi, eneseteeninduse ja sotsiaalsete oskuste arengut, sealhulgas ühistähelepanu (ingl *joint attention*) ehk lapsega ühise fookuse saavutamise võimekust, selle arengut ja matkimisoskusi (Lowry, 2023; Neare, 2022; Padrik, 2016; vt **peatükk 11**, **peatükk 17**). Kuna selles vanuses on eri valdkonnad tihedalt põimunud ja selgeid piire tõmmata ei ole alati võimalik, siis kasutatakse ka terminit, mis hõlmab kõiki eespool loetletud valdkondi – „psühhomotoorne areng". Lapse arengut võib hinnata kodus, lastehoius, kliinikus, sealhulgas perearstikeskuses või haiglas. Tuleb arvestada, et laps „näitab" oma teadmisi ja oskusi siis, kui uurija tagab tema jaoks sobivad tingimused ja turvalisuse, sealhulgas lähedase täiskasvanu lähedal olemise.

Eesti lapsed lähevad lasteaeda üldjuhul 2–3-aastaselt. See on esimene keskkond, kus kehtib riiklikult kehtestatud õppekava ning arengut hakkavad hindama ja toetama pedagoogid. **Eripedagoogil on lasteaias töötades pädevus hinnata lapse arengut järgmistes valdkondades: tunnetus- ja õpioskused, sotsiaal-emotsionaalsed oskused, mängu- ja joonistamisoskused ning suhtlusoskused.**

Tunnetus- ja õpioskused moodustavad lasteaias liitvaldkonna, mis tähendab lihtsustatult seda, et väike laps on kogu ärkveloleku aja intensiivselt keskkonnaga kontaktis ning õpib ja harjutab seeläbi uusi teadmisi ja oskusi. Tunnetusoskuste (ka tunnetustegevus, tunnetusprotsessid, kognitiivsed

protsessid) all peetakse silmas tähelepanu, taju, mälu ja mõtlemist. Need protsessid võimaldavad infot vastu võtta, seda mõtestada, salvestada ja kasutada (Kikas, 2010; Männamaa & Marats, 2009). Tunnetusprotsesside olemust ja omadusi mõista on eripedagoogide jaoks oluline nii lasteaia- kui ka kooliealiste laste arengut hinnates. Seepärast käsitleme neid järgmisena natuke pikemalt.

Tähelepanu on töödeldava info valimine – psüühilise tegevuse suunamine sellele, millel on inimese jaoks tähtsus. Tähelepanul on õppimise protsessis väga oluline osa, sest selle abil valitakse need tunnused, mida hakata edasi töötlema (Kikas, 2010). Tähelepanu puudulikkuse korral tajumisvõime väheneb (Gleitman *et al*., 2014). Eristatakse tahtmatut (rakendub silmatorkava, ootamatu, uudse välise stiimuli mõjul) ning tahtlikku (eesmärgipärane, seda juhib inimene ise) tähelepanu.

Taju on aktiivne sensoorse info tõlgendamise protsess, mille käigus luuakse meeleelunditelt saadud info põhjal tajukujund (Kikas, 2010). Taju on eakohase arengu korral lapse juhtiv tunnetusprotsess 4.–5. eluaastani. Nii tähelepanu kui ka taju puhul hindab eripedagoog nende protsesside omadusi ning teeb seda eri kontekstides ja tegevuste kaudu. Omadused on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Tähelepanu ja taju omadused

Tähelepanu	Taju
• Valivus – kas laps keskendub sel hetkel olulistele stiimulitele, vaatamata segava info olemasolule. • Püsivus – kui pikalt (aeg) suudab tegevusele või stiimulile keskenduda. • Ümberlülituvus – kas tähelepanu õnnestub täielikult uuele stiimulile ümber suunata. • Jaotuvus – kas laps suudab mitut tegevust ühel ajal sooritada.	• Eristamisvõime – kui väikesed erinevused stiimulite vahel on tajutavad. • Analüütilisus – kas laps märkab tajutava detaile ja omadusi. • Mõtestatus – kuivõrd suudab laps objekti defineerivaid tunnuseid ja otstarvet mõtestada. • Terviklikkus – kas laps suudab objekti osade alusel nimetada, millega on tegu. • Maht – mitut stiimulit suudab laps ühel ajal tajuda. • Kiirus – kui kiiresti (aeg) jõuab psüühika arusaamisele, mis stiimuliga on tegu.

Mälu on inimese võime infot omandada, säilitada ja meenutada. Materjali säilitamise aja alusel on eripedagoogil võimalik eristada lühi- ja pikaajalist mälu (vt **peatükk 1**). Õppimise seisukohalt on oluline töömälu, kus hoitakse

ja töödeldakse hetkel tajutavat infot ning kombineeritakse seda infot pikaajalises mälus olevaga – töömälu sisu on see, millest me hetkel mõtleme. Töömälu maht on piiratud (7+/–2 infoühikut), kuid selle kasutamine on väga paindlik ja seal hoitava informatsiooni hulka on võimalik suurendada. Töömälu maht sõltub sellest, mis moodustab infoühiku ehk kui suurtes kategooriates või millisel üldistusastmel me mõtleme. Kui inimene peab numbreid meelde jättes üheks infoühikuks ühte numbrit, on tema töömälu maht umbkaudu seitse numbrit. Kui ta aga numbreid mingil viisil kokku seob, mahub töömällu märksa pikem numbrite jada. Näiteks võib numbrid 199119181940 meelde jätta kolme aastaarvu, mitte eraldi numbritena (Gleitman *et al*., 2014; Kikas, 2010; Krull, 2018).

Pikaajalises mälus säilitatakse kõiki inimese teadmisi, mälestusi, kogemusi, uskumusi jne (sh mälestusi hiljutistest sündmustest), millest ta parajasti ei mõtle, ning selle maht on peaaegu piiramatu. Eristatakse semantilist (sisaldab üldteadmisi maailma kohta), episoodilist (sisaldab mälestusi enda kogetud elusündmustest) ja protseduurilist (teadmised selle kohta, kuidas midagi teha) mälu. See, mida ja kui täpselt inimene mäletab, sõltub mäluprotsessis kolmes etapis toimuvast. Need etapid on omandamine (informatsiooni hankimine ja salvestamine), säilitamine (mälestused säilivad mälujälgedena) ning meenutamine (mälus oleva informatsiooni leidmine ja aktiveerimine). Mäluga seotud probleemid võivad tekkida igas etapis (Gleitman *et al*., 2014; Tulving, 2002). Mälu on eakohase arengu korral juhtiv tunnetusprotsess 12.–14. eluaastani ning sealt edasi saab juhtivaks mõtlemine.

Mõtlemise käigus organiseeritakse kogemusi ja tegevusi seesmiselt ning seostatakse erinevaid teadmisi. Mõtlemise juures on samuti olulised ühikud (kujutlused, mõisted), aga ka nendega opereerimine (analüüs ja süntees, võrdlemine, järjestamine, rühmitamine, üldistamine, seoste loomine, järeldamine – vt tabel 2). Arenguliselt omandab laps järk-järgult võime mõelda esemeliselt ehk praktiliselt tegutsedes, mis on iseloomulik (eakohane) kuni 2-aastastele lastele. Mõtlemine kujundiliselt ehk vaatlusele, kogemustele ja mälule toetudes hakkab domineerima 3–4-aastaselt ning mõtlemine verbaal-loogiliselt ehk arutledes hakkab kujunema koolieelse ea lõpus (Kikas, 2010).

Õpioskused on õppimiseks vajalikud oskused – suutlikkus hankida teavet, omandada teadmisi ja oskusi ning uurida ja katsetada (Männamaa & Marats, 2009). Lasteaiaealise lapse puhul hindab eripedagoog näiteks lapse huvisid, oskust pingutada ja tegevusi lõpule viia. Oluline on ka see, kas ja kuidas oskab laps oma abivajadusest märku anda ning abi vastu võtta.

Tabel 2. Mõtlemise operatsioonid

Analüüs ja süntees	Eseme või nähtuse jaotus osadeks, koostisest arusaamine ning üksikute osade mõtteline ühendamine uueks tervikuks
Võrdlemine	Esemete ja nähtuste kõrvutamisel nende sarnasuste ja erinevuste esiletoomine
Järjestamine	Esemete järjestamine teatud tunnuste alusel, kasutades võrdlemist
Rühmitamine ja üldistamine	Esemete või nähtuste ühendamine ühte rühma teatud üldiste ja oluliste tunnuste alusel
Seoste loomine	Sündmuste ja nähtuste vaheliste seoste, nt põhjus-tagajärg ja ajalised seosed, loomine ja mõistmine
Järeldamine	Otsustuse tegemine millegi või kellegi kohta info ja/või kogemuse alusel, kasutades olemasolevaid teadmisi

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus koosneb teadmistest, oskustest, uskumustest ja motivatsioonite guritest, mis aitavad mõista ja juhtida oma tundeid ning suhteid ümbritsevate inimestega (vt **peatükk 10**). Lapsed õpivad ennast ja teisi eristama ning avastavad, et teised inimesed mõtlevad, tunnevad ja käituvad teisiti kui nemad. Lasteaiaealised lapsed õpivad peamisi emotsioone ära tundma, neid keskkonnale sobivalt väljendama ja neid nimetama. Samas on lasteaiaealised lapsed veel üpris sõltuvad täiskasvanutest, et tulla toime tugevate tunnetega ning võõraste või keeruliste sotsiaalsete olukordadega, sealhulgas grupisituatsioonides.

Lasteaia õppekavas jaotub sotsiaal-emotsionaalne pädevus sotsiaalsete oskuste ja enesekohaste oskuste valdkonna vahel. Enesekohaste oskuste valdkonnas puutub eripedagoog kokku ka eneseteeninduse oskustega, mis arenevad soodsatel tingimustel (õpetades, harjutades) 2–4 aasta vanuses väga kiiresti. Kuivõrd laps suudab ise süüa-juua, WC-d kasutada, riietuda, on samuti olulised arengunäitajad (Männamaa & Marats, 2009; Saarits, 2008; Tropp & Mägi, 2008; Tropp & Saat, 2008).

Mängu- ja joonistusoskused on samuti olulised eelkõige väikelapse- ja lasteaiaeas ning annavad eripedagoogile infot arengu kohta. Õppekava järgi on tegu mänguoskuste ja kunsti valdkonnaga.

Mäng on koolieelses eas lapse põhitegevus, mis mõjutab kogu tema arengut. Mängides arenevad lapse motoorsed, sotsiaalsed ja enesekohased oskused, kognitiivsed võimed ning kõne. Lapse kasvades tema mänguoskused arenevad – muutuvad vahendid, mida laps eelistab, ja tema oskused neid vahendeid kasutada. Vanuse kasvades muutub ka see, kellega laps eelistab

mängida – mänguoskuste areng on tihedalt seotud sotsiaalsete oskustega. Näiteks on võimalik mängida reeglitega mänge koos kaaslastega siis, kui lapse sotsiaalsed oskused on saavutanud teatud taseme. Seega võib julgelt väita, et mäng ei ole ainult suurepärane võimalus lapse arengut toetada, vaid ka hea võimalus tema arengut hinnata. Tabelis 3 on kirjeldatud seoses lapse vanusega ilmnevaid mänguliike (Heideman & Hewitt, 1992; Niilo & Kikas, 2008; Ugaste *et al*., 2009; Westby, 2000).

Joonistamine on üks tehnilistest oskustest, mille kaudu väljendab laps teadmisi maailma kohta ja õpib neid järk-järgult paberil tasapinnaliselt kujutama. Vahendiga tutvumise ja selle katsetamise perioodi järel hakkavad lapsed sihipäraselt kritseldama (12–24 elukuu vahel). Kõige esimesena õpivad lapsed tõmbama vertikaalset joont, seejärel horisontaalset joont ja ringjoont (esialgu võib sarnaneda spiraaliga). Kui alguses kritseldavad lapsed ja kujutise „arvab ära" täiskasvanu, siis ligi 3-aastased lapsed oskavad ise nimetada, mida nad on paberil kujutanud (püüdsid kujutada). 4 aasta vanuselt hakkab laps joonistama ka risti ja nelinurka. Erinevate vormide kujutamise staadiumit nimetatakse teadlikuks joonistamiseks.

Levinuim esimene äratuntav objekt, mida laps joonistab, on inimene – esialgu kujutab laps inimest ringi ja kahe või nelja sirgjoone abil (nn peajalgne). 5-aastased lapsed hakkavad joonistustes ühendama ümaraid ja kandilisi kujundeid, mistõttu on näiteks inimese puhul võimalik kujutada lisaks peale ka muid kehaosi ning palju teisi figuure (nt maja, auto jne). Joonistused muutuvad järjest detailsemaks ja lapsed hakkavad erinevaid kujundeid ühtseks pildiks (looks) ühendama. 6-aastaste laste joonistused on juba mitmekesised ja sisukad, kajastades nii lapse teadmisi kui ka huvisid, ning 7-aastased loovad isikupäraseid süžeepilte (Oll, 2009; Weiss *et al*., 2010).

Suhtlusoskused kuuluvad lasteaia õppekavas keele ja kõne valdkonna alla ning on aluseks nii suulisele kõnele (või suhtlusele alternatiivsete vahendite kaudu) kui ka lugemisele ja kirjutamisele (vt **peatükk 11**, **peatükk 15**). Eriti aktuaalne on see rehabilitatsioonimeeskonnas töötava eripedagoogi jaoks ning juhul, kui lasteaias logopeedi ei ole. Sotsiaalhoolekande seaduse (2015/2024) § 69 lõike 3 järgi on rehabilitatsiooniplaani koostamisel kohustuslik meeskonna liige eripedagoog, mistõttu logopeede plaanide koostamisse sageli ei kaasata. Seega peab esmase hinnangu lapse kõne arengule andma mõnikord just eripedagoog, tehes võimaluse korral koostööd logopeediga (vt **peatükk 14**).

Tabel 3. Eakohaselt arenenud lapse mänguliigid väikelapse- ja lasteaiaeas

Mänguliik/vanus	Kirjeldus	Näited	Suhtlus kaaslastega
Harjutamismäng (ka senso-motoorne, funktsionaalne mäng, matkimis-mäng) 0,5–1 a	Harjutamismäng on seotud kehalise liigutamise ja esemetega manipuleerimisega. Tegevustele on omane korduvus. Laps matkib üha enam ümbritsevate inimeste neid tegevusi, mida ta on vahetult näinud või kogenud. Kasutatavad esemed/mänguasjad on realistlikud ja sarnased elusuurusega.	Laps uurib tekstuurseid raamatuid, mänguasju, kukutab esemeid, ronib erinevate asjade peale, imiteerib tassist joomist.	Lapse esimene mängukaaslane on talle tuttav täiskasvanu (nt ema, isa, vanaema jne), kellega koos ja eeskujul laps tegevusi sooritab. Sobiva mängukaaslase (s.o täis-kasvanu) puudumisel mängib laps üksinda, kuid ta paneb tähele ja vaatab teisi lapsi tegutsemas/ mängimas.
Konstrueerimis-mäng (ka konst-ruktiivne mäng, ehitusmäng) 1–2 a	Laps kasutab esemeid/vahendeid, et midagi luua, konstrueerida.	Klotsidest torni ehitamine, plastiliinist voolimine.	
Esemeline mäng 1–2 a	Laps hakkab kasutama esemeid/mänguasju funktsioonipäraselt. Tegevused on esialgu pigem lühikesed ja isoleeritud, kuid etapi lõpus hakkab üksikuid tegevusi ühendama ka lühikesteks loogilisteks järgnevusteks (nt paneb toidu pannile, segab ja sööb).	Nuku, mängukaaslase (nt ema) söötmine/ jootmine, söögi valmistamine.	

Tabel 3. Järg

Mänguliik/vanus	Kirjeldus	Näited	Suhtlus kaaslastega
Sümbolitega mäng (ka kujutlusmäng, draamamäng) 2–3 a	Sümbolitega mängus kasutab laps ühte eset mingi teise eseme asemel. Laps ühendab tegevusi aina pikemaks süžeeks.	Laps kasutab klotsi telefonina. Süžeega mäng kööginurgas.	Esialgu tegutsevad lapsed kõrvuti, kuid hakkavad üksteist aina enam jälgima ja ka matkima. Laps saab kaaslaselt ideid, mida ja kuidas teha, kuid päriselt koos ühist tegevust veel ei kujune.
Rollimäng (ka režissöörimäng, lavastusmäng) 3–5 a	Laps hakkab aina keerulisemaid süžeid läbi mängima ja ka ise tegelaste rolle võtma või lavastab lugusid nukkudega. Esemed/mänguasjad ei pea enam elusuurusele vastama ning laps kasutab asendusmänguasju aina paindlikumalt. Laps planeerib süžeed ette, organiseerib selleks vajalikud vahendid ja kaasab mängukaaslased.	Kodumäng, kohvikumäng, arstimäng, koolimäng, kus laps võtab kellegi rolli (nt kasutab issina rääkides madalamat häält jne). Süžeemäng nukumajas, kus nt laua asendab selle puudumisel väikese karbiga ning koera klotsiga.	Kujuneb koosmäng teiste lastega. Lapsed peavad mängu üle n-ö läbirääkimisi – mõtlevad välja ja jagavad rolle, teevad kokkuleppeid ning mängivad ühiselt läbi erinevaid stsenaariume, jagatakse vahendeid. Täiskasvanu toetab laste omavahelist suhtlust, reeglitest ja kokkulepetest kinnipidamist.
Erinevad mänguliigid 5–7 a	Lapse mänguoskused arenevad pidevalt edasi (arenevad kõik mänguliigid) ning see, mida, kuidas ja kellega laps mängib, sõltub eelkõige olukorrast ja olemas vahenditest, lapse teadmistest ja huvidest. Näiteks võib laps ehitada legodest linna ja mängida seal komplekse süžeega mängu üksinda või kaasata mängukaaslasi ning jagada neile ja võtta endale erinevaid rolle. Aina aktuaalsemaks muutuvad ka kaardi- ja lauamängud, kus tuleb reeglitest kinni pidada. Täiskasvanu osa aina väheneb ja lapsed tulevad toime ka isekeskis toimetades.		

Lasteaia viimasel õppeaastal hindab eripedagoog koostöös õpetajate ja vajaduse korral teiste tugispetsialistidega erivajadustega lapse koolivalmidust. Valdkonnad on needsamad, mida ta on hinnanud ka nooremates vanustes, ning hindamise tulemuseks on omandatud ja kujunemisjärgus oskuste esiletoomine, lisaks soovitused õpetamiseks ja sekkumiseks järgmisel arenguetapil.

6.2.2. Hinnatavad valdkonnad koolieas

Põhikooli riiklik õppekava (2011/2023) sätestab, milliseid valdkondi eristatakse kooliealistel lastel ja noortel. **Eripedagoogile peaksid õpilase teadmiste, oskuste ja võimete hindamisel huvi pakkuma eelkõige õpi-, sotsiaal-emotsionaalne ja suhtluspädevus ning kooliastmete kaupa määratud eesti keele ja matemaatika ainevaldkondade pädevused.** Lapse arusaamad ümbritseva maailma kohta on samuti olulised, s.o sisu, millest ta suudab mõelda ja rääkida (loodus- ja ühiskonnaained, nn üldõpetuslik lähenemine – Käis, 2018).

1. klassi tulnud erivajadustega õppijate puhul on mõttekas alustada eel- ja taustainfo kogumisest (nt koolivalmiduskaart lasteaiast, koolivälise nõustamismeeskonna soovitused, rehabilitatsiooniplaan). Väga oluline on eripedagoogil suhelda lapsevanema ja klassiõpetajaga, et täpsustada, milliseid valdkondi ja kuidas konkreetse lapse puhul ise hinnata. Kui lapse õppimisraskusi märgatakse esimest korda koolis, tuleb eripedagoogil teha tõhusalt koostööd klassiõpetajaga.

Õpipädevuse puhul tuleb uurida, kas õpilasel on huvi ja motivatsiooni uusi teadmisi saada, sealhulgas õppetegevuses osaleda; milline on õpilase töövõime, kui kaua ta püsib õpitegevuse juures, kui tihti vajab puhkust; kas vajab/küsib ise suunamist ja abi; kas ja mil määral on kujunenud enesekontrollioskused jms. I kooliastme lõpuks (s.o 3. klassi lõpp) suudab eakohaselt arenenud õpilane organiseerida oma õpikeskkonda ja planeerida rutiinseid tegevusi oma päevakava piires. Ta suudab end häälestada ülesandega toimetulemisele ja mõtestada oma tegevusi ülesannet täites. Täiskasvanu abi võib ta vajada rühmatööde organiseerimisel ning pikemaaegsete ja uudsete tööde planeerimisel. II kooliastme lõpuks (s.o 6. klassi lõpp) suudab õpilane teadlikult keskenduda õppeülesannete täitmisele ning kasutab suunamise abil eakohaseid võtteid olenevalt õppeülesande iseärasustest. Ta kavandab oma tegevusi ning valib ja rakendab tulemuste saavutamiseks vajalikke tegevusi. III kooliastme lõpuks (s.o 9. klassi lõpp) eeldatakse õpilaselt, et ta on teadmishimuline, oskab õppida ja suudab edasiõppimisvõimalusi leida, kasutades vajaduse korral asjakohast nõu. Ta planeerib oma tegevused

pikema aja peale, püstitades neile konkreetsed eesmärgid, ja oskab anda adekvaatse hinnangu oma tulemuste saavutamisele/mittesaavutamisele (Karlep, 1999; Põhikooli riiklik õppekava, 2011/2023).

Õppimiseks on vaja inimesel kasutada tunnetusprotsesse. Eripedagoog peaks koguma infot nii õpilase tähelepanu, taju, mälu kui ka mõtlemise kohta. Kooliealisel lapsel on oluline hinnata, kuivõrd eakohaselt on arenenud tahtlik tähelepanu. Näiteks võiks hinnata, kas ja kuidas õpilane töökorraldustele reageerib, kas ta on ülesannete täitmisel impulsiivne, kuivõrd kõrvalised ärritajad töö tegemist segavad, kas tähelepanu püsib ülesande lõpuni, kuivõrd kerge-keeruline on õpilasel ühelt tegevuselt teisele lülituda jms. Taju puhul on oluline, kas õpilane suudab olulist ebaolulisest eristada, kuivõrd ta suudab detaile märgata, skeeme, jooniseid mõista jms. Mälu puhul on oluline, kuivõrd õpilane toetub õppides kuulmisele ehk auditiivsele, nägemisele ehk visuaalsele või kompimisele ehk kinesteetilisele/motoorsele teabele; mitmeosalisi korraldusi ta suudab meelde jätta ja mida ta teeb, et paremini meelde jätta (nt kordab, teeb märkmeid, loob seoseid jne). Mõtlemise puhul tuleks uurida, kuivõrd on kujunenud kujundiline, verbaalne mõtlemine ning analüüsi, sünteesi, võrdlemise jne oskused (Kikas, 2010). Kui eripedagoogil tekib hindamise käigus vajadus veelgi põhjalikumalt õpilase tunnetustegevust uurida, siis tuleks pöörduda kas koolipsühholoogi või kliinilise psühholoogi poole, kes kognitiivseid võimeid täpsustavalt hindab (vt **peatükk 12**).

Sotsiaal-emotsionaalse arengu kohta võib olla eripedagoogil vajalik koolis uurida, kas ja millised on suhted õpilasel kaaslastega, kuivõrd adekvaatselt ta erinevates olukordades erinevate suhtluspartneritega suhtleb. Kooliealised lapsed iseseisvuvad üha enam ning laieneb nii nende emotsionaalne sõnavara kui ka väljendusviiside valik. Nad mõistavad, et inimesed on erinevad ja võivad samas olukorras tunda, mõelda või käituda teisiti, ning oskavad arutleda, kuidas nende käitumine võib mõjutada suhteid teistega (Mägi, 2010; Tropp & Saat, 2010). Täpsustavalt hindab õpilase sotsiaal-emotsionaalset pädevust psühholoog ja/või sotsiaalpedagoog (vt **peatükk 10**).

Suhtluspädevust ja eesti keele pädevusi on soovitatav uurida nii vestluse kui ka fokusseeritud hindamisülesannete kaudu (vt **peatükk 11**, **peatükk 15**). Kooliealisel lapsel uuritakse eelkõige kooliastmeti vestlus-, kuulamis-, lugemis- ja kirjutamisoskusi (Uibu & Voltein, 2010). Kooliteed alustavatelt lastelt eeldatakse, et nende kõne on arenenud situatsioonivälise-isikliku suhtlemise tasandile. Koolialiste laste puhul peaks kindlasti eraldi hindama lugemis- ja kirjutamisoskusi või vajaduse korral (1. klassi õpilased) nende eeloskusi (Karlep, 2003). Eripedagoog peaks hindama ka lapse sõnavara, grammatilisi oskusi, sidusteksti loomise ehk jutustamisoskusi ning vajaduse korral tegema tähelepanekuid häälduse ja hääle eripärade kohta.

Täpsustavalt hindab õpilase kommunikatsioonioskusi vajaduse korral logopeed.

Matemaatikaoskuste hindamisel tuleb eripedagoogil lähtuda õpilase vanusest, kooliastmest ja eelinfost. 1. klassi õpilasel on vaja kindlaks teha lasteaiaeas õpitud teadmiste ja oskuste omandatus, st kuivõrd laps valdab matemaatika mõisteid (nt võrra / korda rohkem, võrra / korda vähem jms), geomeetriliste kujundite nimetusi, sealhulgas oskab neid oluliste tunnuste alusel eristada; orienteerub ajas (nt kella tundmine, kuud, nädalapäevad, ööpäeva osad jms) ning ruumis (paremal-vasakul, üleval-all, kohal jms). I kooliastmes muutuvad üha olulisemaks arvu-hulga ja arvu-numbri seosed (sh oskus lugeda ja kirjutada arve), arvujadade valdamine (nt eelnev või järgnev arv, arvude võrdlemine, järjestamine, loendamine kasvavas ja kahanevas järjekorras jms), arvutusoskused (liitmine, lahutamine, korrutamine, jagamine peast/kirjalikult), tekstülesannete lahendamisoskused. II kooliastmes ja edaspidi oskab õpilane juba probleemülesandeid lahendada ja erinevaid lahendusteid leida (Neare, 2022; Palu, 2010; vt **peatükk 16**). Koolieelse laste hindamisel on väga oluline, et arvestatakse õppekavades (vt Põhikooli riiklik õppekava, 2011/2023; Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava, 2010/2023) kooliastmete kaupa esile toodud ainealaste pädevustega ja koolides koostatud täpsustatud klassi ainekavadega (neis esile toodud pädevustega), mille alusel laps õpib. Vastavalt õpilase sooritusele tuleb hindamise käigus raskusastet kas langetada või tõsta, et tuvastada õpilasele jõukohane tase ja sobivad õpitingimused.

Kokkuvõttes tuleb eripedagoogil lähtuda hindamisel pöördumise põhjusest, seada hindamisele eesmärk ning läbi mõelda keskkonnad, kus ja kellega koostöös lapse arengut hinnatakse. Lisaks lasteaias ja koolis koostöös õpetajaga toimuvale hindamisele võib eripedagoogiline hindamine toimuda ka nõustamiskeskustes (nt Rajaleidja), kliinikutes või rehabilitatsiooniasutustes, kus eripedagoog teeb koostööd teiste spetsialistide ja lapsevanematega.

6.3. Hindamise usaldusväärsus

Hindajal tuleb tunda uuritavate valdkondade sisu. Uuringut tuleb alustada eakohastest oskustest, mida õppekavad ja juhendmaterjalid kirjeldatava vanuse (lasteaias) ja kooliastmete-klasside kaupa määratlevad. Samuti tuleb arvestada erivajaduste liigiga, kui see on enne tuvastatud või eelinfo alusel oletatav (vt täpsemalt õpiku IV osa).

Sellest lähtudes, milleks ja milliste valdkondade kohta on tarvis infot koguda, tuleb valida sobivad hindamismeetodid. Vaid sellisel juhul saab

tagada hindamise **valiidsuse** ehk hindame päriselt seda, mida arvame end hindavat. Kuna inimene toimib tervikuna, pole valiidsust sugugi lihtne, et mitte öelda võimatu tagada. Näiteks on eesmärk hinnata lapse matemaatikaoskusi, ja olgugi et meetodid on valitud just sel eesmärgil, mõjutavad tulemust paratamatult ka lapse kognitiivne ja motoorne areng, hetke emotsionaalne seisund, suhtumine hindajasse, väsimus ja paljud muud tegurid. Kuna kõiki teisi tegureid pole võimalik n-ö välja lülitada, tuleb neid hindamisel ja tulemuste tõlgendamisel arvestada, et teha õigeid järeldusi. Näiteks tasub lapselt ja vajaduse korral täiskasvanutelt küsida, kuidas öö möödus, kuidas praegu enesetunne on, aga arvestada ka lapse arengu muid valdkondi peale hetkel hinnatava.

Teine oluline omadus, mis määrab hindamise kvaliteedi, on selle **reliaablus** ehk tulemuste kehtivus. Füüsilises maailmas on mitu väga reliaabset hindamisvahendit, näiteks mõõdulint. Sellega särgi varrukat mõõtes saame alati sama tulemuse või kui tulemus erineb, võime olla kindlad, et ühtmoodi mõõtes on valitud meetod ja vahend ise endiselt usaldusväärsed ehk reliaabsed (ka siis, kui varrukas on pesus kokku tõmmanud). Psüühika hindamisel nii täpset mõõdulinti ei ole, kuid sellegipoolest tuleb anda endast parim, et valitud meetod ja hindamisest tehtavad järeldused oleksid usaldusväärsed. See tähendab lisaks läbimõeldud meetodi ja vahendi valikule ka näiteks korduvat hindamist, sama oskuse hindamist erinevates kontekstides või mitme inimese poolt.

6.3.1. Hindamismeetodid ja -vahendid

Hindamismeetodid võib laias laastus jagada nelja rühma: vaatlus, küsitlus, testimine ja mitteformaalsed hindamisprotseduurid (Sattler, 2001). Igal meetodil on oma eelised ja puudujäägid, mistõttu usaldusväärseima tulemuse saab neid omavahel kombineerides.

Seda, mis toimub igapäevases loomulikus keskkonnas, saab kõige objektiivsemalt hinnata **vaatlusega** (Sattler, 2001). Nõnda kogeb eripedagoog olukorda ise vahetult kõigi oma meeltega, mitte ei saa infot vahendatult kellegi teise kirjelduse kaudu. Kuigi ka igapäevases kokkupuutes võib teha erinevaid tähelepanekuid, on vaatlus hindamismeetodina süsteemne ja eesmärgistatud. Seejuures uuritav käitumine peab olema piisavalt selgelt defineeritud, et seda hinnata. Vaatluse käigus saab hinnata sihtkäitumise sagedust, kestvust, seost keskkonnast tulevate teguritega. Näiteks lapse suhtluspädevuse arengut hinnates võimaldab vaatlus fikseerida lapse kõne kasutuse loomulikus keskkonnas: kas ta algatab vestlust, vastab, žestikuleerib, kuidas hääldab, kuidas teised reageerivad lapse kõnele jms. Eripedagoog võib

olukorda üldse mitte sekkuda, saades nõnda täielikult vaatlusele keskenduda ja võimalikult täpseid ülestähendusi teha, kuid tuleb arvestada, et ainuüksi tema kohalolu võib siiski mõjutada keskkonna dünaamikat. Vaatleja kohalolek võib mõjutada nii uuritavat last kui ka teisi lapsi ja õpetajatki, vähendades meetodi valiidsust. Selle mõju vähendamiseks võiks vaatleja asuda kohas, kus ta võimalikult vähe silma torkab, näida võimalikult neutraalne selles, keda või mida ta jälgib ja kuidas omale märkmeid teeb. Võimaluse korral tuleks inimesi oma kohaloluga harjutada ehk käia vaatlemas korduvalt, suurendades sellega ka tulemuste reliaablust. Samuti aitab, kui küsida pärast vaatluse lõppu õpetajalt (või mõnelt teiselt juures viibinud täiskasvanult, kes last hästi tunneb), kas vaadeldud olukord sarnanes tavapärasega või oli väga uudne.

Osalusvaatlusel on eripedagoog ise osa loomulikust keskkonnast (nt õpetaja rollis rühma- või klassiruumis), tehes tavapäraseid tegevusi ja samal ajal ka märkmeid. Olukord on sel juhul kõige autentsem, kuid vaatleja peab ka oma tegevust keskkonna osana arvestama ning muid tegevusi vaatlusega oskuslikult kombineerima. Kuna vaadeldakse loomulikus keskkonnas, sobib see mistahes arengutasemel õppijatele ja väga erinevate (nt täiskasvanu-laps, laps-laps) suhete hindamiseks. Vaatlusmeetod võimaldab hinnata ainult seda, mida saab meeltega tajuda. See tähendab, et vaatlusega saab mõtteid ja tundeid hinnata ainult sel määral, nagu need väljenduvad käitumises ja verbaalselt. Sel moel ei saa koguda infot selle kohta, mis toimub inimese psüühikas, kuidas inimene olukorda tõlgendab ja mis on tema käitumise motiivid. Vaatlusega on raske tabada ka neid käitumisi, mis toimuvad harva ega pruugi ilmneda vaatluse ajal.

Selleks et saada infot inimese psüühikas toimuvast (nt mõtted, tunded, mälestused, arvamused ja hoiakud), on kõige asjakohasem neid otse küsida ehk kasutada **küsitlusmeetodit** (Sattler, 2001). Seda võib teha kirjalikult (ankeet) või suuliselt (intervjuu). Küsitluse kasutamise eeldus on, et uuritav mõistab küsimust, tahab ja oskab vastata, viimast nii kognitiivsel (kas üldse teab vastust, suudab selle mälust leida) kui ka kõnelis-keelelisel arengutasemel (suudab end väljendada, vastuse sõnastada). Küsitleda võib uuritavat last ennast. Mida vanem on laps, seda tõenäolisemalt saab temalt otse küsida näiteks eneseteadlikkuse, sotsiaalsete olukordade ja suhete tõlgenduste kohta. Väga palju informatsiooni saab koguda ka teiste inimeste käest, kes lapsega kokku puutuvad, näiteks lapsevanemad ja õpetajad. Eeldus on, et küsija ja vastaja mõistavad küsimust ja selle kriteeriume võimalikult sarnaselt ning aspektid, milles tekib suurem kahtlus, on võimalik täpsustavalt küsides või mõne muu meetodiga efektiivsemalt välja selgitada.

Kui vaatlusel pole eripedagoogi kontakt uuritavaga oluline, siis küsitlemisel saab kontakti kvaliteet määravaks. Suhtest eripedagoogi ja vastaja vahel

sõltub, kui motiveeritud ja koostöövalmis on vastaja, et temalt saadud info oleks võimalikult tõene ja täpne. Küsitledes saab eripedagoog lapse kohta ka sellist infot, mis toimus varem (sh lapse eelnev areng) või mida uurijal pole võimalik vaadelda (nt missugune on olukord kodus). Küsitlusega saame üsna kiiresti palju infot, vastaja subjektiivse arvamuse (nt omapoolse arusaama toimuvast või hoiakutest), mis kõik ei pruugi alati objektiivselt tõene olla. Näiteks võib uuritavalt küsida, kas ta oskab kümne piires liita-lahutada, kuid uuritava hinnang ja tegelikkus ei pruugi ühtida.

Lapsevanemaid küsitledes saab eripedagoog koguda infot lapse koduse keskkonna (sh suhtluskeskkonna) kohta. Vanema ja lapse suhtluskoostöö hindamisel kogub aina enam populaarsust ka videosalvestiste analüüs (Girolametto *et al*., 2002; Girolametto *et al*., 2007; Loy *et al*., 2018; Menashe & Atzaba-Poria, 2016) – video vahendusel näeb eripedagoog, milline on lapse ja vanema omavaheline suhtlus, millist keelelist sisendit ja kognitiivset stimulatsiooni täiskasvanu lapsele pakub ning kuidas laps selle vastu võtab ja sellele reageerib.

Kõrge valiidsuse ja reliaablusega on **standardiseeritud testide** kasutamine (Sattler, 2001). Kui need ettenähtud standardi ehk manuaali põhjal läbi viia, saab eripedagoog usaldusväärsed tulemused lapse oskuste, teadmiste ja võimete kohta, võrreldes neid varasema hindamise ja/või eakaaslaste tulemustega. Testid on loodud, et hinnata kindlaid nähtusi (nt tunnetusprotsessid). Need peavad olema kohandatud uuritava keele- ja kultuurikeskkonnaga ning kogutud kohalikud normid.

Nii nagu küsitlemine, eeldab ka testimine head suhet uurija ja uuritava vahel, et laps oleks koostöövalmis ja nõus pingutama. Ka siin võivad tulemust mõjutada mitu juhuslikku tegurit, milleks võib olla uuritava väsimus, mürarikas keskkond, testimine kui uudne ja võõras olukord või vastupidi – juba tuttavad ülesanded ehk uuritava „treenitus". Kui lapse oskusi on näiteks haridusasutuses ühe vahendiga testitud ning hindamist korratakse vahetult selle järel sama või sarnase vahendiga, ei ole teine tulemus enam usaldusväärne. Seepärast peaks saadud tulemused või vähemalt info, millist testi on varem lapse arengu hindamisel kasutatud, andma lapsevanem kaasa järgmisele uurijale või kui enda pädevus testi läbi viia pole piisav, tuleb jätta testimine teiste spetsialistide hooleks.

Praeguseks on Eestis eripedagoogidele kasutamiseks koostatud ja/või kohandatud mitu standardiseeritud hindamisvahendit. 2–7-aastaste laste kognitiivsete protsesside hindamiseks on Kaili Palts kohandanud Strebeleva metoodikat (algne allikas: Strebeleva *et al*., 2015). PEP-3 test, mida on kohandanud Pille Häidkind (algne allikas: Schopler *et al*., 2005), võimaldab hinnata 2–7 aasta vanuste autismispektri häirete ja teiste

suhtlusprobleemidega laste kognitiivseid, sotsiaalseid, verbaalseid ja motoorseid oskusi. „Jänkutest“ (Hallap *et al.*, 2019) võimaldab hinnata 3–4-aastaste laste kõne arengut ning loodud on ka test 5–6-aastaste laste kõne arengu hindamiseks (Padrik *et al.*, 2013). Siduskõne ehk jutustamisoskuse hindamiseks 5–6-aastaste laste puhul on võimalus kasutada Narratiivi Hindamisskaalat (NHS), mille on välja töötanud Kati Mäesaar (2010). Alates 2023. aastast on tasuta kättesaadav veebipõhine 5-aastase lapse arengu e-hindamise vahend „LAHE“ (Haridus- ja Noorteamet, 2023a), mille alusel saab hinnata kognitiivseid protsesse, õpipädevust, kõnet ja keelt, matemaatikat ning sotsiaalset pädevust. Kooliealiste laste arengu eripedagoogiliseks hindamiseks on alates 2023. aastast veebis ((Haridus- ja Noorteamet, 2023b) nii eesti kui ka vene keeles kättesaadavad õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevustestid ning lugemis- ja matemaatikapädevustestid.

Väga lai hindamisvõtete ja -vahendite kategooria on **mitteformaalsed hindamisprotseduurid** (Sattler, 2001). Siia kuuluvad tegevused, kus eripedagoog annab lapsele ülesandeid ja jälgib nende sooritust, näiteks lapse joonistus, matemaatika tekstülesannete lahendamine või kuuldud/loetud teksti analüüs. Lapse arengu, oskuste, teadmiste hindamiseks saab kasutada õppeülesandeid ja tegevusi, mis on loodud mingi kriteeriumi (nt õppekavas eeldatava õpitulemuse) alusel. Eripedagoog saab ülesannete valikul olla loov ja teha kohandusi vastavalt olukorrale, last abistada, mis on eriti väärtuslik just erivajadustega õppijate arengutaset hinnates. Teisalt paneb see väga suure vastutuse hindajale, sest ka siin tuleb tagada hindamise valiidsus ja reliaablus. Tuleb läbi mõelda, mida ülesandega täpselt hinnatakse, kuidas uuringut läbi viia ja kuidas tulemusi tõlgendada. Seega sõltub mitteformaalse hindamisprotseduuri asjakohasus ja kasutegur eelkõige uurija-eripedagoogi enda pädevusest. Algajal eripedagoogil oleks kindlam, kui ta saaks mitteformaalsete hindamisvahendite kohta küsida nõu ja teha koostööd kogenud kolleegi(de)ga (vt **peatükk 9**). Häid mõtteid, mida ja kuidas hinnata, saab Eve Kikase koostatud raamatutest „Õppimine ja õpetamine koolieelses eas“ (2008) ning „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“ (2010), samuti Viivi Neare raamatust „Erivajadusega lapsed lasteaias ja koolis“ (2022).

Väikelaste puhul saab huvipakkuva valdkonna uurimiseks kasutada mänguasju. Näiteks hinnata mõtlemist eri värvi ja kujuga klotside kategoriseerimise kaudu ning võrdlemisoskust vormikarbi abil. Lapsele saab pakkuda kokkupanemiseks erinevaid tükipilte ja anda jäljendamiseks klotsidest ehitatud kujundeid. Joonistusoskust on võimalik hinnata, kui paluda lapsel joonistada neid kujundeid, mille joonistamisega ta võiks vanuse järgi toime tulla. Sageli näitab lapse arengu kohta päris palju see, kuidas laps joonistab

inimest. Mänguoskused ilmnevad selles, milliseid vahendeid laps keskkonnast valib, kuidas ta neid kasutab, suhtlusele reageerib ja/või seda algatab. Lasteaialastega saab planeerida kodu-, kohviku- või poemängu, mille kaudu on võimalik saada teavet lapse teadmiste ja oskuste kohta (nt värvuste tundmine, loendamine, arvutamine). Mängusituatsioonides ilmnevad loomulikul moel ka lapse sotsiaal-emotsionaalsed oskused. Ideid ülesannete loomiseks pakuvad lasteaia riikliku õppekava rakendamist toetavad juhendmaterjalid. Eripedagoogil tuleb lisaks arvestada lapse kohta teada infoga (sh erivajaduste liigi spetsiifikaga) ja olla paindlik.

Koolides on tavaks teha nn diagnoosetteütlusi ning selleks sobib kasutada Ana Kontori ja Kaja Plado koostatud tekste – „Kirjutades kirjutama. 1. vihik" (2007). Jutustamiseks on hea kasutada pildiseeriate kogumikke, näiteks „Jutustades jutustama" (Hallap *et al*., 2016) ja „Jutustades jutustama 2" (Hallap *et al*., 2023). Tekstiloomeoskust (siduskõnet), sealhulgas mõistmisoskust, on kõige efektiivsem ja vähem ressursimahukas hinnata, kasutades narratiive (sh pildiseeriad). Soovitusi leiab huviline näiteks Karl Karlepi raamatust „Kõnearendus" (2003), raamatust „Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia" (Padrik & Hallap, 2016) ning Piret Soodla (2011) doktoritööst (vt **peatükk 15**).

Matemaatikaoskuste hindamiseks tasub eripedagoogil alustada vastava klassi õpiku või töövihiku uurimisest, mille järgi laps õpib. Näidisülesandeid hulkade, loendamise, arvutamise, tekstülesannete lahendamise jms kohta võib leida lisaks Avita, Skriibuse ja Koolibri kirjastuse välja antud õppematerjalidest; internetikeskkondadest opiq.ee ja hev.edu.ee. Soovitusi, mõtteid ja erinevaid ülesandeid võib leida ajakirjast „Eripedagoogika. Matemaatika" (2018, nr 55); Kaie Kubri, Anu Palu ja Marika Varese (2017, 2018, 2019) poolt koostatud matemaatika tööraamatutest eri klassidele; lihtsustatud õppekava alusel Meelika Maila poolt koostatud matemaatika tööraamatutest (vt **peatükk 16**).

6.3.2. Eripedagoogilise hindamise protsess

Infot kogutakse tavaliselt järk-järgult ja eri meetodeid kombineerides. Hindamisel on oluline koguda andmeid individuaalsel uuringul (üks-ühele uuritavaga) ja arvestada ka neid andmeid, mis on saadud vanema ja väikelapse koostegevuse ning rühmas/klassis toimuva õppetegevuse kohta.

Hindamise alguses kogub eripedagoog kõigepealt infot juba olemasolevatest allikatest (nt taustaandmed, varasemad iseloomustused ja eelnev arengulugu, õpilase hinded, lapse tööde analüüs jm) ning küsitleb last või temaga kokku puutuvaid täiskasvanuid (nt lapsevanemad, õpetajad).

Tausta- ja eelinfona võib olla vajalik hõlmata kogu arengulugu, vajaduse korral ka sünnieelsed andmed, areng väikelapseeas, eelnev õpilugu, võimalikud riskitegurid lähisugulastel jms.

Kogutud info põhjal on võimalik püstitada esmane hüpotees või esmased hüpoteesid lapse probleemi olemuse kohta, mida saab siis juba kontrollida. Seejärel tuleks last tegutsemas ja/või õppimas vaadelda. Vaadeldavad situatsioonid saab valida ja vaatluse eesmärgi püstitada, toetudes varem seatud hüpoteesidele. Osalusvaatluse käigus saab koguda esmast infot näiteks selle kohta, kuidas laps õpetamisele reageerib või abi vastu võtab. Juba kogutud info analüüsimine võimaldab hüpoteese täpsustada ja edasist hindamist täpsemalt planeerida.

Kõige viimasena tuleks läbi viia fokusseeritud uuring – seni puuduolevat infot koguda ja püstitatud hüpoteese täpsustavalt kontrollida. Selleks on võimalik kasutada standardiseeritud teste (kui lapse vanus/arengutase seda võimaldab) ja mitteformaalseid hindamisülesandeid, mille eripedagoog lähtuvalt lapsest ise valib või koostab. Sel viisil hindamine (info kogumine järk-järgult ja meetodeid kombineerides) võimaldab säästa aega ja vaeva ning jõuda süsteemselt hindamise lõpptulemuse ehk eripedagoogilise hinnangu andmiseni.

6.4. Hindamistulemuste analüüsimine ja eripedagoogiline hinnang

Hindamise tulemusena on eripedagoogil lapse ja keskkonna kohta palju infot, mida analüüsida ja tõlgendada. Nüüd tuleb üksikute ülesannete sooritusest, vaatlusepisoodidest ja saadud vastustest teha järeldused hinnatud valdkondade arengutaseme ja/või lahendamist vajavate probleemide kohta ning seejärel kavandada sekkumine.

Eelkõige on eripedagoogiline hindamine aluseks (nt lapsevanemate ja õpetajate) nõustamisele ning sekkumiste planeerimisele (nt õppe jõukohastamine, eripedagoogi töö lapsega jne). Eripedagoogi hinnang võib olla sisend ka lapsele diagnoosi panemisel (eriarsti juhtimisel) või sobivate õppe- ja kasvatustingimuste soovitamisel (koolivälise nõustamismeeskonna poolt). Seega koostatakse kokkuvõte eripedagoogilisest hindamisest lapse edasise heaolu ja arengu tagamiseks.

Eripedagoogilise hindamise tulemuste fikseerimiseks on mitu viisi. Üldjuhul fikseeritakse hindamistulemused kirjalikult etteantud vormis, mis sõltub suuresti asutusest, kus eripedagoog töötab, ning vorm võib aja jooksul muutuda. **Eripedagoogiline iseloomustus (ka lapse arengu**

kirjeldus, kirjalik kokkuvõte) on sidus ja terviklik tekst, mis annab ülevaatliku pildi konkreetse lapse arengutasemest ja eripäradest uuritud keskkondades. See on dokument, mis tuleb esitada lapsevanemale ja/või spetsialistile, näiteks otsuseid langetavale komisjonile või eriarstile.

Kokkuvõtet kirjutades tuleb silmas pidada, et tegu ei ole lapse tegevuse/uuringu kirjeldusega ega ärakirjaga lapse arenguloost (varasem info lapse kohta, nt dokumentidest). Ei ole vaja kirjeldada, mida ja kuidas laps hindamise ajal tegi, vaid analüüsida ja tõlgendada, mida lapse selline käitumine või sooritus tähendab, kas lapse areng on kujunenud eeldatavate oskuste piirides eakohaselt või mitte. Iseloomustus peab sisaldama põhjendatud hinnanguid/üldistusi hinnatud valdkondade kohta, mida illustreeritakse näidetega lapse tegevustest, vastustest. Kui hindamise osana on kasutatud standardiseeritud hindamisvahendit (nt Strebeleva metoodika, PEP-3 test, kõnetest vms), tuleb iseloomustusse kirja panna ka lapse testi punktiskoor ja lisada, mida saadud punktid näitavad. Iseloomustuse maht võiks olla 1–2 lehekülge (A4). Tabelis 4 on toodud eripedagoogilise iseloomustuse soovituslik struktuur.

Tabel 4. Eripedagoogilise iseloomustuse soovituslik struktuur

	Lasteaiaealised lapsed	**Kooliealised lapsed**
Üldandmed	Nimi, sugu, sünniaeg ja vanus uurimise ajal, haridusasutus, kodune keel.	
Arengulugu ja taustandmed	Andmed perekonna ja koduse kasvukeskkonna kohta, lapse varasema arengu kohta, andmed teistelt spetsialistidelt (nt õpetaja, logopeed, arstid jt); seni osutatud abi/tugi ja selle tulemuslikkus.	
Üldpädevused	• Tunnetus- ja õpioskused • Sotsiaalsed oskused • Enesekohased oskused • Mänguoskused	• Õpipädevus • Sotsiaal-emotsionaalne pädevus • Suhtluspädevus
Ainealased pädevused*	• Keel ja kõne • Kunst • Matemaatika • Mina ja keskkond	• Eesti keel • Matemaatika • Loodus- ja ühiskonnaained
Kokkuvõte ehk eripedagoogiline hinnang	Tugevad valdkonnad ja põhiprobleemid arendamist vajavates valdkondades; lapse erivajadus(t)e olemus. Soovitused edasiseks.	

*Märkus. * Eripedagoogilisel hindamisel sõltub valdkondade valik pöördumise põhjustest, varem kogutud andmetest, eripedagoogi pädevustest ja uuringu eesmärgist.*

Õppijat puudutav dokumentatsioon

Kui ühes asutuses hindab lapse arengut mitu spetsialisti (sh õpetaja), siis võib kokkuvõtte ühiselt kirjutada ja hindamistulemused ühe dokumendina vormistada. Seejuures tuleb eripedagoogil anda oma sisend ja hinnang teiste uurijate poolt saadud andmete juurde. Tuleb olla valmis oma uurimistulemusi selgitama ja põhjendama. Dokumentatsioon, mida kasutatakse, samuti selle vormistus sõltub asutusest, kus eripedagoog töötab.

Lasteaedades võidakse rakendada **individuaalse arengu jälgimise kaarti** (nimetatakse ka lapse individuaalsuse kaardiks) (Häidkind & Kuusik, 2009), kus eripedagoog täidab erivajadustega laste puhul need lahtrid, mis valdkondi ta ise hindas. Sellise kaardi rakendamine ei ole lasteaedades kohustuslik, kuid võimaldab kajastada igal aastal lapse arengulugu, pakutud toetust ning arenguvestlusel antud soovitusi ja sõlmitud kokkuleppeid lapsevanemaga. Riiklikult on kehtestatud nõue, et alates 2011. aastast koostatakse kõikidele lastele lasteaia lõppedes **koolivalmiduskaart** (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999/2023; Palts & Häidkind, 2014). Koolivalmiduskaart aitab tagada sujuva ülemineku lasteaiast kooli nii eakohaselt arenenud kui ka erivajadustega laste puhul. Kaardil on kirjas info lapse arengutaseme kohta valdkondade kaupa lasteaia lõpus (kuivõrd on omandanud riiklikus õppekavas eeldatavad arengutulemused ehk saavutanud koolivalmiduse), kas ta on vajanud/vajab edaspidi tugiteenuseid, soovitused lapsevanemale ja klassiõpetajale. Erivajadustega laste puhul on eriti oluline, et koolivalmiduskaardil antakse lühike ülevaade ka lasteaias rakendatud tugimeetmetest (sh eripedagoogi tugiteenus), mille jätkumist on vaja kaaluda või tagada see abi ka koolis.

Koolis on kohustuslik avada **õpilase individuaalse arengu jälgimise kaart**, kui lapsel on püsiva loomuga õppimisraskused, milleks on vaja kavandada eri liiki toe pakkumist. Selle loomist ja täitmist koordineerib haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija (HEVKO). Õpilase individuaalse arengu jälgimise kaart avatakse teistest õpilastest oma võimete/oskuste/käitumise poolest eristuvatele õpilastele. Sinna kantakse õpilase kohta käiv info, sealhulgas eripedagoogilise hindamise tulemusel saadud info ja selle põhjal antud soovitused edasiseks ning tugimeetmete rakendamise järel ka tulemuslikkus ja edasise toe vajadus/mittevajadus (Põhikooli- ja …, 2010/2023).

Rehabilitatsiooniasutuses on eripedagoog samuti oluline meeskonnaliige (Sotsiaalhoolekande seadus, 2015). Rehabilitatsiooniasutustes ja taastusravis on kasutusel rahvusvahelise funktsioneerimisvõime klassifikatsioon (RFK), mille alusel hinnatakse ja kavandatakse tegevusi valdkondadeüleselt.

Eripedagoogilise hindamise tulemused kantakse **rehabilitatsiooniplaani**, mille alusel hakkab laps talle vajalikke tugiteenuseid saama (vt **peatükk 22**).

Kokkuvõttes võib öelda, et lapse arengu eripedagoogiline hindamine on protsess, mille käigus kogub eripedagoog hindamismeetodeid kombineerides infot lapse arengu valdkondade ja keskkonna kohta. Ideaalis teeb ta seda koostöös multidistsiplinaarse meeskonnaga haridus-, rehabilitatsiooni- või tervishoiuasutuses. Hindamistulemused on aluseks edasisele sekkumisele – kvaliteetne hindamine ja selle kokkuvõte aitab planeerida õppijale sobivat keskkonda (sh õpikeskkonda) ja vajalikku tuge. Sama põhimõte kehtib eripedagoogilises hindamises ka kutseõppes ning erivajadustega noore tööle suundumisel (vt **peatükk 23**).

Mõtlemiseks

1. Milliseid andmeid ja miks on vaja eripedagoogil lapse kohta koguda?
2. Kellelt ja millistest allikatest eripedagoog lapse kohta andmeid kogub?
3. Milliseid hindamismeetodeid ja vahendeid eripedagoog kasutab?
4. Eripedagoogilisele uuringule on suunatud a) 3-aastane, b) 6-aastane ja c) 10-aastane laps. Mida peaks enne uuringut tegema, millega tuleb uuringu ajal arvestada ja milliste valdkondade kokkuvõtte peaks eripedagoog kirjutama?

Soovituslik kirjandus

Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2014). *Psühholoogia*. Hermes.

Häidkind, P., Palts, K., Pillmann J., Ennok, K., Villems, K., & Peterson, T. (2014). *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Haridus- ja Teadusministeerium.

Kikas, E. (Toim) (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu Ülikooli Kirjastus. https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/d663b6aa-d648-4efc-b4c3-83a3c88db76e/content

Kikas, E. (Toim) (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inline-files/edukoraamatkaanega_0.pdf

Soodla, P. (2012). Pildipõhised narratiivid laste keelepädevuse näitajana kooli alguses. *Eripedagoogika*, *40*, 101–105.

Kasutatud kirjandus

American Speech-Language-Hearing Association. (s.a.). *Dynamic assessment*. https://www.asha.org/practice/multicultural/dynamic-assessment/

Craig, J. C., & Baucum, D. (2002). *Human development* (9th ed.). Pearson College Div.

Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E., & Pearce, P. S. (2002). Mother-child interaction in Canada and Italy: Linguistic responsivness to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *37*, 153–171. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13682820110116794

Girolametto, L., Sussman, F., & Weitzman, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, *40*, 470–492. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2006.11.001

Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2014). *Psühholoogia*. Hermes.

Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2016). *Jutustades jutustama*. Studium.

Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2019). *3–4-aastaste laste kõnetest*. Tartu Ülikool.

Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2023). *Jutustades jutustama 2*. Studium.

Haridus- ja Noorteamet. (2023a). *LAHE. Lapse arengu hindamise e-vahend*. https://harno.ee/uldpadevustestid#viieaastase-lapse-ar

Haridus- ja Noorteamet. (2023b). *Üldpädevustestid*. https://harno.ee/uldpadevustestid

Heideman, S., & Hewitt, S. (1992). *Pathways to play: Developing play skills in young children*. Redleaf Press.

Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22–27). Studium.

Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I. Üldküsimused*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K. (2003). *Emakeele abiõpe II. Kõnearendus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Keenan, T. (2002). *An introduction to child development*. Sage Publications.

Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17–59). Haridus- ja Teadusministeerium.

Kontor, A., & Plado, K. (2007). *Kirjutades kirjutama. Tekstid kirjutamiseks* (1. vihik). Studium.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008/2011). *Riigi Teataja I, 23*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999/2023). *Riigi Teataja I, 27*. https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv

Krull, E. (Koost) (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kubri, K., Vares, M. & Palu, A. (2017). *Kas oskad? Töölehed 3. klassi matemaatikateadmiste hindamiseks*. Koolibri.

Kubri, K., Vares, M., & Palu, A. (2018). *Kas oskad? Töölehed 1. klassi matemaatikateadmiste hindamiseks*. Koolibri.

Kubri, K., Vares, M. & Palu, A. (2019). *Kas oskad? Töölehed 2. klassi matemaatikateadmiste hindamiseks*. Koolibri.

Käis, J. (2018). *Õpetuse alused ja teed. Üldine didaktika*. Studium.

Lowry, L. (2023). *Paying attention to children's joint attention*. The Hanen Centre. https://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Paying-Attention-to-Childrens-Joint-Attention.aspx

Loy, M., Masur, E. F., & Olson, J. (2018). Developmental changes in infants' and mothers' pathways to achieving joint attention episodes. *Infant Behavior and Development*, *50*, 264–273. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.02.001

Menashe, A., & Atzaba-Poria, N. (2016). Parent-child interaction: Does parental language matter? *British Journal of Developmental Psychology*, *34*, 518–537. https://doi.org/10.1111/bjdp.12147

Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5–6-aastastel lastel* [Teadusmagistritöö, Tartu Ülikool].

Mägi, K. (2010). Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 106–118). Haridus- ja Teadusministeerium.

Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknup (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5–43). Studium.

Neare, V. (2022). *Erivajadustega lapsed lasteaias ja koolis*. Atlex.

Niilo, A., & Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 120–140). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Oll, T. (2009). Valdkond „Kunst". E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 74–90). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Padrik, M. (2016). Alakõne. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 305–355). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M., & Hallap, M. (Toim-d) (2016). *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., & Mäll, R. (2013). *5–6-aastaste laste kõne test*. Studium.

Palts, K. (2013). *Laste uurimise spetsiifika ja erivajadustega laste uurimine*. Tartu Ülikool. https://sisu.ut.ee/evidlapsed/avaleht

Palts, K., & Häidkind, P. (2014). Lapse arengu hindamine. P. Häidkind, K. Palts, J. Pillmann, K. Ennok, K. Villems, & T. Peterson (Koost-d), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 7–29). Haridus- ja Teadusministeerium.

Palu, A. (2010). Ainealaste teadmiste ja oskuste areng. Matemaatika. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 243–260). Haridus- ja Teadusministeerium.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2012). *Assessment in special education: A practical approach* (4th ed.). Pearson.

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *14*. https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023004

Põhikooli riiklik õppekava. (2011/2023). *Riigi Teataja I*, *1*. https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *41*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv

Saarits, Ü. (2008). Eneseteeninduse ja enesekohaste oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 79–91). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Santrock, J. W. (2007). *Child development* (11th ed.). McGraw-Hill Companies.

Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications* (5th ed.). Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.

Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J., & Marcus, L. J. (2005). *Psychoeducational profile: TEACCH individualized psychoeducational assessment for children with autism spectrum disorders* (3rd ed.)*(PEP–3)*. PRO-ED.

Soodla, P. (2011). *Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of language competence* [Doctoral dissertation, Tartu University Press].

Sotsiaalhoolekande seadus. (2015/2024). *Riigi Teataja I*, *5*. https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015005?leiaKehtiv

Strebeleva, J. A., Mišina, G. A., Razenkova, J. A., Orlova, A. N., & Šmatko, N. D. (2015). *J. A. Strebeleva metoodika: 2–6-aastaste laste tunnetusoskuste hindamiseks. Käsiraamat*. Avatar.

Tropp, K., & Mägi, K. (2008). Emotsionaalne ja motivatsiooniline areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 92–103). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 53–78). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61–87). Haridus- ja Teadusministeerium.

Tulving, E. (2002). *Mälu*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Ugaste, A., Tuul, M., & Välk, T. (2009). Mängu tähtsus lapse arengus ning mängu juhendamine. E. Kulderknup (Koost), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 44–62). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Uibu, K., & Voltein, E. (2010). Ainealaste teadmiste ja oskuste areng. Eesti keel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 215–241). Haridus- ja Teadusministeerium.

Veisson, M., & Nugin, K. (2009). Lapse arengu hindamine. E. Kulderknup (Koost), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 5–21). Studium.

Võgotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walburg, W.-R. (1998). *Vaimupuude pedagoogika alused*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Weiss, L. G., Oakland, T., & Aylward, G. (2010). *Bayley-III. Clinical use and interpretation*. Elsevier. http://pustaka.unp.ac.id/file/abstrak_kki/EBOOKS/Bayley%20III_Clinical_Use_and_Interpretation__Practical_Resources_for_the_Mental_Health_Professional_.pdf

Westby, C. E. (2000). A scale for assessing development of children's play. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. E. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 15–57). Wiley.

7. Õppe jõukohastamine

Kaja Pastarus, Ana Kontor, Ly Erg

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

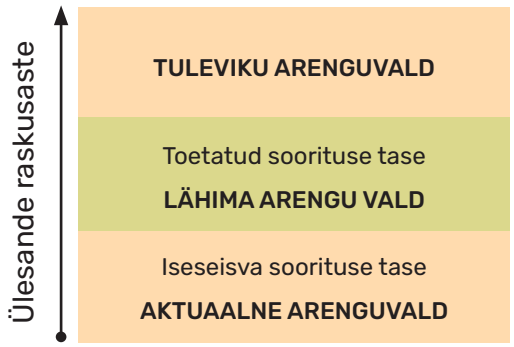
1. Mida tähendab õpetamine õppija lähima arengu vallas?
2. Milline eeltöö on vajalik, et planeerida jõukohast õpetamist?
3. Millised on peamised võimalused õpetust jõukohastada?

7.1. Jõukohase õppe olemus

Hariduspsühholoogia uuringutes kirjeldatakse, et õppeprotsessis on oluline ja aktiivne roll õpetajal, sest ta vastutab õppimise tempo, sisu ja järjestuse eest. Loomulikult on tähtsad ka õppija enda tegevus ja vastutus. Mitmed autorid (Eun, 2019; Ormazábal *et al*., 2021; Võgotski, 2014) märgivad, et õppimine toimub suhtlemise käigus, osalejate vastastikmõju tulemusena ning sõltub õppija võimest seostada õpitavat oma varasemate teadmiste ja kogemustega. Õppija tunnetusprotsessid (tähelepanu, taju, mälu) arenevad kõigepealt koostöises tegevuses ning alles hiljem toimivad individuaalselt ehk sisemiselt. Koostöise tegevusena peetakse siin silmas interaktsiooni kahe või enama inimese (õppija-õpetaja ning õppija-õppija) vahel. Lisaks toimub õppeprotsessis interaktsioon õppija ja õppematerjalide vahel. Märgitud seisukohtadest tulenevad õppe jõukohasust mõjutavad tegurid, näiteks õpetaja kõne, õppematerjalide keerukus jms. Eripedagoogil tuleb neid väga hästi tunda nii õpetaja kui ka tugispetsialistina töötades.

7.1.1. Õppija arenguvallad

Hästi planeeritud ja läbi viidud õpetamine lähtub õppija individuaalsetest võimetest ning on tema jaoks jõukohane. Sel juhul on arvestatud didaktika põhimõtet, mille järgi peab õpetus vastama õppija arengutasemele. Seoseid õpetamise ja õppija arengu vahel selgitab Võgotski sotsiaalkultuuriline arenguteooria, millest pärinevad **arenguvaldade** terminid (joonis 1).



Joonis 1. Õppija arenguvallad (Bodrova & Leong, 2006; Võgotski, 2014)

Erialakirjanduses on kasutusel sünonüümid „arenguvald" ja „arengutsoon". Võgotski ise kasutas sõna „tsoon", soovides sel viisil kajastada arengut pideva protsessina, mitte punktina skaalal (Eun, 2019). Arenguvaldade teooria kehtib igas vanuses õppijate puhul. Laps, samuti täiskasvanu, täidab erisuguseid praktilisi ja vaimseid ülesandeid erinevalt, st ta jõuab tulemuseni suurema või väiksema pingutusega. Kõik sõltub sellest, kui palju teadmisi-oskusi on õppijal juba olemas ning kui palju on vaja veel juurde õppida.

Järgmisena on ühendatud eri autorite (Bodrova & Leong, 2006; Eun, 2019; Karlep, 2002, 2005; Krull, 2018; Võgotski, 2014; Wass & Golding, 2014) kirjeldused teemaga seotud mõistete kohta.

- **Aktuaalne arenguvald** (ehk reaalne arenguvald, ingl *zone of actual development*). Õppija reaalset arengutaset näitab tema suutlikkus täita talle esitatud õpiülesandeid iseseisvalt. See tähendab, et ta on vastavad teadmised-oskused juba omandanud. Kui õppijale pakutakse pidevalt probleeme/ülesandeid, mille lahendamine ei nõua vaimset pingutust, siis on õpitegevus tema jaoks liiga kerge ja ta ei õpi tegelikult midagi juurde.
- **Lähima arengu vald** (ehk potentsiaalne arenguvald, ingl *zone of proximal development*). Õppimine on tõhus ja arendab, kui see nõuab õppijalt teatud pingutust ja täiskasvanu/kaaslane toetab raskuste ületamist. Võgotski järgi õppija matkib võimekamat kaaslast või õpetajat. Autor mõtles seejuures matkimist selle laiemas tähenduses, et õpetamisel kasutatakse erinevaid abistamise viise. Arendava õpetamise seisukohast kujutab see abistamine endast õppija juhendamist talle jõukohasel viisil (nt sobiva õpikeskkonna loomine, õppimise strateegiate tutvustamine, täiskasvanu osalemine eri viisidel jne).

- **Tuleviku arenguvald**. Õppija jaoks liiga rasked ülesanded ei vasta hetkel veel tema arengule, neid täites ei toimu õppimist. Kui õpperühmas esitatakse ühiseid ülesandeid, mis on õppija jaoks lähedal tema tuleviku arenguvallale, siis vajab ta palju rohkem juhendamist ja abi. Seejuures on võimalik, et tulemust saavutada ikkagi ei õnnestu, sest selleks on õppija suuteline alles tulevikus pärast vajalike eeloskuste omandamist.

Õppimisel vajavad abi HEV õppijad (vt **peatükk 3**), kuid mitte ainult nemad. Lähima arengu valla teooria näitab, et sobival juhendamisel on suur osa kõikide õppijate arengus. Praktikas avaldub arenguvaldade teooria kõige selgemalt olukorras, kus kõik õppijad sooritavad ühesuguse raskusastmega õppeülesandeid. Sel juhul eristuvad rühmas või klassis õppijad, kelle jaoks vastav õpitegevus on (a) liiga kerge (õppimine toimub aktuaalses arenguvallas), (b) arendav, nõuab pingutust ja täiendavaid selgitusi õpetajalt (õppimine toimub lähima arengu vallas) või (c) liiga raske, sest õppeülesanded ei vasta hetkel veel nende arengule (õppimine toimub tuleviku arenguvallas). Samalaadsed õppijate rühmad on olemas ka erikoolides ja -klassides (Karlep, 2002; 2005). Siit ilmneb tõsiasi, et erinevad õppijad vajavad samal ajahetkel eri keerukusega õppetegevust, mis tagaks just nende jaoks efektiivse õppimise ja arengu. See seab ka erinevad ootused õpetaja tegevusele ühes ja samas rühma- või klassiruumis (vt Plado, 2021).

7.1.2. Õppimine ja õpetamine õppija lähima arengu vallas

Jõukohane ja arendav õppimine toimub kõikide õppijate puhul nende lähima arengu vallas. Näiteks on märgitud põhikooli riiklikus õppekavas (2011/2023), et õppekeskkonda ja -tegevust on vaja korraldada sellisel viisil, et need pakuvad õppijale ülesandeid, mis vastavad tema arengule, kuid samas nõuavad pingutust. Selline õppimine võimaldab õppijal saavutada kavandatud õpitulemused.

Lähima arengu vald on dünaamiline. See muutub vastavalt sellele, kuidas õppija liigub esialgselt tasemelt kõrgemale. Teadmised ja oskused, mis esialgu kujunevad õppijal juhendamisel ja abiga, muutuvad õppimisharjutamise käigus vilumusteks. Automatiseerunud oskused on omakorda aluseks järgmisele lähima arengu astmele ning sedasi kordub õppimise tsükkel üha uuesti (Bodrova & Leong, 2006; Eun, 2019). See tähendab, et uut teadmist ja oskust õpitakse-õpetatakse järjepidevalt väikeste sammude kaupa, lähtudes sellest, mida õppija juba iseseisvalt oskab.

Õppimist lähima arengu vallas nimetatakse ka kompetentsi laenamiseks. See tähendab, et õppijal on olemas valmisolek ülesanne edukalt täita, kuid

tal puuduvad kognitiivsed tööriistad ehk teadmised ja oskused. Neid viimaseid laenabki õppija oskajalt inimeselt, kelleks võib olla eakaaslane või täiskasvanu. Ülesannete täitmine abiga näitab, mis ulatuses on õppija vaimne tegevus kujunemas. Kehtib põhimõte, et tõhus juhendamine on õppija arengust eest ja juhib seda ehk suunab kõrgemate tunnetusprotsesside kujunemist. Õppija juhendamisel on oluline, et keskendutakse nendele tegevustele (funktsioonidele), mis on küpsed arenema ja mida õppija suudab hiljem (pärast toetuse ärajäämist) kasutada iseseisvalt (Eun, 2019; Karlep, 2005; Võgotski, 2014). Võgotski leidis, et abiga suudab õppija küll rohkem kui iseseisvalt, kuid seda siiski mitte lõpmatult – saavutuste ulatust piiritlevad tema vaimsed võimed.

Õpetamist planeerides on vaja õpetajal/eripedagoogil arvestada järgmiseid asjaolusid (Bodrova & Leong, 2006):

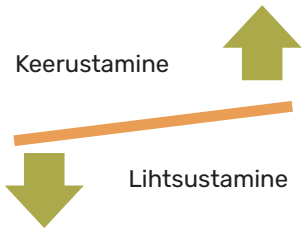
- Lähima arengu vald on õppijatel erinev, erinevused ilmnevad õppimise tempos, dünaamikas ja edukuses. Praktikas näeb see välja nii, et lasteaias ja koolis (sh kutsekoolis) eristuvad eakohase arenguga ja erineva mahuga tuge vajavad õppijad. Viimaste puhul tuleb arvestada, et nende lähima arengu vald võib teatud valdkonnas olla tunduvalt kitsam kui eakohase arenguga õppijatel. See tuleneb eelkõige HEV õppijate tunnetusprotsesside ja kõne arengu mahajäämusest (vt **peatükk 1**, **peatükk 14**).
- Erinevad õppijad vajavad õppimisel juhendamist ja toetust eri viisil ja mahus. On õppijaid, kes vajavad suuremahulist abi, kuid tulemusi on näha pikaajalise harjutamise tulemusel ja väikeses mahus. Samas teised õppijad arenevad n-ö hüppeliselt ning seejuures palju lühema aja ja vähema abiga.
- Õppija lähima arengu valla ulatus sõltub arenguvaldkonnast/õppeainest. Näiteks verbaalselt võimekale õppijale ei valmista probleeme loetust arusaamine, kuid tema jaoks on raske arvude jagamine matemaatikas. Seega vajab õppija ühes valdkonnas rohkem abi kui teises.

Toetusviisi valik ja maht sõltub õppimise etapist. Oskuse kujunemise algetapil vajab õppija palju rohkem õpetust ja tuge kui hiljem sedasama harjutades. HEV õppijat iseloomustab tema potentsiaalse arenguvalla piiratus (see on väiksema mahuga). Seetõttu vajab õppija tunduvalt rohkem täiskasvanu tuge ja aega, et tema teadmised-oskused jõuaksid aktuaalsesse arenguvalda.

Olukorras, kus õpe on õppijale liiga raske või kerge, tuleb see sobivamaks muuta. See tähendab, et õpet on vaja kohandada, lähtudes õppija individuaalsetest vajadustest. Jõukohastamine seostub õpetajale sageli vähemvõimekate õppijate toetamisega, kuid ka võimekatel õppijatel on

vajadus oma arengupotentsiaali maksimaalselt rakendada. Seega, õppija individuaalsetest vajadustest lähtudes võib õpetuse keerukust muuta kahes suunas: **lihtsamaks** või **keerukamaks** (joonis 2).

Õppe kohandamine õppija vajaduste kohaselt
ehk **muutmine jõukohaseks**
ehk **jõukohastamine**



Joonis 2. Jõukohastamise suunad

7.2. Õppija arengu hindamine ja õpetamise diferentseerimine

Õppijate toetamiseks tehakse õpetamisel vajalikke erisusi ehk diferentseeritakse õpetamist (vt **peatükk 5**). Selleks on erinevad hariduskorralduslikud võimalused (alates väiksematest): individuaalne abi rühmas/klassis, haridusasutuse tugispetsialistide abi, õpe erirühmas/-klassis, õpe erilasteaias/-koolis (vt Palts, 2013/2018). Sobivaima võimaluse valik lähtub õppija individuaalsetest võimetest, mis on oluline välja selgitada, ja vajalikud kohandused tuleb nõuete järgi dokumenteerida.

7.2.1. Õppija arengu hindamine ja tähelepanekute fikseerimine

Selleks et planeerida ja läbi viia sobivat õpet, on vajalik õppija arengut jälgida, mis toimub eri etappidel – enne ja pärast õpetamist, samuti õpetamise kestel. See tähendab, et õppija arengu kohta kogutakse süstemaatiliselt teavet, analüüsitakse seda ja tehakse järeldusi (vt Palts & Häidkind, 2014). Saadud tulemustest lähtudes kavandatakse õppija jaoks arendav õpetamine: sõnastatakse eesmärgid, valitakse või kohandatakse õppemeetodid ja -materjalid. Kui õppija areng ei kulge kaaslastega sarnaselt, ei piisa ainult õpetaja(te) ehk rühma/klassi tasandi pedagoogilis-psühholoogilisest hindamisest, vaid tema võimeid ja oskusi tuleb hinnata täpsemalt. Sel juhul täiendavad õpetajate hinnanguid haridusasutuse tugispetsialistid (siin ja edaspidi logopeed, eripedagoog, psühholoog, sotsiaalpedagoog) ning vajaduse järgi ka spetsialistid väljastpoolt asutust (nt eriarst) (vt **peatükk 6**).

Vajaliku teabe kogumiseks saab kasutada eri meetodeid: õppija vaatlus õppetegevustes ja vabal ajal, õppija ja/või lapsevanema küsitlemine (intervjuu),

õppija loomingu (joonistuste, jutukeste, kirjatööde) ja vabategevuse analüüs, testide läbiviimine ja tulemuste analüüs (vt Männamaa, 2008a, 2008b; Padrik & Hallap, 2020; Palts & Häidkind, 2014; vt **peatükk 6**). Oluline on välja selgitada õppija pädevused arengu- ja õppekava valdkondades (millega saab hakkama iseseisvalt), samuti tema oskused lähima arengu vallas (mida suudab abiga, millist ja millises mahus abi ta vajab). Sealhulgas on alati oluline koguda infot ka keskkonna (sh õpetaja tegevuse) kohta, milles õppija tegutseb või õpib (vt **peatükk 2**). Õpetajad ja tugispetsialistid fikseerivad tehtud tähelepanekud, kokkuvõtted ja järeldused kirjalikult dokumentidel, milleks on näiteks lapse koolivalmiduse kaart (lasteaias), tuge vajava õppija individuaalse arengu jälgimise kaart (koolis). Kõik hindamisega seotud materjalid on võimalik koondada õppija arengumappi (vt Haridus- ja Noorteamet, 2022; Kontor *et al*., 2021; Palts & Häidkind, 2014; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023).

7.2.2. Sekkumised õppija toetamiseks

Sekkumine tähendab, et õppija toetamiseks muudetakse tema arengukeskkonda ning kasutatakse õpetamisel spetsiifilisi meetodeid, võtteid, vahendeid (Erelt, 2014). See tähendab, et lihtsustatakse või keerustatakse õpetamist ja/või pakutakse sobivat tugispetsialisti teenust. Sekkumised hõlmavad ka õpetajate ja lastevanemate nõustamist-juhendamist (Schults *et al*., 2018).

HEV õppijate (puuetega inimeste) üle peab arvestust ja nende õpetamist korraldab kohalik omavalitsus (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992/2022, § 7, lõige 11). Erivajadusega lapsele luuakse arengutingimused elukohajärgses lasteasutuses, kus direktori juhtimisel moodustatakse sobitus- või erirühmad (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999/2023, § 14 lõiked 4, 5). Õpilase hariduslike erivajaduste väljaselgitamiseks ja temale vajaliku toe pakkumiseks loob võimalused kooli pidaja ning selle korraldab direktor (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023, § 46, lõige 1).

Õpetamisega seotud muudatuste/kohanduste valikul ja kasutamisel lähtutakse õppija individuaalsetest vajadustest, seejuures on iga HEV õppija huvides, et temale sobiva määra ja sisuga toe pakkumine algaks võimalikult kiiresti (vt õpiku IV osa). Õppijale rakendatavaid erisusi saab fikseerida dokumentidel: õppija individuaalse arengu jälgimise kaardil (ÕIAJK), individuaalses arenduskavas (IAK) või individuaalses õppekavas (IÕK), käitumise tugikavas (KTK). Vastavate dokumentide avamise ja koostamise põhimõtted on reguleeritud õigusaktide ja/või asutuse õppekavaga.

Lisaks vähemvõimekatele õppijatele vajavad mitmekülgset ja stimuleerivat kasvu- ja õpikeskkonda ka andekad õppijad. Õpetajate eesmärk

on pakkuda jõukohaseid ülesandeid õppija enam arenenud valdkondades, kujundada ja säilitada õppija huvi ja positiivset hoiakut õppimisse (sh pingutamise vajadusse), toetada õppija emotsionaalset arengut ja suhtlemist eakaaslastega, pakkuda õppijale arendavaid tegutsemis- ja õppimisvõimalusi. Õppijale koostatakse individuaalne arendus-/õppekava, talle võimaldatakse täiendavat õpet haridusasutuses ja/või väljaspool (Häidkind, 2008; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023; vt **peatükk 21**).

Järgmine loetelu kajastab sekkumiste järgnevust vähemast rohkema ja lähemalt kaugema poole (Kontor *et al*., 2021; Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999/2023; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023).

I Haridusasutuse tasand

1. Õpetuse esmane kohandamine toimub **rühma/klassi tasandil** tavalises õpikeskkonnas õpetaja või õpetajate meeskonna poolt.
   - Sobiva õpikeskkonna loomine: segavate helide ja ärritajate (valgus, lõhn jm) eemaldamine, õppijale vajalike vahendite (nt kõrvaklappide, kohandatud töövahendite) muretsemine, eraldumisnurkade loomine, keskuste/õpijaamade kujundamine jms.
   - Rühma/klassi haldamise strateegiate rakendamine: arusaadavad reeglid, õppija sotsiaalsete oskuste arendamine, selged käitumisrutiinid, sobiva käitumise tunnustamine, läbimõeldud reageerimine ebasobivale käitumisele, õppijate aktiivse osaluse tagamine.
   - Lapsevanemate juhendamine (arenguvestlused, kõnetunnid jms), et nad oskaksid toetada oma last kodus.
   - Õppe individualiseerimine: individuaalne lähenemine õpetaja poolt; õpetaja osalus õppija tegevuses; täiendav näitlikustamine; tegevuste, õppeülesannete ja -materjalide raskusastme muutmine kergemaks või raskemaks; lisaaja võimaldamine tööde sooritamiseks.
   - Teiste õppijate õpetamisega võrreldes teistsuguste õppemeetodite ja keerukusega õppe rakendamine. See tähendab, et õpetamisel on rühmas/klassis vajadus läbi viia diferentseeritud õpet ehk rakendada samal ajal erinevaid õppemeetodeid ja eri tasemel õpet. Õpetajat toetab sel juhul tugipersonali rakendamine, koostöös õpetamine. Näiteks lasteaias toimub rühmaõpetajate koostöö muusika- ja liikumisõpetajaga, õpetaja abiga, lapse tugiisikuga; koolis teeb õpetaja koostööd abiõpetaja ja/või lapse tugiisikuga. Koostöise õpetamise puhul tuleb täiskasvanutel jagada vastutust ja ülesandeid, see on vaja enne omavahel kokku leppida (vt **peatükk 5**).

2. Vajaduse korral **tugivõrgustik haridusasutuses laieneb**. Tegevusi koordineerib HEVKO, kelleks võib olla haridusasutuse õppejuht, tugispetsialist või eripedagoogilise täiendkoolituse läbinud õpetaja. Õppija toetamiseks võib tekkida vajadus kaasata tugispetsialiste ja/või abistavat personali (õpetaja abi, tugiisik, abiõpetaja, õpiabi õpetaja), kelle toel võib õpe toimuda nii rühma- või klassiruumis kui ka väljaspool seda (st osaajaline õpe teises ruumis individuaalselt või väikerühmas). Koolis nimetatakse seda üldise toe osutamiseks (vt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023).

II Lisaressursside rakendamine

Õppija toetusvõrgustik laieneb haridusasutusest väljapoole, st võimetekohase õppekava ja õppimistingimuste määramiseks pöördutakse koolivälise nõustamismeeskonna poole. Spetsialistide soovitatud tingimused ja tugi tagatakse haridusasutuses koostöös kohaliku omavalitsusega (pidajaga). Koolis rakendatakse koolivälise nõustamismeeskonna otsusel tõhustatud või erituge (vt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023). Rühmas/klassis koostatakse õppija toetamiseks eesmärgistatud plaan (lasteaias IAK, koolis IÕK, KTK), mille järgi kohandatakse konkreetse õppija õppe- ja kasvatustegevust ning keskkonda. Nii suures mahus tuge vajava õppija jaoks võib olla mõttekas ka rühma suurust vähendada, näiteks haridusasutuses erirühm või -klass moodustada.

7.2.3. Õpetaja hoiakud ja tuge vajavate õppijate motiveerimine

Õpetamine jaguneb eri etappideks, igal etapil on õpetajal täita kindlad põhiülesanded ehk tegevused enne õpetamist, õpetamise kestel ja pärast õpetamist. Õppe planeerimisel, läbiviimisel ning õpitulemuste hindamisel ja tagasisidestamisel vajab õpetaja teadmisi õppijate motiveerimise võimalustest (Gage & Berliner, 1998, viidatud Krull, 2018 järgi). Õppijate huvi ja motivatsioon õppida mõjutab omakorda õpetaja enda vaimset tervist, tasakaalu ja meelerahu.

Motivatsiooni loomiseks ja säilitamiseks soovitatakse erinevaid strateegiaid. Need on tihedalt seotud jõukohase õppe põhimõtetega, näiteks õpetamine lähima arengu vallas, abistamise võtete ja vahendite kasutamine, õppija huvidega arvestamine, sobiva tagasiside andmine jne. Strateegiad on seotud õpetamise valdkondadega. Näiteks Blackburn (2015) kirjeldab **õpetaja teadmiste ja hoiakutega seotud strateegiaid**. Autor märgib, et motiveerimise vallas aitavad õpetajat teadmised õppijate vajadustest ja toetavatest meetmetest. Need võimaldavad mõista ja meeles pidada, et enamasti

ei ole õppijate vähesed tulemused ja aeglane töötempo tingitud laiskusest või motivatsioonipuudusest. Peetakse oluliseks, et õpetajal oleksid positiivsed uskumused, hoiakud ja ootused kõikide õppijate võimete kohta. Eduka motiveerimise aluseks on positiivsed suhted õpetaja ja õppija vahel, nii isiklikud kui ka akadeemilised (vt **peatükk 2**, **peatükk 10**).

Blackburn (2015) kirjeldab ka **õppija eneseregulatsiooniga seotud strateegiaid**. Õppija motivatsiooni tekitavad ja suurendavad oskused teadvustada ja juhtida oma õppimist, uskumusi, emotsioone jms. Seega on õpetamisel oluline kasutada strateegiaid, mis aitavad kujundada õppija usku enese arengu võimalusse, edendada tema vastutustunnet õppimisprotsessi suhtes ning arendada säilenõtkust, st suurendada vastupidavust, et õppija saaks hakkama pinge ja ebaõnnestumistega (vt **peatükk 12**).

7.3. Õppe jõukohastamise võimalused

Järgmine materjal sisaldab õpetamise põhimõtteid ja võtteid, mis õppija arengust lähtuvalt kajastavad madalama või kõrgema taseme oskusi. Arvestada tuleb sellega, et sageli on vaja erinevaid võtteid omavahel kombineerida. Näiteks õppija töötab tema jaoks lihtsustatud õppematerjaliga, kasutab abivahendit ja vajab seejuures ka õpetaja tuge.

7.3.1. Õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgistamine

Jõukohase õppe aluseks on täiskasvanute läbimõeldud ja eesmärgistatud tegevus. Eesmärgid, õppesisu ja õpiväljundid (oodatavad õpitulemused) on määratud riiklikus õppekavas, neid täpsustatakse õppeasutuse õppekavas. Asutuse õppekavast lähtudes koostab õpetaja/tugispetsialist oma töökava, milles sõnastab konkreetse(te)le õppija(te)le sobival tasemel õpetuse eesmärgid ja õpitulemused, planeerib jõukohase õpitegevuse ja -tulemuste hindamise jms. Eesmärk on saavutada taotletavad õpitulemused teatud õppeperioodi jooksul. Õpetaja/tugispetsialist sõnastab eesmärgid haridusasutuses kokkulepitud perioodiks, näiteks nädalaks, kuuks või trimestriks.

Eesmärkide seadmisel arvestatakse õppija individuaalseid eripärasid ja neist tulenevaid vajadusi, millest lähtudes kohandatakse asutuse õppekavas sätestatut. Näiteks keemia 8. klassile, kus oodatav õpitulemus on, et õpilane lahendab arvutusülesandeid, rakendades lahuse ja lahustunud aine massi ning lahuse massiprotsendi seost. **Keerustamisel saab õpitulemust täiendada**, lähtudes õppija kõrgema järgu mõtlemise oskuste arengust: õpilane põhjendab lahenduskäiku (seostab osa ja terviku suhtega). **Lihtsustamisel**

saab õppijat toetada sobiva abiga, mille toel ta saavutab eeldatava tulemuse: õpilane lahendab arvutusülesandeid lahendusalgoritmile toetudes.

7.3.2. Õppe- ja kasvatustegevuse ülesehitus ning korraldus

Õppija motivatsiooni, tööjõudlust ja suutlikkust osaleda rühma/klassi tegevuses mõjutab mitu õppekorralduslikku tegurit (Hudson, 2019; Häidkind & Villems, 2014), mis tuleb eesmärkidest lähtuvalt läbi mõelda juba õpetuse planeerimise etapis.

Tegevuse kestus, tööviiside ja -võtete vaheldumine. Vanusest ja õppimise eripäradest sõltuvalt suudavad õppijad ülesannete täitmisel keskenduda kas lühemat või pikemat aega. Näiteks lasteaialapsel on vaja harjutada keskendumist õppimisele rühmatingimustes, tähelepanuprobleemidega õppija aga vajab tuge keskendumisel õppetegevuses. Õppijat toetab tema jaoks sobiv töötempo, tööviiside ja -võtete vaheldumine (ühise, rühma-, paaris- ja individuaalse töö sobiv vahekord; praktiliste, suuliste ja kirjalike töövõtete vahekord). Samuti on oluline reguleerida pingutamise ja puhkuse vahekorda, näiteks teha liikumispause, vajaduse korral võimaldada õppijal enne kokkulepitud viisil rühmategevusest eemalduda.

Üleminekute toetamine ja lisaaja võimaldamine. Õppija jaoks on turvaline struktureeritud keskkond, kus ta teab, millised ülesanded ja mis järjekorras teda ootavad, kui palju aega kulub ülesannete täitmiseks jms. Õppijat toetavad päeva sissejuhatused (nt hommikuring lasteaias, koolis); päeva- või õppetunni kava esitamine piltide, piktogrammide või kirjaliku loetelu vormis; päevakava muudatustest teavitamine. Otstarbekas on suunata õppijat järge pidama esitatud päeva- või õppetunni kavas, näiteks märgistama tehtud tegevused/ülesanded või eemaldama, kustutama, maha tõmbama vastavad tähistused/nimetused.

Turvalist õppimist häirib see, kui õppija tegevus katkestatakse või lõpetatakse tema jaoks järsku, ootamatult. Otstarbekas on, et õpetaja annab enne teada, kui palju aega on konkreetse ülesande täitmiseks veel jäänud. Kasutada võib ka aega reguleerivaid vahendeid, nagu näiteks liivakell, taimer. Vajaduse korral tuleb õppijale võimaldada lisaaega ülesannete täitmiseks.

Rühma suuruse vähendamine. Mida noorem või vähemvõimekam on õppija, seda raskem on tal õppida suures rühmas, st omandada uut oskust ühise (ehk frontaalse) töö kaudu. Õppija võib vajada õppimisel tunduvalt rohkem vahetut kontakti täiskasvanu või kaaslasega, kelle kõne ja tegevus on oskuse omandamise näidiseks. Seega võiks uut oskust õppida väikses rühmas (2–6 õppijat) või individuaalselt, et õppija suudaks edaspidi kaasa töötada suuremas grupis.

7.3.3. Õppevara valik ja kasutamine

Õppetegevuse planeerimise üheks komponendiks on sobivate vahendite (esemed, pildid jm) ning materjalide (õppetekstid, -ülesanded jm) valik ja/või koostamine. Õppevara võib liigitada erinevatel põhimõtetel, järgmise loetelu puhul peame silmas jõukohastamise võimalusi.

Töövahendid. Lähtudes õppija vajadustest, on kasutusel sobivad/kohandatud töövahendid. Näiteks õiget pliiatsihoidu toetavad vahendid (süvenditega pliiatsid, pliiatsihoidjad, vasakukäelistele loodud vahendid jne), mittelibisevast materjalist joonlaud lihastöö koordinatsiooni raskustega õppijale, arvuti kirjutamisraskustega õppijale jne.

Õppekirjandus. Valida on võimalik kirjastuste paberväljaandeid (õpikud, tööraamatud jm) ning digiõppevara. Sobivuse korral kasutatakse õppe jõukohastamisel ka HEV õppijatele koostatud õppevara.

Näitvahendid. Näitvahendi abil saab õppija teadlikuks, millist tulemust temalt oodatakse; mida õpetaja sõnaline selgitus tähendab (sama sisu esitatakse ka visuaalselt).

Abivahendid ja -materjalid. Neil võivad olla erinevad ülesanded.

A. loovad õppija jaoks sobiva õpikeskkonna: näiteks teksti suurendavad vahendid nägemispuudega õppijale, käimisraam liikumispuudega õppijale jms;
B. toetavad õppija taju, mälu: näiteks esemed, sümbolid (st materialiseerimisvahendid), mis aitavad õppijal aru saada tema jaoks abstraktsest teabest; ainealased abimaterjalid (nt korrutustabel, sõnastikud, valemite, reeglite, ülesande lahendamise algoritmide ja/või näidiste kogumikud). Õpetamise käigus saab koos õpilasega koondada ainealased abimaterjalid tarkvara kogumikuks (tarkvara mapiks, raudvara vihikuks vms), lisades sinna mõistmist ja meenutamist toetavaid viiteid – näited reeglite rakendamiseks, konkreetsed viited õpikus käsitletavale.

Õppevara jõukohasust mõjutavad tajutavate ühikute (nt esemed, pildid, pildi detailid, sõnaline materjal) hulk, omadused ja paiknemine (tabel 1). Vaatlemise, järjestamise, rühmitamise ja võrdlemise raskusastme valikul tuleb arvestada õppija kognitiivset arengut ja oskuste realiseerimise vorme (nt kas on jõukohane arengule vastav tegutsemine praktiliselt või pertseptiivselt ehk silmadega jälgides jm). Samad põhimõtted kehtivad abimaterjalide valikul ja koostamisel.

Tabel 1. Objektide tajumist mõjutavad tegurid

	Kergem	Raskem
Materjali ja õppe-ülesande valik	Objekte saab reaalselt tõsta ja paigutada.	Objekte tuleb jälgida silmadega.
Täiskasvanu osalemine	Eseme/pildi vaatlusel suunatakse õppija tähele-panu ja taju. Näiteks õpe-taja osutab või laps ise osutab korralduste järgi pildi detailidele.	Õppija jälgib detaile iseseisvalt.
Võrreldavate objektide/ ühikute kaugus üksteisest	Võrreldavad objektid asuvad lähestikku, näiteks saab neid paigutada üksteise peale või kõrvale; võrreldavad sõnad on kirjutatud üksteise alla või kõrvale.	Võrreldavad objektid paiknevad üksteisest kaugemal.
Materjali kaugus õppijast	Ärakirjaks mõeldud sõnad, laused asuvad õppijale lähedal (vihikus samal leheküljel/laual lause-kaartidel).	Ärakirjaks mõeldud sõnad, laused asuvad õppijast kaugemal (tahvlil/ekraanil/ tööraamatus/vihikus eelneval või järgneval leheküljel).
Materjali/ detailide hulk	Tegutsemiseks pakutud objektide hulk on väiksem (alates ühest elemendist), vaatlemiseks valitud pildil on vähe detaile. Ärakirjaks mõeldud materjali on õppijale korraga tajumiseks vähe (nt 1–2 sõna).	Objektide või detailide hulk on suurem. (Lihtsustamise võtteks on näiteks detailirohke materjali osaline kinnikatmine.)
Matejali keerukus vaatlemisel-kirjeldamisel	Vaatlemisel ja kirjelda-misel nimetab õppija ainult tajutavaid tunnuseid (nt looma välimus/pildil kujutatud tegevused).	Vaatlemisel ja kirjeldamisel lisab õppija õpitud/kogetud teadmisi (nt looma toit, eluviis/tegevusele eelnenud ja järgnevad sündmused/ tagajärjed vms).
Materjali omadused	Võrreldavate objektide tunnused, omadused (suurus, värvus, kuju, raskus) on selgelt eristatavad, st suurema erinevusega.	Võrreldavate objektide tunnused, omadused on väiksema erinevusega.

Kui arvestada õppevahendite keerukusastet mõjutavaid tegureid, saab leida õppija jaoks sobivaima variandi. Näiteks tabel kümnendmurru koostise tutvustamiseks (vt näide 1): esialgu kasutatakse seda teema õpetamiseks, edaspidi (kui õppijale ei jää meelde) on see sama tabel abivahend. Õppijale on vaja **õpetada ja järjepidevalt** harjutada nii vahendite valikut kui ka kasutamist, eesmärk on saavutada suutlikkus teha seda iseseisvalt.

NÄIDE 1. Kümnendmurru koostis.

Tabel võib vastavalt vajadusele olla vormistatud erinevalt (näited A ja B). Seejuures arvestatakse erinevaid tegureid: (a) teksti paigutus (suund), (b) tekst on koos näitega või ilma.

A.

Täisosa				Murdosa		
sajalised	kümnelised	ühelised	,	kümnendikud	sajandikud	tuhandikud
	5	8	,	0	2	

B.

Täisosa				Murdosa		
sajalised	kümnelised	ühelised	,	kümnendikud	sajandikud	tuhandikud

**Märkus. Mõlemat tabelit on võimalik kasutada koos arvulise näitega või ilma selleta.*

Abivahendi kasutamisel on omakorda võimalik valida sobivaid jõukohaseid tegureid, näiteks kasutamine iseseisvalt või täiskasvanu osalemise vajadus, abivahendi asukoht (vt tabel 1). Konkreetse näite puhul mõjutab ülesande täitmist õppija visuaal-ruumiline taju, st suutlikkus tajuda õigeid järke ja nende paigutust komast vasakul/paremal. Sellest lähtuvalt saab kasutada abivahendit eri viisil, mille puhul kombineeritakse mitut eespool nimetatud tegurit:

(a) õppija jätkab kirjutamist tabelisse järkude nimetuste alla, sest vajab 1 : 1 vastavust järkude nimetustega;

(b) õppija jälgib abivahendit ja kirjutab arvu vihikusse/tahvlile. Viimase puhul saab omakorda kasutada eri variante, st kas kirjutab abiga või ilma.

Täiendavaks abiks on näiteks orientiirid ehk kriipsukesed: __ , __ __ __
Seejuures saab õpitegevuse raskusastet tõsta, kui märkida kriipsukesi rohkem või vähem, kui on järke arvus. Õppijat tuleb siis ka teavitada, et tal tuleb ise otsustada.

7.3.4. Näitlikustamine ja näitvahendid

Näitlikustamine on õppematerjali esitamine tajumiseks meelte kaudu, mis aitab õppijal omandada õigeid kujutlusi ja mõisteid. Õppetöös kasutatakse näitlikustamise liike: **esemeline** (esemed, nende mudelid, mulaažid; maitsed; tegevuste/katsete ettenäitamine, mille eriliigid on õppekäigud, ekskursioonid); **kujutav** (fotod, joonistused, videod, helisalvestised); **skemaatiline** (skeemid); **sümboolne** (graafikud, diagrammid, valemid, maakaardid ja plaanid); **verbaalne** (sõnad/laused skeemidel või joonistel, kujutluste loomine sõnaliselt, õpetaja lisaselgitused, õpiülesannete sooritamise algoritmid jm).

Vahendite valikul on vaja esmalt lähtuda õppija vanusest ning HEV õppija puhul tema kõne ja tunnetusprotsesside (taju, mälu, mõtlemise) arengust. Väike laps õpib maailma tunnetama esemete ja nähtuste vahetu uurimise kaudu, kasutades selleks kõiki meeli. Mänguasju kui mudeleid, hilisemal etapil ka pilte, saab õpetamisel kasutada siis, kui lapsel on eelneva kogemuse mõjul tekkinud vastavad mälukujutlused. Seega eeldab võõra ja uue objektiga tutvumine kõigepealt praktilist kokkupuudet pärisasjaga, alles seejärel saab kasutada teist liiki õppematerjale. Nii kasutatakse lasteaias laste õpetamisel esmalt praktilist, seejärel näitlikku ning kooliea lähenedes üha enam ka sõnalist õppemeetodit. Viimase puhul kombineeritakse seda praktiliste tegevuste ja näitlike vahenditega (Häidkind & Villems, 2014). Seega, sõltuvalt laste vanusest, on eelkoolieas õpetamisel esikohal vahetu tegutsemine ümbritsevate esemetega või sündmuste ja piltide vaatlus. Õpetaja/tugispetsialist suunab ja kinnitab kõike seda osutamise ja oma kõnega, õpetades ja ärgitades ka last kõneliselt osalema.

Koolis suureneb järk-järgult sõnalise meetodi osakaal ja üha rohkem kasutatakse abstraktsemaid näitvahendeid: jooniseid, skeeme, sümboleid jm. Õppe jõukohastamisel tuleb aga sageli tagasi pöörduda madalamatele tasanditele, arvestades seejuures lapse loomuliku arengu etappe. Näiteks vajavad intellektipuudega ja õpiraskustega õppijad sõnalise materjali mõistmiseks eakaaslastega võrreldes tunduvalt rohkem näitlikustamist, mis tugineb praktilistele kogemustele ja tajudele. Sobiv näitlikustamise liik ja vahendite hulk sõltub omakorda õppeainest ja konkreetsest teemast. Kui õppematerjalis puudub vajalik näitlikustamine, tuleb õpetajal/tugispetsialistil see lisada.

Visuaalse, auditiivse näitvahendi sobivust ja sellest arusaamist mõjutavad järgmised tegurid.

- **Pildi kujundus ja sisu.** Tajumist võivad mõjutada pildi kvaliteet, värvilahendused (värviline/mustvalge; kasutatud värvid ja nende erksus),

kujutatud situatsiooni tuttavus, oluliste detailide hulk ja paigutus, kujutatud objekti asend pildil jms (Karlep, 2003). Oluline on jälgida näitvahendi sisulist õigsust, sealhulgas vajaduse korral selgitada kujutiste proportsioone. Näiteks on illustratsioonid vaaraodest ja püramiididest sama suured ning paigutatud kõrvuti, mistõttu võivad õppijal tekkida valed arusaamad vastavate objektide omavahelistest suurussuhetest. Omakorda mõjutab mõistmist see, kuidas õppija suudab ette kujutada reaalseid suurusi, näiteks seda, et püramiidi kõrgus on 146 m.

- **Tausta kujundus.** Õppematerjalides on oluline jälgida, et vajalik teave (graafikud, skeemid, tabelid, diagrammid jm) eristub selgelt üldisest taustast – ei ole otstarbekas kasutada erksat värvi või kirjut tausta.
- **Videoklippide kujundus ja sisu**. Siin kehtivad sarnased põhimõtted nagu piltide puhul. Lisaks on oluline jälgida video pikkust, helide kasutamist, rääkijate kõne keerukusastet ja tempo sobivust. Jõukohastamise eesmärgil võib videot näidata ka ilma helita, kui helil pole otsest õpetuslikku väärtust.
- Raskusastet mõjutab palju ka **näitvahendi esitamise viis**, kuidas seda õppijale demonstreeritakse, kuidas seda suunatakse vaatlema ja mõistma. Põhjalikumat juhendamist vajavad lapsed eelkoolieas, samuti õpiraskustega õppijad koolis.

Soovitused näitvahendite esitamiseks

- Vajaduse korral kasutage korduvat vaatlust, näiteks video/katse/tegevuse vaatlus kaks või ka kolm korda. Esmasel vaatlemisel võivad õppijal domineerida emotsioonid, mistõttu ta ei märka olulisi detaile (Salumaa & Talvik, 2003). Rohket teavet või detaile sisaldava materjali puhul juhendage korduvat vaatlust osakaupa. Näiteks esimesel korral on ülesanne märgata katsevahendeid ja -materjale, järgmisel korral nende kasutamist.
- Kasutage suunatud vaatlust: suunake õppija taju, osutades olulistele detailidele esemel/pildil.
- Esitage mõistmist toetavaid küsimusi, õpetage ja ärgitage ka õppijaid ennast esitama küsimusi. Õppefilmide/videoklippide vaatlemisel tuleb selleks teha pause, mis on sisuliselt loogilised ja info meenutamiseks jõukohasel ajahetkel. Suunake õppijaid märkama ja mõistma nii otseselt tajutavaid detaile kui ka puuduvat (tuletamist vajavat) teavet. Esitage eri liiki küsimusi, kasutades pildi-sissemineku-võtet.

- Õppematerjalides kasutatud näitlikustamise puhul suunake õppijat seostama tekstiühikut ning vastavat illustratsiooni/tabelit vms; toetage pildi/joonise allkirja vm selgituse lugemist ja mõistmist. Raskusi võib õppijal tekkida mitmel põhjusel: pildiallkirja tekst on väikeses šriftis (õppija ei märka seda, tekst on tema jaoks raskesti tajutav-loetav); pildiallkirjad/pealkirjad/selgitused puuduvad või pole tekstiga kooskõlas; pilt/tabel vm asub konkreetse sisuga tekstiühikust liiga kaugel (õppija ei märka seda ega seosta tekstiga).

7.3.5. Sammhaaval õpetamine

Õppijaid toetab sammhaaval õpetamine, kui korraga kujundatakse ühte oskust ja selle omandamisel lisatakse järgmine. Õpetamise seisukohast räägime siin nii osaoskustest (üks oskus, nt kirjalik liitmine, jaguneb osadeks ehk osaoskusteks, mida õppijal on õppimise käigus vaja omandada) kui ka eeloskustest (igale (osa)oskusele eelneb teatud oskus, millele toetudes saab omandada uue oskuse). Seega, õppeülesande täitmisel rakendab õppija omandatud (osa)oskusi, st sooritab vajalikud tegevussammud. Teoorias nimetatakse seda (osa)toimingute sooritamiseks; seejuures „igal osatoimingul on oma vahe-eesmärk, mille täitmine on järgmise sammu sooritamise eeldus“ (Karlep, 2019, lk 72).

Osaoskused moodustavad hierarhilise struktuuri ja neid on vaja kujundada kindlas järjekorras (Karlep, 2019). Näiteks kirjaliku liitmise esimene osaoskus on liitmine järguühiku ületamiseta (2365 + 4214), edasi järgneb liitmine ühe (4567 + 2315) ja seejärel mitme järguühiku ületamisega (vt Kivirähk, 2018). Kui õppijal ilmnevad õpilüngad, siis on vaja analüüsida, millised osaoskused on tal jäänud omandamata või on omandatud puudulikult. Sellest lähtudes planeeritakse õppijale vajalik toetus.

Õppe lihtsustamise vajaduse korral on õppeülesanne võimalik jaotada väiksemateks osadeks ehk tegevussammudeks (osatoiminguteks). Õppija toetamiseks on otstarbekas koostada täpsed tööjuhendid/lahenduskäigud ehk **algoritmid**, mis suunavad õppijat täitma kõiki vajalikke tegevussamme nende kindlas loogilises järjekorras. Ühtlasi saab algoritme koostada siis, kui on vaja toetada pikkade ja keeruliste tööjuhiste mõistmist ja meenutamist. Algoritmilisi tööjuhiseid saab esitada tekstina (suuliselt või kirjalikult, nt kirjalikud korraldused üksteise all), piltide (nt kätepesu tegevussammud seeriapiltidega), skeemide, sümbolite või eri viiside kombinatsioonidena. Algoritmid peavad olema reeglipärased, hästi struktureeritud. See tähendab, et õppijale esitatakse konkreetsed korraldused etappide (tegevussammude)

kaupa. Näiteks korraldus „Värvi sinilille õis!“ kõlaks algoritmilise juhisena järgmiselt: 1. Mis värvi on sinilille õis? 2. Võta pliiats. 3. Värvi õis siniseks. Näiteid kirjalikest algoritmidest kooliealistele leiab õppe- ja lisamaterjalidest (vt Kontor & Plado, 2007, 2010, 2018; Maila, 2018). Algoritme esitatakse valmiskujul või neid koostatakse koos õppijatega (nt arvude kirjalik jagamine: koos näitega esitatakse juhised teksti vormis). Oluline on õpetada sobiva algoritmi valimist ja kasutamist (Erg & Kontor, 2013; Karlep, 2019).

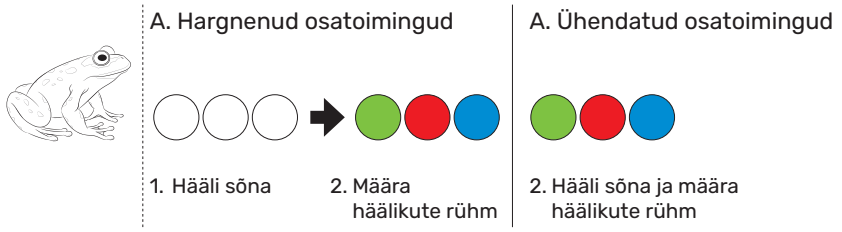
Algoritmide kasutamine ja nende konkreetsus sõltub õppeainest ja teemast (sh konkreetselt õpitavast oskusest), samuti õppija vajadusest. See, kui palju tegevussamme juhendisse märgitakse ehk mitmeks üksuseks (osatoiminguks) on mõttekas mingi õpitegevus jaotada, sõltub õppija iseseisva soorituse tasemest (Karlep, 2019). See tähendab, et õppija sooritab tegevussamme kas hargnenult või ühendatult. Õppimise käigus osatoimingud automatiseeruvad, st õppija sooritab neid operatsioonidena. See omakorda võimaldab esialgseid tegevussamme pikendada, osatoiminguid ühendada (Karlep, 2019).

Õpetamisel võib olla vajalik kombineerida jõukohastamise võtteid (vt alapeatükid 7.3.7 ja 7.3.8). Näites 2 (vt järgmine lk) illustreeritud õpitegevuse jõukohasust mõjutavad veel täiskasvanu osaluse maht (nt kas õppija suudab osatoiminguid sooritada õpetajat matkides või iseseisvalt) ja õpetaja kõne keerukus (kas õpetaja saab juhised sõnastada üldiselt või konkreetselt). Näiteks keerukam on tööjuhis korraldusena „Määra häälikute rühm“, lihtsam on see küsimuse vormis „Mis rühma häälikud on sõnas?“. Esitatud korralduse/küsimuse puhul eeldatakse, et õppijal on olemas teadmised-oskused häälikute rühmale vastavatest värvidest ja ülesande täitmise viisist (nt sümbolite värvimine). Sõnastuse lihtsustamise vajaduse korral antakse õppijale täpsemad vihjed („Mis värvi häälikud on sõnas? Värvi“) või juhendatakse teda väikeste tegevussammude kaupa („Mis on sõnas esimene häälik? (K). Mis värvi on K-häälik?“ jne).

Õppijale võivad raskusi põhjustada õpiülesanded, mille lahendamisel on vaja läbisegi rakendada erinevaid osaoskusi. Lihtsam variant õppija jaoks on see, kui ta kasutab korraga vaid ühte tüüpi lahenduskäiku ja alustab enda jaoks lihtsaimast tegevusest (vt näide 3).

NÄIDE 2. Osatoimingute hulk sõltub õppija oskustest.

Järgmised mudelid A ja B illustreerivad sõnade kirjutamise esmaseid osatoiminguid – sõnas olevate häälikute järjekorra ja rühma määramist.



Mudel A kajastab osatoimingute ahelat ehk osatoimingute sooritamist ükshaaval:

1) sõna „konn“ häälitakse (nimetatakse sujuvalt häälikud K-O-N) ja häälikud tähistatakse sümbolitega, milleks on valged ringid;
2) sõna häälitakse uuesti ja valged sümbolid asendatakse värvilistega, mis tähistavad häälikute rühmi (punane – täishäälikud, sinine – suluta kaashäälikud, roheline – sulghäälikud).

Mudel B näitlikustab etappi, mil õppijal on esimene osatoiming automatiseerunud. Sel juhul sooritab ta osatoimingud ühendatult: häälib sõna ja kasutab kohe värvilisi sümboleid.

Sellised mudelid on abiks õpetajale, et juhendada osaoskuste omandamist sobivas järjekorras.

Mudelid A ja B näitlikustavad lapse õpitegevust sellisel arenguetapil, mil ta vajab taju ja mälu toetamiseks väliseid abivahendeid ehk sooritab toiminguid materialiseeritult. Õppimine toimub praktiliselt, st laps asetab, joonistab või värvib vastavaid sümboleid. Seejuures tegutseb ta vastavalt oma oskustele kas verbaalselt (saadab oma tegevust häälega) või mitteverbaalselt (hääleta). Õpetaja esitab tööjuhised suuliselt.

NÄIDE 3. Õppijat suunatakse ülesannet täitma tegevussammude (osatoimingute) kaupa.

Järgmise ülesande lahendamisel tuleb õppijal rakendada mitut osaoskust: valida sobiv viis puuduva arvu (teguri, jagatava) leidmiseks, korrutada ja jagada arve kindlatel põhimõtetel. Õppijale õpetatakse ülesannet lahendama osatoimingute kaupa, st esmalt ta valib ja lahendab avaldised jagatava leidmiseks (kasutab korrutamist), seejärel leiab puuduva teguri (kasutab jagamist). Mälu toetamiseks saab kasutada eelnevat märgistamist, näiteks suunatakse õppijat valitud avaldisi alla joonima või markeriga märkima.

$64 \cdot z = 640$	$\underline{x : 40 = 15}$	$19 \cdot y = 1900$
$\underline{y : 60 = 52}$	$x \cdot 36 = 360$	$\underline{z : 700 = 13}$

Vajaduse korral suunab õpetaja ülesannet lahendama veelgi hargnenumalt, st õppija sooritab esmalt ülesande esimese teguri ($x \cdot 36 = 360$), seejärel teise teguri ($64 \cdot z = 640$, $19 \cdot y = 1900$) leidmiseks.

Õppija võib vajada abi nii tegevussammude valimisel kui ka lõpptulemuseni jõudmisel. Viimase puhul on oluline oskus valida ja kasutada sobivaid abivahendeid. Õpitegevuse edukust võivad mõjutada järgmised asjaolud:

A. Lahendusstrateegia valikut toetava abivahendi vajadus ja selle asukoht – õppijale on abiks puuduva arvu leidmise näidised/skeemid, mis asuvad kas ülesande juures (töölehel) või abimaterjalide vihikus (tarkvara mapis).

B. Õppija arvutusoskus – kas arvutab iseseisvalt suulise/kirjaliku võttega või vajab abivahendit (nt korrutustabel, kalkulaator).

C. Abivahendite kasutamise oskus – õppija oskab abi kasutada iseseisvalt või vajab õpetaja osalust.

Õppijale on vaja järjepidevalt õpetada abivahendi(te) kasutamist, suurendades järk-järgult tema iseseisvust ja julgustades sobival hetkel teda abist loobuma.

7.3.6. Eeltöö teema käsitlemiseks

Kui arvestada osaoskuste sammhaaval kujundamise põhimõtteid, on jõukohase õppe planeerimiseks vaja enne teadvustada õppija olemasolevad (osa)oskused ning nendest lähtudes korrata ja/või osutada abi ülesande sooritamisel. Kordamine õppetegevuse/-tunni algul aitab seostada varem õpitut ja uusi teadmisi, see omakorda toetab uue materjali mõistmist ja meeldejätmist.

Eelteadmiste-oskuste aktiveerimisel (vajaduse korral uuesti kujundamisel) on vaja arvestada jõukohastamise põhimõtteid. Näiteks enne liikumismängu „Mine õige geomeetrilise kujundi juurde“ (Mänd, 2005) on otstarbekas korrata (a) geomeetrilisi kujundeid, varieerides seejuures tunnuste arvu (ristkülik → kollane ristkülik → suur ristkülik → suur kollane ristkülik); (b) loomi ja nende liikumisviise (nt vaadata filmilõike või pilte ning jäljendada õpetaja eeskujul loomade liikumist). Mängujuhendis märgitud korraldused (nt „Kõnni kõrgena kui kaelkirjak väikese kollase ristküliku juurde“) sisaldavad suurt hulka tunnuseid, mida laps peab teadma ja korraga meeles pidama. Jõukohastamise võimalused oleksid järgmised: (a) vähendada esitatava teabe hulka, kasutades näiteks ühesuurusi kujundeid („Kõnni kui kaelkirjak kollase ristküliku juurde“); (b) esitada korraldus väikeste ühikute kaupa, kasutades seejuures pause või olulise teabe rõhutamist („Kaelkirjak kõnnib …“, „Kollane ristkülik“).

Õppetekstides on sageli lauseid, mis tuletavad meelde varem õpitut, kuid samas suurendavad loetava teksti mahtu, näiteks: „Eelmisest peatükist said sa teada, et …“ Jõukohastamisel on otstarbekas asendada see teave konkreetsete küsimuste-korraldustega, mis suunavad õppijat taastama õpitut. Seejuures saab lisada suuliselt/kirjalikult korraldusi ja/või lehekülgede numbreid, mis aitavad leida-kasutada meenutamist toetavat materjali (nt jooniseid, teksti, õppeülesandeid).

7.3.7. Täiskasvanu osalemine lapse õpitegevuses

Lapse arengu käigus saavad võimalikuks erinevad õppimisviisid. Näiteks õpivad imikud ja väikelapsed praktiliselt tegutsedes koos täiskasvanu ja kaaslastega, seejärel vaatluse teel (jäljendades). Hiljem, sõltuvalt lapse tunnetusprotsesside arengust, on võimalik õppimine kuulates (Kikas, 2008). Koolieas lisandub õppimine lugedes ja kirjutades.

Lapse arengu loomulikke etappe arvestatakse ka HEV õppijate abistamisel. Sellest tulenevalt eristatakse õpioskuste tasandeid (Bodrova & Leong, 2018; Karlep, 2002, 2005; Võgotski, 2014; Wass & Golding, 2014), milleks

on alates madalaimast (a) koostegevus õpetajaga või oskaja kaaslasega, (b) matkimine (tegutsemine ettenäitamise järgi), (c) ülesande täitmine näidise järgi, (d) ülesande täitmine suulise juhise järgi, (e) ülesande täitmine kirjaliku juhise järgi, (f) ülesande jätkamine abistavate/suunavate küsimuste-korralduste abil.

Märgitud õpioskuste tasanditel on oma kindel loogiline järjekord, mis tuleneb täiskasvanu abi osakaalu suurusest ja õppija kõne arengust – kas ja kuidas käivitavad sõnalised juhised tema õpitegevust. Näiteks kui õppijal ei õnnestu iseseisvalt tegutseda täiskasvanu sõnalisel juhendamisel, tuleb tagasi pöörduda eelnevale etapile/eelnevatele etappidele.

Täiskasvanu või kaaslase koostegevus õppijaga, milleks on järgmised võimalused (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 2002):

- Õpetaja suunab õppija käelist või muud füüsilist tegevust, näiteks tehakse koos lapse käega pintslitõmbeid. Iseseisva jäljendamise oskuse tekkeks on vaja tagada, et laps jälgiks tegevust teadlikult.
- Õppijad harjutavad oskust sünkroonse tegevuse käigus, näiteks toimub kooris/paaris häälimine, lugemine.
- Osa operatsioone sooritab õpetaja või oskaja kaaslane, osa õppija ise. Näiteks õpetaja või kaaslane muudab häälikupikkust (nt kadus, katus). Laps määrab häälikupikkuse, vastates jõukohasel viisil – kas osutab seda tähistavale sümbolile või nimetab õige häälikupikkuse.

Oluline on, et mitteverbaalset koostegevust saadab kõne. Lapsed õpivad siis, kui täiskasvanu seletab toimuva nende jaoks lahti (st kommenteerib häälega oma tegevust ja mõtlemist), juhib tähelepanu tähtsatele aspektidele, ärgitab lapsi rääkima, näiteks esitades küsimusi või paludes jätkata alustatud lauseid (Hallap & Padrik, 2008; Kikas, 2008).

Ettenäitamine. Õpetaja või kaaslane näitab ette ning õppija vaatab/kuulab ja seejärel matkib. Mitteverbaalse õpitegevuse puhul on jällegi oluline, et ettenäitamist saadab nii täiskasvanu kui ka õppija kõne. Matkimiseks on mitu võimalust (Hallap & Padrik, 2008; Karlep, 2002):

- Õppija jäljendab täiskasvanu või kaaslase tegevust. Näiteks sooritab sel viisil mingit kehalist harjutust, jäljendab käeliigutust tähe kirjutamisel.
- Õppija kordab õpetaja sooritatud toimingut sama või samalaadse materjaliga. Selline õppimine toimub rühmas/klassis, aga ka tuge vajaval õpilasel kodus. Kodutööks jäetakse tunnis õpituga sama tüüpi ülesanded, et harjutada sarnaste ülesannete täitmist õpetaja vähema osalusega.

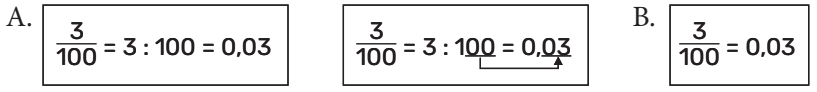
Vajaduse korral näitab õpetaja või kaaslane tegevust ette mitu korda. Mitmeosalise toimingu puhul on abiks selle demonstratsioon osakaupa. Näiteks õpitakse liikumist mingi kindla sammuga. Õpetaja ja õppija seisavad kõrvuti, näoga samas suunas; õpetaja teeb ühe sammu ette ja ootab matkijat järele; seejärel teeb õpetaja järgmise sammu ja õppija jäljendab. Harjutamise tulemusena saab tegevussamme pikendada – õpetaja näitab korraga juba mitu liigutust ette ja õppija jäljendab neid. Liigutuste demonstreerimisel on oluline, et see toimuks õppija jaoks eeskuju/mudeliga samas suunas. Näiteks kui õpetaja seisab näoga õppijate poole ja demonstreerib õhus käeliigutusi tähe kirjutamisel, siis õppijad matkivad täpselt sel viisil, nagu nemad seda eeskuju nägid (peegelpildis). Vajalik on, et lapsed saavad matkida õiget tähekuju. Õpetaja kirjutab sel juhul ise peegelpildis või seisab tähte kirjutades rühma/klassi poole osaliselt seljaga.

Näidise esitamine. Näidis on eeskuju, mis suunab ülesannet täitma analoogiale toetudes. See võib olla eri liiki:

- Praktiline (nt lauanõude paigutamise või kunstitöö näidis). Õppija mälu toetamiseks võib lisada ka tegutsemisjuhised pildiseeriana: näiteks järjestatakse pilte, millele lisanduvad ühekaupa vajalikud detailid (laudlina laual, taldrik laudlinaga kaetud laual jne).
- Suuline (nt analoogiajutuke jutustamise eeskujuna), mille kasutamist saab toetada piltide või sõnalise kavaga.
- Kirjalik, mis võib paikneda ülesande juures, abimaterjalide vihikus (tarkvara mapis) või esitab selle õpetaja (nt tahvlil) ja suunab seda märkima tarkvara mappi.

Õppija tegevus näidise otsimisel ja valikul võib olla erinev: õpetaja suunab õige näidise valikut või õppija leiab selle ise (vajaduse korral õpetaja kinnitab õiget valikut).

Sõltuvalt sellest, kui palju tegevussamme õppija vajab, võib näidis olla esitatud lõpptulemusena (nt pilt kaetud lauast) või osatoimingute kaupa (nt pildiseeria laua katmisest, igal pildil lisandub üks ese). Samal põhimõttel on ka järgmised näidised (joonis 3), millest variant A kajastab osatoiminguid (sh suunavaid orientiire – allajoonimist, nooltega suunamist) ja variant B lõpptulemust.



Joonis 3. Näidised, kuidas teisendada harilikku murdu kümnendmurruks

Õppija iseseisvus ja suutlikkus näidist mõista võib olla erinev (alates madalamast tasemest):

a) õppija vajab täpset juhendamist detailide märkamisel ja mõistmisel;
b) õppija tutvub näidisega, vajaduse korral esitab täpsustavaid küsimusi või palub selgitusi.

On oluline, et õppija mõistaks näidist. Jõukohastamiseks võib muuta osatoiminguid väljendavate ühikute paigutust (nt paigutada kirjaliku näidise osad eraldi ridadele, st algoritmi põhimõttel), kasutada täiendavaid näitvahendeid, orientiire (nt nooli, allajoonimist, värve), esitada suunavaid küsimusi-korraldusi, lisada täiendavad selgitusi nii suuliselt kui ka kirjalikult (sh õppija ise räägib tegevussammud läbi).

Soovitused näidiste kasutamiseks

- Esitage osatoimingute näidis tegutsemisele vastavas loogilises järjekorras. Näidise ja sõnalise tööjuhise esitamise järjekord sõltub sellest, milline tunnetusprotsess on lapsel juhtiv. Eelkoolieas on selleks taju või mälu. Seega alustatakse näidisega (esemeline või piltnäidis), millele lisatakse sõnaline juhend. Koolieas on juhtiv verbaal-loogiline mõtlemine, mistõttu näidis esitatakse vahetult tööjuhise järel (see aitab sõnalist selgitust paremini mõista).
- Õpetage näidist mõistma ja kasutama: seda vaatlema, kommenteerima, analüüsima, küsimusi esitama. Toetage õppijat oma eeskujuga (nt esitate ise küsimusi), küsimuste-korraldustega, valikutega (nt „Mida sa tahad teada? Vali sobiv küsimus“).

Juhiste esitamine õppijale. Vormi järgi võivad juhised olla sõnalised (suulised ja kirjalikud), skemaatilised (nt sõnavormi moodustamise skeem), sümboolsed (nt raamatu pilt/piktogramm). Mahu järgi võivad juhised olla ühe- või mitmeosalised ning juhendamise seisukohast üldised või konkreetsed (tegevussammud on täpselt esitatud või osa tuleb ise tuletada).

Õpetamisel, samuti jõukohastamisel kasutatakse algoritmilisi tööjuhiseid, mille puhul esitatakse õppijale kõik vajalikud tegevussammud nende loogilises järjekorras. Tööjuhiste kuulamist/lugemist, mõistmist ja nende kasutamist õpiülesannete täitmisel on vaja õpetada ning järjepidevalt harjutada. Seejuures kehtib see põhimõte ühtmoodi nii tunni- kui ka kodutööde juhendamisel. Enne töökorralduse esitamist on otstarbekas koondada

õppijate tähelepanu eelkorraldustega (Kuula! Vaata! Oota! Mõtle!) – see aitab keskenduda olulise info kuulamisele ja selle meelespidamisele.

Tööjuhiste suulisel esitamisel on õpetajal oluline jälgida oma kõne kõikide komponentide sobivust (tempo, hääletugevus, selgus, ilmekus, teabe maht, kasutatud sõnavara ja lausete keerukus). Kirjalike tööjuhiste puhul on vaja arvestada õppija juhtivat lugemisviisi. Õppija oskustest lähtudes on sõnalise tööjuhise tajumise etapid järgmised (alates madalaimast):

1. Õppija kuulab suuliselt esitatud juhist, mille õpetaja sõnastab arusaadavalt (lihtsalt, lühidalt).
2. Õppija loeb töökorralduse häälega. Vajaduse korral loeb mitu korda, et saavutada tehniliselt õige ja ladus lugemine.
3. Õppija loeb töökorralduse häälega ladusalt.
4. Õppija loeb töökorralduse vaikselt (endamisi).

Nii nagu suuliste juhiste puhul, mõjutab ka kirjalike juhiste raskusastet nendes sisalduva teabe maht, kasutatud sõnavara ning lausete keerukus (nende tüübid ja pikkused). Näiteks on puuduva tehtekomponendi leidmiseks esitatud tööjuhis „Tuleta meelde reegel, kuidas tuleb leida tundmatu tegur, jagatav ja jagaja, ning arvuta x, y, z“, mille saab esitada väga lühidalt: „Leia puuduv arv“. Selleks et õppija nimetaks vajalikke mõisteid (nt puuduvate arvude nimetused) ja/või tegevussamme (nt meenutada reeglit), saab talle esitada vastavad küsimused-korraldused suuliselt.

Soovitused tööjuhiste (sh küsimuste-korralduste) sõnastamiseks

- Sõnastage töökorraldus võimalikult lühidalt ja konkreetselt; hoiduge liigsetest sõnadest, mis lisavad töökorraldusele asjatult pikkust. Vajaduse korral sõnastage juhis ümber. Oluline on, et tööjuhise sõnastus suunab ülesannet täitma.
- Küsimuste ja korralduste sõnastamisel arvestage õppija mõtlemise ja kõne arengut. Näiteks on õppijale lihtsamad küsimused isiku, tegevuse ja koha kohta (kes? mis? mida teeb? kus?), seejärel aja ja viisi kohta (millal? kuidas?) ning kõige keerukamad on eesmärgi- ja põhjusküsimused (milleks? miks?). Samuti on lihtsamad konkreetsed küsimused (Mitu lindu on pildil?) kui üldistusi nõudvad korraldused (Nimeta lindude arv).

- Vajaduse korral täiendage juhiseid. Lisage sinna suunava laadiga küsimusi või korraldusi, mis toetavad õppijal ülesande täitmist, näiteks vormistamist (Pealkirja alla tõmba joonlauaga värviline joon / Paiguta tabel lehe keskele), vajaliku teabe meenutamist või leidmist (Abi leiad õpikust lk 72) vms.
- Õppija mõtlemise ja eneseväljenduse arendamiseks kasutage ilma juhisteta ülesandeid ning puuduva teabega juhiseid. Õpetage tööjuhiste sõnastamist, täiendamist ja täpsustavate küsimuste esitamist. Selgituste küsimisel võib õppija vajada abi, küsimuste moodustamise toetamiseks saab anda valikuks küsisõnu või küsilausete alguseid.

Juhiste mõistmist ja meelespidamist toetavad järgmised võtted, mida on võimalik omavahel ka kombineerida:

- Õppija kordab töökorraldust (häälega/sosinal/endamisi), et see jääks meelde.
- Õppija selgitab kuuldud/loetud tööjuhist oma sõnadega, sõnastab tööetapid. Vajaduse korral esitab õpetaja abistavaid või täiendavaid küsimusi-korraldusi, mis toetavad õppijal ülesande mõistmist ja ärgitavad teda rääkima. Tööetapid saab märkida algoritmina tahvlile (piltide, sümbolite või sõnadega) või märgistada need kirjalikus tööjuhises (nt joonida, markeerida või nummerdada olulised infoühikud).
- Õppija loeb mitmeosalist tööjuhist ja täidab ülesannet osakaupa.
- Vajaduse korral muudab õpetaja tööjuhise sõnastust (sõnastab ümber) või annab täiendavaid selgitusi. Õpetaja saab toetada juhise mõistmist ja tegevuse sooritamist sellega, et esitab näidise või osaleb ise õppeülesande täitmisel.

Eelnevatest näidetest järeldub, et tööjuhiste jõukohastamisel saab kasutada õppetekstide kohandamise võtteid (vt alapeatükk 7.3.8) ning vajaduse korral kombineeritakse neid teiste jõukohastamise võtetega.

NÄIDE 4. Kirjaliku tööjuhise lihtsustamine: selle esitamine lühidalt ja osakaupa.

„Vaata ringi ja mõtle, mis on su ümber looduslik ja mis on loodud inimese töö tulemusena."

Probleemid, mis viitavad tööjuhise jõukohastamise vajadusele:

1) lause pikkus ja sisu: juhiseks on üks 17 sõnaga liitlause, mis sisaldab korraldust (vaata ringi ja mõtle) ning kahte küsimust (looduslik? inimese töö tulemus?);
2) liiga sõnarohke: korralduse alguse „Vaata ringi ja mõtle!" sõnastamata jätmine ei muuda ülesande täitmise protsessi;
3) sõnastus võib põhjustada probleeme mõistmisel ja täitmisel (juhis suunab vaatama ja mõtlema; pole märgitud, et hiljem peab ka rääkima).

Jõukohastatud töökorraldus:

Sõnastus küsimustena (lihtsam)	**Sõnastus korraldustena (raskem)**
Vaata klassis ringi. • Mis asjad on looduslikud? • Mis asjad on inimeste tehtud?	Vaata klassis ringi. • Nimeta looduslikke esemeid. • Nimeta inimese loodud esemeid klassis.

Vastavalt oskustele loeb õppija tööjuhist häälega või vaikselt (endamisi). Juhist võib lugeda osakaupa või tervikuna. Viimasel juhul on eeldus, et õppija suudab meeles pidada mitmeosalist juhist või leiab meenutamiseks vajaliku lause varem loetud tööjuhise tekstist, seda iseseisvalt või õpetaja suunamisel. Õppija teadmisi on kasulik täpsustada/laiendada, esitades talle ülesandeid, lisaküsimusi või -korraldusi.

Suunavate küsimuste-korralduste esitamine ülesande sooritamise käigus, kui õppija pole veel suuteline seda iseseisvalt täitma. Suunavad küsimused, korraldused ja/või õpiülesanded aitavad õppijal mõista, koguda ning süstematiseerida sooritamiseks vajalikku teavet, aitavad tal jätkata raskuse tõttu katkenud ülesande täitmist. Õppijat on võimalik suunata suuliselt või kirjalikult, seejuures lähtutakse tema lugemisoskusest. Vajaduse korral saab seda tuge kombineerida mitteverbaalsete märguannete ja osutamistega.

Oluline on õpetada, et ka õppija ise oskaks esitada enda õppimist toetavaid küsimusi, näiteks vaadeldud tegevuse või pildi, tegevuse näidise, õpitava teksti kohta. Vajalik on õpetada koostama eri liiki küsimusi, mis

aitavad õpitut nii konkretiseerida kui ka üldistada. Õpetamisel/abistamisel saab õppijale pakkuda valikuks vajalikke küsisõnu, sest vastasel juhul domineerivad kõige lihtsamad küsimused kes?, mis?, mida teeb?, kus?.

7.3.8. Verbaalse materjali jõukohastamine

Järgmised jõukohastamise võtted on seotud verbaalse ehk sõnalise materjaliga (sh tööjuhistega), mida esitatakse õppijale suuliselt või kirjalikult.

Õpetaja kõne

Õppija kõiki tegevusi suunab/saadab täiskasvanu kõne: õpetaja esitab sõnalist õppematerjali (räägib jutukese, selgitab käitumisreegleid jms), juhendab õppemänge ja -ülesannete sooritamist, esitab küsimusi ja korraldusi jne. Jõukohasel õpetamisel tuleb arvestada õppija kõne arenguga (Hallap & Padrik, 2008; Padrik & Hallap, 2020). Suuliselt edastatud teabe jälgimist ja mõistmist mõjutavad komponendid (tempo, hääletugevus, selgus, ilmekus, maht, sõnavara ja lausete keerukus), mida õpetajal on vajalik oma kõnes jälgida ja vajaduse korral muuta. Näiteks lihtsustamise eesmärgil esitab õpetaja küsimusi-korraldusi tavapärasest kõnetempost aeglasemalt ja lühikeste (4–5-sõnaliste) lihtlausetega. Sõnade tajumist ja mõistmist toetavad sobiv intonatsioon, pausid, miimika, žestid.

Lasteraamatutes on kuulaja jaoks laused sageli liiga pikad või keerulise ehitusega. Näiteks võivad kuulajale tekitada mõistmisraskusi laused, milles saatelause asub otsekõne järel või vahel. Näitena on katkend raamatust „Kannatlik kaelkirjak ja teisi väärt lugusid“ (Egmont Estonia, 2012): „VABANDUST,“ JORISES LÕVI, „AGA MA EI JAKSANUD OODATA.“ KANNATLIK KAELKIRJAK ÜKSNES NAERATAS.

„VARUGE KANNATUST!“ ÜTLES TA.

Lihtsustamisel saab teksti esitada nii, et saatelause on otsekõne ees. LÕVI JORISES: „VABANDUST. MA EI JAKSANUD OODATA.“ (Paus enne järgmist mõttelist ühikut.) KANNATLIK KAELKIRJAK NAERATAS. TA ÜTLES: „VARUGE KANNATUST!“

Kuulamist ja tekstist arusaamist toetab sobiv ettelugemise tempo ja ilmekus. Sobival hetkel saab teha pause ja esitada õppijale küsimusi, selgitusi ja/või näitlikustada kuuldut (nt õpetaja näitab enne tegelase repliiki tema pilti / õppija kuulab lauset ja valib sobiva pildi).

Õppetekstide jõukohasus

Kirjaliku materjali tajumist ja mõistmist mõjutab õppija lugemisoskus, täpsemalt juhtiv lugemisviis. Sellest sõltub, kas õpilase jaoks on jõukohane lugeda teksti häälega või vaikselt (endamisi). Näiteks endamisi lugemine ja selle järel loetu mõistmine on võimalik alles siis, kui õppijal on kujunenud ladusa lugemise oskus (vt **peatükk 15**).

Teine mõjutaja on loetava teksti raskusaste, mille puhul jälgitakse mitut komponenti. Nendest lähtudes saab eristada õppetekstide jõukohasuse liike (Karlep, 1998; Plado, 2005):

- **vormiline jõukohasus**: šrifti ja reavahede suurus, lausete paigutus real, mõtteliste ühikute paigutus lauses/lõigus, tekstiosade ja teksti juurde kuuluva materjali (piltide, jooniste vms) paigutus leheküljel, lehekülje kujundus – värvid, taust jms;
- **keeleline jõukohasus** teksti eri tasanditel: sõnavara valik, sõnade pikkus, lausete pikkus ja ehitus, teksti liigendatus lõikudeks või mitmest lõigust koosnevateks osadeks;
- **sisuline jõukohasus** – õppija lähima arengu vallale mittevastava liigse ja/või raske teabe ärajätmine, sisult raske teabe lihtsustamine, puuduva info ja/või täiendavate selgituste lisamine.

Soovitusi tekstide kohandamiseks leiab järgmistest materjalidest: Mikk (s.a), Ojaperv ja Süld (2014), Plado (2005). Õppetekstide tehnilist vormistust (reavahe, šrifti suurus) reguleerivad õppekirjandusele esitatavad nõuded (2016, § 3, lõige 4). Järgmisena esitatud selgitused ja näited täiendavad vastavaid soovitusi. Kirjeldatud võtteid saab kasutada nii lugema õppimise algetappidel kui ka hiljem – lugemisraskustega laste toetamisel.

Teabeühikute mahu valikul ja paigutamisel tekstis tuleb arvestada õppija teadmisi keeleühikutest (nt oskust eristada sõna, lauset, lõiku), tema tunnetustegevust ja lugemisoskust.

Väheste lugemistehniliste oskuste korral loetakse lühikesi tekste ja õpetatakse neid analüüsima lausete kaupa. Sel etapil on võimalik paigutada lauseid järgmiselt (alates madalaimast raskusastmest): (a) iga lause on eri real, (b) ühel real on mitu mõtteliselt seotud terviklauset (st lause ei jaotu eri ridadele), (c) üks lause jaotub eri ridadele. Sellist raskusastet on näiteks järgitud HEV õppijatele koostatud õppematerjalides (vt Pastarus, 2016).

Pikemate tekstide käsitlemisel tuleb õppijal lugeda ja mõista suuremaid ühikuid – lõike ja mitmest lõigust koosnevaid tekstiosi. Vaja on arvestada õppija töömälu mahuga, st kui pika tekstiosaga ta suudab töötada. Õppija toetamiseks soovitatakse materjal liigendada väiksemateks osadeks –

tõmmata jooned vahele või vormistada õppetekst liigendatult. Näiteks jaotada pikk teabetekst mõtteliselt terviklikeks osadeks ja märkida igale osale alapealkiri. Tekstiosade pealkirjastamine võib olla ka õppija ülesanne, kuid seejuures on vaja arvestada tema mõtlemise (üldistamisoskuse) taset. Tekstilõigu või -osa järel saab esitada kirjalikud küsimused, mis toetavad õppijal teabe mõistmist ja meeldejätmist. Nii tuleb õppijal orienteeruda väiksema mahuga materjalis, võrreldes olukorraga, kui küsimused asuvad pika teksti lõpus.

Pikki ja keerukaid lauseid (sisaldavad rohkelt tundmatut või meenutamist vajavat sõnavara, palju teabeühikuid vm) saab samuti liigendada. Sel juhul on otstarbekas esitada teave loeteluna (Plado, 2005); vajaduse korral kasutada ka teisi jõukohastamise võtteid, näiteks lühendada lauseid, lisada sulgudesse sisulisi täiendusi. Näiteks lause „Keedetud lillnaerist süüakse soojalt nii, et kaetakse bešamellkastme ja juustuga või serveeritakse või ja sidrunimahlaga maitsestatult“ jõukohastatud variant võiks olla selline:

> Keedetud lillnaerist süüakse soojalt.
> Serveerimise võimalused:
> - kaetakse bešamellkastme (ehk valge paksu koorekastme) ja juustuga,
> - maitsestatakse või ja sidrunimahlaga.

Kui algset teksti pole võimalik kohandada, saab õppijat toetada täiendava juhendamisega. Näiteks valida õppijale korraga lugemiseks sobiv (mõtteliselt seotud) ühikute hulk, vastavad ühikud võib märgistada (alla joonida, sõnade alla kaarekesed teha, markeriga märkida), esitada suuremal määral mõistmist toetavaid küsimusi ja õppeülesandeid (nt lünkülesanne, kokkuvõtte sõnastamine ja kirjutamine).

Teksti võib esitada õppija jaoks lihtsamalt tajutavate ühikutena, st lühemate ja/või väiksemas mahus lausete või märksõnadena. Sel viisil saab toetada teksti tajumist ja lugemist. Näiteks teabetekst loodusõpetuses: lehe keskel on looma foto, selle ümber on paigutatud looma välimust kirjeldavad lühilaused (nt „Kehakuju on voolujooneline. Varvaste vahel on ujulestad“). Vajaduse korral saab olulisi sõnu veel rõhutada (nt tumedas šriftis) või suunatakse õppijat teksti analüüsi käigus neid leidma ja märgistama (nt joonib alla). Lühendatud teabeühikute kasutamisel on tähtis edasine kõnearenduslik töö. See tähendab, et õppijat suunatakse moodustama korralikke lauseid ja sidusat teksti (nt „Kopra kehakuju on voolujooneline. Tema varvaste vahel on ujulestad“).

Mõistmist toetab, kui grammatiliselt ja semantiliselt seotud sõnad (ehk fraasid) paiknevad lähestikku, sealhulgas samal real (Plado, 2005). Näiteks

tekstis „Kaupo kogus 38 automudelit ja Ott 5 mudelit rohkem“ on vajalik tajuda teabeühikuid, et üks poistest „kogus 38 mudelit“ ja teine „kogus 5 mudelit rohkem“. Õpetaja saab nende ühikute mõistmiseks esitada küsimusi ja lasta õppijal vastavad sõnad märgistada (alla joonida, sõnade/lauseosade alla kaarekesed teha, markeriga märkida). Mõtteliselt kuuluvad kokku sõnad „5 mudelit rohkem“. Juhul kui need paiknevad eraldi ridadel, võib raskustega lugeja mõista, et Ott kogus 5 mudelit. Eri ridadel paiknedes tuleb suunata õppijat neid sõnu märkama ja seostama (vajaduse korral ka märgistama).

Kirjalikus tekstis võib tekkida olukord, et sõnu on võimalik lugeda eri vältes ja see mõjutab mõistmist. Sel juhul saab kasutada lugemistehnikat toetavaid orientiire, näiteks häälikute pikkusmärke. Võrdlusena on siin ühest tekstist („toorest lillnaerist valmistatakse samuti nagu brokolit …“) kaks varianti:

/ / Toorest lillnaerist valmistatakse (mida?) …	◡ ◡ Toorest lillnaerist valmistatakse (kuidas?) …

Mõistmisraskusi võivad tekitada sõnade poolitamised. Lihtsustamise võte on seda vältida või vajaduse korral poolitatakse liitsõnu nende liitumiskohalt. Ebasobivalt poolitatud sõnad võivad takistada teksti mõistmist, näiteks: karu on kuu-setukas/võistlust jälgis hulgaliselt suu-saalade nautijaid.

7.3.9. Iseseisva töö sooritamise toetamine

Iseseisev töö pakub mitmesuguseid võimalusi õppetöö diferentseerimiseks ja individualiseerimiseks. See võimaldab kujundada õppija eneseregulatsioonioskusi, sealhulgas iseseisva õppimise oskust (Krull, 2018). HEV õppija iseseisev õppimine toimub aga teistsugusel viisil, sest tema eneseregulatsioonioskused pole eakohaselt kujunenud, tal pole piisavalt tunnetuslikku huvi vms. Sellist õppijat on vaja pidevalt juhendada ja tema tegevust keskmisest enam verbaliseerida (Karlep, 2006).

Iseseisva töö sooritamise eeldus on, et õppija mõistab töökorraldust ning kasutatavad töövõtted (ja abivahendid) on talle tuttavad. Õppija võib vajada tuge õpiülesande sooritamise igas etapis: alustamisel, jätkamisel raskuste tekkimise korral, lõpuleviimisel ja oma tulemuse kontrollimisel. Tunnis saab õppijat toetada õpetaja. Kodutööde puhul võib sobiv raskusaste olla selline, et õppija teeb kodus tunnis õpituga sarnaseid ülesandeid. Vajaduse korral tehakse koostööd lastevanematega, näiteks juhendades neid, et nad oskaksid oma last sobivalt aidata.

Soovitused õppija iseseisva töö sooritamise toetamiseks

- Juhendage või suunake õppijat töö alustamisel. Näiteks toetage tööjuhiste lugemist ja mõistmist, kujundage järjepidevalt õppija oskust kavandada oma tegevust (püstitada hüpotees ülesande täitmiseks).
- Pöörake tähelepanu ülesande näitlikkusele: aidake mõista olemasolevaid materjale (pilte, skeeme, sooritamise näidiseid); lisage ise vajalikku näitlikkust või suunake õppijat seda leidma.
- Juhendage või suunake õppijat töö täitmise käigus. Näiteks esitage suunavaid küsimusi-korraldusi; suunake õppijat küsimusi esitama või vajaduse korral abi küsima; toetage ülesannete täitmist etappide kaupa, lastes õppijal selgitada etappide järjestust ja harjutades vajaduse korral oskuse kujunemist vastavate algoritmide abil.
- Meenutage, suunake, juhendage individuaalsete abivahendite kasutamist. Oluline on kujundada õppija oskust ise abi otsida ja kasutada.
- Andke vajaduse korral ülesannete täitmiseks lisaaega.
- Kujundage järjepidevalt õppija enesekontrollioskust, suunake ja juhendage iseseisva töö tulemuslikkuse kontrollimist.

Kokkuvõttes saab märkida, et õpetamise jõukohastamiseks on erinevaid võimalusi. Sageli kombineeritakse omavahel mitut võtet, näiteks võib õppija vajada samal ajal nii õpitoimingu ja -materjali keerukuse muutmist kui ka abivahendi kasutamist, seejuures tegutseb ta koostegevuses õpetajaga. Sobiva toetuse valikuks tuleb õpetajal/tugispetsialistil järjepidevalt jälgida õppija oskuste arengut ja vajaduse korral muuta rakendatud toe ulatust. Õpetamise muudatuste/kohanduste planeerimist, rakendamist ja nende tulemuslikkuse mõju analüüsi toetab tehtud tähelepanekute korrektne dokumenteerimine.

Mõtlemiseks

1. Kuidas on omavahel seotud õppija lähima arengu vald ja õppija abistamise vajadus?
2. Selgitage õppija arengu hindamise tähtsust jõukohase õppe planeerimisel.
3. Nimetage õppe jõukohastamise võimalusi lasteaias ja koolis.

4. Selgitage täiskasvanu osalemise võimalusi lapse õppetegevuse jõukohastamisel.
5. Miks ei sobi HEV õppijale samasugused õppematerjalid kui eakohaselt arenenud õppijale?

Soovituslik kirjandus

Kontor, A., & Plado, K. (2007). *Kirjutades kirjutama* (1.–3. vihik). Studium.

Kontor, A., & Plado, K. (2010). *Kirjutades kirjutama. Vaatan ja kirjutan*. Studium.

Kontor, A., & Plado, K. (2018). *Põhivara eesti keele õpiabiks I ja II kooliastmes*. Studium.

Maila, M. (2018). *Põhivara matemaatika õpiabiks I ja II kooliastmes*. Studium.

Mikk, J. (s.a.). *Lihtsa keele reeglid*. https://kodu.ut.ee/~jaanm/keelereeglid.htm

Ojaperv, E., & Süld, M. (2014). Kerge intellektipuudega õpilaste lugemisoskuse kujundamine: teabe- ja tarbetekstide kasutamine õppetekstidena, soovitused teksti kohandamiseks. *Eripedagoogika*, *44*, 37–47.

Kasutatud kirjandus

Blackburn, B. R. (2015). *Motivating struggling learners: 10 ways to build student success*. Routledge.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind*. Pearson Australia Pty Limited.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 1095–1111). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_56

Eesti Vabariigi haridusseadus. (1992/2022). *Riigi Teataja I*, *1*. https://www.riigiteataja.ee/akt/968165?leiaKehtiv

Erelt, T. (Toim). (2014). *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat*. Eesti Keele Sihtasutus.

Erg, L., & Kontor, A. (2013). *Lapse arengu, oskuste ja tunnetusprotsesside mõju õppimisele*. Innove. https://hev.edu.ee/wp-content/uploads/2023/10/Juhendmaterjal_veebi.pdf

Eun, B. (2019). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, *51*, 18–30. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941

Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Õpilase toetamine koolis. Juhendmaterjal*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22.pdf

Häidkind, P. (2008). Erivajadustega lapsed lasteaias. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 198–220). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Häidkind, P., & Villems, K. (2014). Hindamine, arengukeskkonna kohandamine ja õppe-kasvatustegevus. P. Häidkind, K. Palts, J. Pillmann, K. Ennok, K. Villems, & T. Peterson (Koost-d), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 35–41). Haridus- ja Teadusministeerium.

Hudson, D. (2019). *Spetsiifilised õpiraskused*. Studium.

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

Karlep, K. (2002). Õpitoimingute raskusastme reguleerimine. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, *3*, 38–41.

Karlep, K. (2003). *Kõnearendus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K. (2005). Lev Võgotski ideede aktuaalsus tänapäeval. *Haridus*, *8*, 30–35.

Karlep, K. (2006). Osaoskused ja nende kujundamine. *Eripedagoogika*, *26*, 27–39.

Karlep, K. (2019). Osaoskused ja nende kujundamine. *Eripedagoogika*, *60*, 68–85.

Kikas, E. (2008). Õppimise erinevad viisid. Õppimise protsess. Teadmiste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 104–119). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kivirähk, T. (2018). Matemaatika õpetamine õpiraskustega ja kerge intellektipuudega õpilastele. E. Krull (Koost), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 640–647). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kontor, A., & Plado, K. (2007). *Kirjutades kirjutama* (1.–3. vihik). Studium.

Kontor, A., & Plado, K. (2010). *Kirjutades kirjutama. Vaatan ja kirjutan*. Studium.

Kontor, A., & Plado, K. (2018). *Põhivara eesti keele õpiabiks I ja II kooliastmes*. Studium.

Kontor, A., Võsu, K., & Terasmaa, M. (2021). *Õpilase individuaalsuse arvestamine võimetekohase õppe tagamisel. Juhendmaterjal*. Haridus- ja Noorteamet. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-01/Individuaalsuse%20arvestamine%20j%C3%B5ukohase%20%C3%B5ppe%20tagamisel%2022.pdf

Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999/2023). *Riigi Teataja I*, *27*. https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv

Krull, E. (Koost) (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Maila, M. (2018). *Põhivara matemaatika õpiabiks I ja II kooliastmes*. Studium.

Mikk, J. (s.a.). *Lihtsa keele reeglid*. https://kodu.ut.ee/~jaanm/keelereeglid.htm

Mänd, M. (2005). *Mänge siit ja sealt*. Ilo.

Männamaa, M. (2008a). Intervjuu. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 159–166). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Männamaa, M. (2008b). Vaatlus. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 144–158). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Ojaperv, E., & Süld, M. (2014). Kerge intellektipuudega õpilaste lugemisoskuse kujundamine: teabe- ja tarbetekstide kasutamine õppetekstidena, soovitused teksti kohandamiseks. *Eripedagoogika*, *44*, 37–47.

Ormazábal, I., Borotto, F. A., & Astudillo, H. F. (2021). An agent-based model for teaching – learning processes. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, *565*, 125563. https://doi.org/10.1016/j.physa.2020.125563

Padrik, M., & Hallap, M. (2020). *Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis*. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf

Palts, K. (2013/2018). *Laste õpetamise ja kasvatamise diferentseerimine erivajaduste identifitseerimise väljundina*. Tartu Ülikool. https://sisu.ut.ee/eviddiferents/%C3%B5petamise-diferentseerimine

Palts, K., & Häidkind, P. (2014). Lapse arengu hindamine. P. Häidkind, K. Palts, J. Pillmann, K. Ennok, K. Villems, & T. Peterson (Koost-d), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 7–29). Haridus- ja Teadusministeerium.

Pastarus, K. (2016). *Eesti keele lugemik-tööraamat 2. klassile* (1.–4. osa). Innove. https://hev.edu.ee/131-2/

Plado, K. (2005). Hea õpik toimib õpetajana. *Haridus*, *8*, 6–9.

Plado, K. (2021). Õpilase õppimise toetamine tema lähima arengu tsoonis. *Õpitulemuste vähendamine, asendamine ja kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine. Abimaterjal koolidele* (lk 16–20). Haridus- ja Noorteamet. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/V2hendamine_2022.pdf

Põhikooli riiklik õppekava. (2011/2023). *Riigi Teataja I*, *1*. https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *41*. https://www.riigiteataja.ee/akt/116062020012?leiaKehtiv

Salumaa, T., & Talvik, M. (2003). *Ajakohastatud õppemeetodid*. Merlecons.

Schults, A., Kõnnussaar, A., Kasenõmm, A., Kallas, E., Ergma, E., Kersten, J, Viitpoom, K., & Kongi, M. (2018). *Koolitöötajaid, lapsi ja lapsevanemaid toetav süsteemne lähenemine haridusasutuses*. Haridus- ja Noorteamet. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-01/Koolitootajad%20jms%20toetav%20s%C3%BCsteemne%20lahenemine_abimaterjal_kujundatud.pdf

Võgotski, L. (2014). *Mõtlemine ja kõne*. Ilmamaa.

Wass, R., & Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: The zone of proximal development. *Teaching in Higher Education*, *19*, 671–684. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901958

Õppekirjandusele esitatavad nõuded, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad miinimumnõuded ning riigi poolt tagatava minimaalse õppekirjanduse liigid klassiti ja õppeaineti. (2016). *Riigi Teataja I*, *1*. https://www.riigiteataja.ee/akt/129032016001

8. Eripedagoogiline nõustamine ja konsulteerimine

Kristiina Treial, Anna Maria Ülviste

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Mis on nõustamine, konsulteerimine ja juhendamine ning millist osa need eripedagoogi erialatöös täidavad?
2. Millised on nõustamise ja konsulteerimise eetilised ja praktilised põhimõtted ning nõustamiseks vajalikud oskused?
3. Kes on eripedagoogi koostööpartnerid ja kuidas arendada professionaalset abistavat vestlust eri osapooltega?

Erivajadustega inimese abistamise protsessis on koostöö eri osapooltega, sealhulgas nende nõustamine ja konsulteerimine, aga ka juhendamine, eripedagoogi töö lahutamatu osa. Toimuva kirjeldamiseks kasutatakse mitut mõistet, mida praktikas sageli väga rangelt ei eristata ja üldistatakse sõnaga „nõustamine". Samas on erialakirjanduses esile toodud eraldi mõisteid, rõhutamaks nõustamistegevuse eri vorme: otsene abistamine nõustamise kaudu, juhendamine ja kaudne abistamine konsulteerimise kaudu (Crothers *et al.*, 2020). Siin peatükis avatakse lähemalt just nõustamis- ja konsulteerimistegevuse vorme, tuues esile nende ühisosad ja eripärad, mida tuleb professionaalsel tegutsemisel arvestada.

8.1. Nõustamisega seotud mõisted

Nõustamine on otsene abistamine, abistav vestlus vahetult abivajajaga; nõustades kasutab ekspert oma teadmisi nõustatava toetamiseks probleemiga toimetulekul. Abivajaja on isik, kel on mure, mille lahendamisel ta erialaspetsialisti abi vajab, siin kontekstis võib see olla laps, aga ka tema vanem, kui vanem vajab abi lapse erivajaduste paremal toetamisel või olukorraga toimetulekul. Erialaspetsialist ehk ekspert on isik, kel on abistatavas valdkonnas erialateadmised, näiteks eripedagoog, psühholoog, arst vm.

Eripedagoog nõustab kutsekooli õpilast tõhusamate õpistrateegiate valikul või õpetajat eripedagoogiliste võtete kasutamisel rühmas/klassis HEV õppija toetamiseks. Nõustatav võib olla ka lapsevanem, kui ta vajab tuge lapse murega toimetulekul ja/või tema paremal toetamisel (vt nt Keni lugu allpool).

Nõustamine on oluline osa sekkumisest konkreetse mure lahendamisel. Nõustamise käigus selgitatakse erivajadustega inimesele hindamise järel tema probleemi olemust, selle mõjusid ning sekkumisvõimalusi toimetuleku toetamiseks. Erivajadustega lapse toetamisel on vajalik lapsevanemaid nii probleemi olemuse kui ka abistamisvõimaluste teemal nõustada, vanemaid jõustada ja arendusprotsessidesse kaasata, juhendades neid tegutsema.

Kuna praktiseeriv eripedagoog ei pruugi olla õppinud professionaalseks nõustajaks, siis see, millega täpsemalt tegeletakse, on pigem episoodiline nõustamine ehk nõustamisprotsessi ja -oskuste kasutamine üsna lühiajalistel ja ühekordsetel kohtumistel (McLeod, 2021). **Juhendamine on otsene abistamine, abivajajale konkreetsete tegevussammude tutvustamine ja millegi kasutamise suunamine.** Näiteks eripedagoog õpetab vanematele ja/või (lasteaia) õpetajatele, kuidas kujundada lapse igapäevane keskkond tema arengut toetavaks. Ta aitab jõukohaste tegevuste (sh mängude) valikul, juhendab lapsega suhtlemist, vajaduse korral lapsele sobiva kommunikatsioonivahendi kasutuselevõtmist jne.

Peale otsese abistamise on vajalik koostöö spetsialistidega, näiteks õpetajate, psühholoogide, sotsiaalpedagoogide, füsioterapeutide, perearstide ja teistega, kes lapsega vahetult koostööd teevad ja teda täiendavalt toetavad. **Konsulteerimine on kaudne abistamine, koostöine vestlus kolleegide, teiste erialaspetsialistide ja lapsevanematega, et leida ühiselt paremaid võimalusi abivajaja toetamiseks; konsultant abistab teiste spetsialistide, kes on abivajajaga vahetus kontaktis, ja/või koostöövõrgustiku kaudu.** Osalist, kes asub konsulteerimise järel otseselt abistama, nimetatakse konsulteeritavaks. Sellise kaudse abistamise näited on ümarlauad probleemile lahenduste leidmiseks või vestlused, kus eripedagoog konsulteerib lapse õpetajaga emakeele õppetöös tehtavate kohanduste osas.

Nõustamine ja konsulteerimine on mõlemad abistava vestluse vormid, mis praktikas eksisteerivad samal ajal ja neid selgelt eristada ei ole alati väga lihtne. Teoreetiliselt aitab neid eristada küsimus „Kelle murega tegeletakse?". Nõustamise korral on mure eripedagoogi vastas istuva inimese oma, konsulteerides tegeletakse koos konsulteeritavaga kolmanda inimese, näiteks HEV õppija abistamisega. Praktikas võivad mured aga põimunud olla ja konsulteerimisse võib sisse lipsata vajadus episoodiliseks nõustamiseks, et konsulteeritav saaks ka ise toetatud ning seeläbi ka HEV laps hiljem paremat abi. Näiteks võivad õpetaja konsulteerimise käigus, mis puudutab HEV õpilase

toetamise võtteid, esile kerkida ka õpetaja enda emotsioonidega toimetuleku raskused selle lapsega töötamisel.

Konsulteerimine spetsialistidega on vajalik erivajadustega õppijate abistamiseks tõhusate raamistike ja ennetusstrateegiate loomiseks asutuse sees ning komplekssete sekkumiste kavandamiseks ja elluviimiseks mitme poole koostöös. Eripedagoog toetab ja juhendab kolleege erivajaduste märkamisel, hindamisel ja arengu toetamiseks vajalike kohanduste tegemisel, konsulteerib oma erialase pädevuse osas teiste erialade spetsialiste, osaleb meeskonnatöös (vt ka Kutsekoda, 2024). Erivajadustega väikelaste ja õpilaste toetamiseks on väga oluline eripedagoogi koostöö ja konsulteerimine abivajajat ümbritsevate täiskasvanute – lapsevanemate ja teiste spetsialistidega. Lapsevanemat käsitletakse seejuures kui eksperti oma lapse senises arengus.

8.2. Eripedagoogi koostöö teiste spetsialistidega

Eripedagoog võib töötada haridus-, rehabilitatsiooni- ja meditsiiniasutustes, aina enam töötab eripedagooge ka eravastuvõttudes. Üldjuhul töötab eripedagoog meeskonnas ja võib olla määratud ka meeskonna juhiks. Näiteks põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010/2023) näeb ette, et igas koolis töötab haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija (HEVKO), kelleks on sageli määratud eripedagoog (vt **peatükk 5**). Koolieelse lasteasutuse seadus (1999/2023) ja koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008/2011) näevad hetkel veel ette, et erivajadustega lapse arengu toetamist korraldab lasteasutuse direktor, kuid aina enam täidavad lasteaedades HEVKO-de osa ka eripedagoogid. Meditsiini- ja sotsiaalsüsteemis on meeskonna juhi osa vastavalt kas arsti või sotsiaaltöötaja kanda.

HEVKO roll nii lasteaias kui ka koolis on väga oluline ja tema tööülesannete loetelu sellest tulenevalt üsna pikk. Konkreetse asutuse HEVKO tööülesanded on loetletud tema ametijuhendis, kuid järgmisena vaatame, millega HEVKO-d koolides ja lasteaedades tegelevad. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010/2023) järgi on HEVKO ülesanne korraldada HEV õpilaste õppe ja arengu toetamiseks koolisisest meeskonnatööd ning koordineerida koolivälises võrgustikutöös osalemist. Lasteaedade kodulehti sirvides selgub, et sama teeb HEVKO ka lasteaias. HEVKO ülesanded on järgmised:

1) koordineerib lapse/õpilase arengu hindamist ning juhendab ja nõustab dokumentatsiooni täitmisel (individuaalne õppekava, individuaalne arenduskava, individuaalse arengu jälgimise kaart);

2) teeb juhtkonnale ettepanekud lapse/õpilase arengu toetamiseks;
3) korraldab tuge vajavate laste/õpilaste õppe läbiviimist ning seejuures juhendab õpetajaid ja lapsevanemaid laste/õpilaste toetamisel;
4) vastutab dokumentatsiooni täitmise eest;
5) korraldab koostööd lapse võrgustikuga (sh spetsialistid väljastpoolt kooli);
6) hindab koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega rakendatava toe tulemuslikkust ning teeb ettepanekud edasisteks sekkumisteks (Innove, 2020).

HEVKO rolli täitmiseks on sageli just eripedagoogil kõige kõrgem pädevus, sest see eeldab head ettevalmistust ning teadmisi lapse arengust ja õppe kohandamisest. Lisaks sellele peab HEVKO olema hea suhtleja ja organiseerija ning kursis erivajadustega laste õpetamist puudutava dokumentatsiooniga. Eripedagoog HEVKO rollis esindab oma kooli meeskonda ka koostöös meditsiini ja sotsiaaltöö valdkonna spetsialistidega (vt **peatükk 22**).

Sellele vaatamata, kas eripedagoog on meeskonna liige või juhib meeskonna tööd, tuleb tal oma erialase pädevuse osas nõustada, konsulteerida ja juhendada lisaks lapsevanematele ka teisi meeskonna liikmeid (Kutsekoda, 2024), kusjuures see ei piirdu vaid tegevusega asutuse sees. Sageli tuleb rehabilitatsioonimeeskonnas töötaval eripedagoogil juhendada lapse õpetajat või lasteasutuses töötaval eripedagoogil osaleda ümarlaudadel nõustamiskeskuses või haiglas. See, kellega ja kuidas eripedagoog koostööd teeb, sõltub paljuski asutusest, kus ta töötab, ja konkreetsest juhtumist. Üheks olulisimaks koostööpartneriks ja nõustatavaks võib aga pidada lapsevanemat. Haridusasutuses töötaval eripedagoogil tuleb kindlasti nõustada ka õpetajaid ja abiõpetajaid ning juhtkonda (erivajadustega õppijate õppe korraldamisel).

Teiste spetsialistidega (nt arstide, psühholoogide, logopeedide, sotsiaaltöötajatega) toimub eelkõige infovahetus – eripedagoog annab neile nende tööks vajalikku infot ja saab seda neilt vastu. Siin on oluline osata teiste erialaspetsialistide hinnanguid tõlgendada. Teiste erialaspetsialistide hindamistulemuste tõlgendamine on oluline eripedagoogi enda töös lapsega (nt sobivate õppematerjalide kohandamisel/koostamisel, keskkonna kohandamisel), kuid sageli tuleb eripedagoogil „tõlkida“ lapse kohta saadud infot ka teistele lapse võrgustikus (nt õpetajatele, lapsevanematele, abiõpetajatele). Näiteks kui kliiniline psühholoog on oma kokkuvõttes kirjutanud, et lapse sõnalise taibukuse ja töömälu testide tulemused on keskmisest nõrgemad, siis on eripedagoog see, kes teab, kuidas seda infot õppetegevuses arvestada ja milliseid kohandusi tuleb teha, et laps saaks õpitavat omandada.

8.3. Nõustamise ja konsulteerimise põhiprintsiibid

Nõustamise olukorrad võivad olla väga delikaatsed ja abistada tuleb haavatavas olukorras olijat, mistõttu tuleb tehtavaid valikuid kaaluda ka eetilisest vaatenurgast. Loomulikult juhib eripedagoogi otsuseid siin eripedagoogi kutse-eetika laiemalt (vt **peatükk 4**). Nõustamises tehtavaid otsuseid puudutavad konkreetsemalt viis põhiprintsiipi, mille arvestamine võiks toetada nõustajat parima abi pakkumisel. Need on järgmised (Beauchamp & Childress, 1979 ja Kitchener, 1984, viidatud Forester-Miller & Davis, 2016 järgi):

1) **Autonoomia austamine** – nõustaja austab nõustatava iseseisvust ja enesemääramise õigust, võimaldab tal valida ja otsustada ise oma tegevuse üle. Nõustaja aitab selgitada, jõustab, vajaduse korral informeerib valikuvõimalustest, kuid lõpliku valiku edasise tegutsemise kohta teeb nõustatav ise. Seejuures aitab nõustaja nõustataval mõista ka tehtavate valikute võimalikke tagajärgi ning mõju talle endale ja teda ümbritsevatele inimestele. Kui nõustatava suutlikkus teha kompetentseid otsuseid on piiratud (nt lastel), siis ei tohiks nõustaja lasta tal teha valikuid, mis kahjustavad nõustatavat ennast või teisi. Autonoomiat austades ja abivajajale jõukohaste valikute tegemist toetades soovitatakse nõustamises hoiduda otsesest nõuandmisest, st oma lahenduse pealesurumisest. Otseseid käitumissoovitusi antakse pigem juhendamise protsessis, kus abistatav selliseid otseseid juhiseid ootabki.
2) **Õiglus** – nõustaja kohtleb nõustatavat õiglaselt ja tema vajaduste põhjal. See ei tähenda kõigi kohtlemist ühtemoodi, vaid just sellisel moel, mis võimaldab vastavalt tema (eri)vajadustele õiglast kohtlemist. Kui nõustatav on nägemispuudega, siis temaga jagatakse olulisi dokumente kas Braille kirjas või loetakse selle sisu ette, et abivajajal oleks võimalus dokumentide sisust osa saada. Õiglase kohtlemise näide on ka nõustaja keelekasutuse valik. Lapsevanema nõustamisel tema lapse abistamises tuleks rääkida temale arusaadavas keeles ja vältida keerulisi erialamõisteid. Kui keeruliste mõistete kasutamine on probleemi lahkamiseks tarvilik, tuleb üle küsida ja kuulata, kuidas nõustatav räägitut mõistis.
3) **Heategemine** – nõustaja vastutab selle eest, et nõustamisest tuleb kasu nõustatava heaolule ja toimetulekule. Nõustaja valikud ja otsustused lähtuvad nõustatava kasust ja heaolu suurendamisest.
4) **Mittekahjustamine** – nõustaja hoidub nõustatavale ja teistele kahju tekitamisest. Printsiipi „ära tee kahju“ peetakse nõustamises kõige määravamaks. See tähendab vahel ka võimalike kasude ja kahjude kaa-

lumist keerukamate valikute juures. Kahjustamisest hoidumise põhimõte tähendab, et eripedagoog saab ja tohib nõustada vaid oma pädevuse piires. Kui nõustatav vajab tuge ka muus valdkonnas, näiteks vaimse tervise või peresuhete puhul, on eetiline suunata ta pädeva spetsialisti juurde.

5) **Usaldusväärsus** – nõustaja austab kokkuleppeid, on usaldusväärne, hoidub nõustamissuhte ja usalduse rikkumisest. Siia kuulub ka konfidentsiaalsuse hoidmine. Konfidentsiaalsuses tasub kohe nõustamise alguses kokkulepped teha ja täpsustada, millistel juhtudel (nt kui kellegi elu või tervis on ohus) tuleb nõustajal siiski teisi pooli teavitada. Usalduslik koostöösuhe on eduka abistamise alus.

Kokkuvõtteks: nõustaja tegutseb nõustatava suhtes eetiliselt vastutustundlikult, kui ta säilitab isikliku ja professionaalse aususe, lähtudes nõustatava parimatest huvidest, ning toimetab ilma pahatahtlikkuseta ja isikliku kasuta. Ta peab põhjendama oma otsuseid eriala parimate kaasaegsete teadmistega ja tooma näiteid selles olukorras parimate meetodite kohta.

8.3.1. Konsulteerimise protsess

Konsulteerimine on eripedagoogi töö loomulik osa, see toimub koostöös kolleegidega erivajadustega lapse hindamise planeerimisest ja tulemuste arutamisest kuni abistamisplaani valimiseni/koostamiseni. Konsulteerimine on tegevus, mis kirjeldab kõige lähemalt näiteks ümarlaudades ja konkreetse lapse abistamise koostöömeeskondades toimuvat. Konsulteerimisse kaasatakse ka lapsevanemad.

Konsulteerimine on koostööprotsess, mille käigus toovad pooled võrdsete partneritena kokku oma valdkonna pädevused, et nende ees olevat probleemi arutada (Newman & Rosenfield, 2019). Seejuures käsitletakse võrdse konsulteerimise osapoolena ka lapsevanemat, kes oma lapse suurima eksperdina otsib koostöös spetsialistidega võimalusi last toetada. Tegu on nn kaudse abistamisega, st vastutus probleemi lahenduste elluviimise eest jääb konsulteeritavale ehk vahetule abistajale. Konsulteerimisel on fookus professionaalsetel probleemidel, seevastu personaalseid probleeme käsitletakse pigem nõustamissituatsioonides, kui ollakse abivajajaga otseselt kontaktis.

Lisaks indiviidi tasandil abistamise tõhustamisele on kolleegidega ja teiste spetsialistidega konsulteerimine võtmetegevus HEV õpilastele toetava õpikeskkonna ja töökorralduse kujundamisel haridusasutuses. See tähendab koos kolleegidega oma asutuses ennetustöö põhimõtetes kokku leppimist, tegevusraamistike loomist ja nendest lähtudes tegutsemist. Varajase

märkamise ja üldise ennetuse korraldust asutuse tasandil ei saa iga spetsialist üksi tekitada, need sünnivad ja jõuavad kasutusse ainult ühise koostöö tulemusena (vt ka Innove, 2018).

Konsulteerimisel on mitu kasu. Eripedagoogi ekspertiisi mõju jõuab konsulteeritavate kaudu rohkemate klientideni kui konsulteerija ise jõuaks, sest tõenäosus ka teiste sarnaste murede ennetamiseks ja varajaseks märkamiseks lapsi ümbritsevate täiskasvanute poolt suureneb. Konsulteerimisest saavad lisaks konsulteeritavatele kasu ka eripedagoogid ise, sest teiste valdkondade ekspertidega probleeme lahendades jagatakse omavahel uusi teadmisi ja oskusi, saadakse tagasisidet oma arusaamadele. Sellistes koostöistes konsulteerimistes tuleb aga hoolikalt järgida konfidentsiaalsuse nõudeid, isikuandmete kaitset.

Konsulteerimise alguseks on enamasti olukord, kus kellelgi on probleem või mure, mis on toonud kaasa vajaduse täiendavaks abiks või koostöö tegemiseks. Murega lapse vahetu abistaja (nt õpetaja, lapsevanema) ja konsultandi-spetsialisti (nt eripedagoogi) kohtumisel ning kokkuleppe saavutamisel käivitubki konsulteerimise protsess, mille käigus uuritakse ühiselt lahendamist vajavat probleemi ja otsitakse võimalikke lahendusteid. Lahenduste elluviimisse võivad panustada kõik protsessi osalised. Tutvu järgmiseks Marguse looga, mis ilmestab konsulteerimise protsessi.

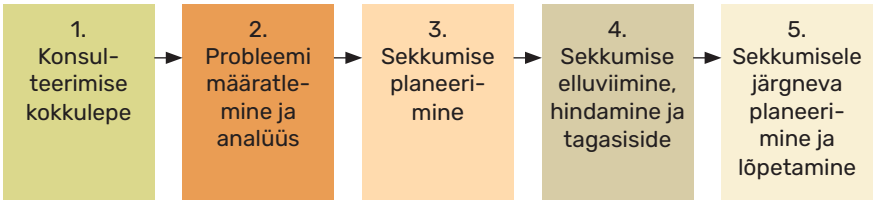
Marguse juhtum

Margus on 4-aastane poiss, kes alustas pool aastat tagasi lasteaiateed kohaliku omavalitsuse lasteaia tavarühmas. Varem käis Margus lastehoius, kus tagasiside hoidjatelt oli alati positiivne, ja lapsevanemad eeldasid, et nii läheb ka lasteaias. Margus on erivajadustega laps ning geenirikke tõttu on tema kognitiivne ja kõne areng umbes 2,5-aastase lapse tasemel. Olekult on poiss sõbralik, suhtlemisaldis, aktiivne ning talle meeldib teiste laste kõrval tegutseda. Teiste mängudega liitub harva ja vajab selleks täiskasvanu abi. Lasteaias saab laps eripedagoogi teenust, rehabilitatsiooniplaani alusel lisaks tegevusterapeudi, psühholoogi ja eripedagoogi teenust (kõike kord nädalas). Lasteaia õpetajatelt tuleb pidevalt tagasisidet, et laps vajab palju individuaalset abi (nii riietumisel, vabamängus kui ka õppetegevustes) ning et õpetajatel ei ole võimalik seda teiste laste kõrvalt pakkuda. Lisaks ei suuda laps oma soove ja vajadusi kõnes alati arusaadavalt väljendada ning teda on raske kõne abil suunata. Vanematel on suur mure, sest neile tundub, justkui tahaks õpetajad, et nende laps läheks teise lasteaeda, kus on olemas erirühm.

Seega probleem oli nii lasteaiaõpetajatel kui ka lapsevanematel. Lasteaia algatusel kutsuti kokku ümarlaud, kus osalesid lapsevanemad, lasteaia töötajad (õpetajad, eripedagoog, õppejuht), rehabilitatsioonimeeskonna liikmed (eripedagoog, tegevusterapeut) ja kohaliku omavalitsuse sotsiaaltöötaja. Ümarlauda juhtis lasteaia eripedagoog. Alustuseks andis igaüks ülevaate enda poolt tehtud tööst lapsega ning nii õpetajad kui ka vanemad said sõnastada probleemi enda seisukohast lähtuvalt. Probleeme analüüsides said osalised lähtuvalt enda pädevustest ja võimalustest pakkuda lahendusi ning ühiselt jõuti tegevuskavani, mis seisnes järgmises:

- lapsega töötavad spetsialistid arutavad omavahel läbi lapse hindamise tulemusel saadud info, ühtlustavad teraapia eesmärgid;
- lapsele avatakse individuaalse arengu jälgimise kaart ja sellest lähtuvalt koostatakse individuaalne arenduskava. Tegevused toimuvad õpetajate ja lasteaia eripedagoogi koostöös ning oma sisendi annavad ka spetsialistid väljastpoolt lasteaeda;
- lapsele leitakse tugiisik, kes aitab last igapäevategevustes ning toetab individuaalse arenduskava tegevuste elluviimist;
- poole aasta pärast toimub uus ümarlaud, kus vaadatakse üle seni tehtud tegevused ja täiendatakse sekkumisplaani.

Konsulteerimise protsessi kirjeldusi võib kirjanduses ja praktikas kohata mitmesuguseid. Õppimise kontekstis toimuvatel konsulteerimistel kohtab enamasti probleemilahenduse mudelil põhinevat struktuuri (Crothers *et al.*, 2008). Joonisel 1 on antud lühiülevaade konsulteerimise protsessi etappidest, nende sisu on avatud järgnevas tekstis ja seostatud Marguse loos toodud näitega.



Joonis 1. Konsulteerimise protsess lühidalt (Crothers *et al.*, 2008, Newman & Rosenfield, 2019)

Konsulteerimise kokkulepe. Konsulteerimine algab konsultandi (eripedagoogi) ja konsulteeritava(te) vahel kontakti loomisega ning koostöös kokku leppimisega. Konsultatsioonides väljaspool asutusi on aegajalt kasutusel lausa formaalsed ja kirjalikud konsulteerimise lepingud.

Kokkuleppe kujundamiseks uuritakse konsulteeritava ootusi, tutvutakse konsulteerimise protsessi ja põhimõtetega, selgitatakse selle mittehinnangulist ja lahendustele suunatud iseloomu, konfidentsiaalsuse piire ning protsessi ajakava. Lisaks selgitatakse, kes on probleemi omanikud, ja ees oleva probleemi lahendamise konteksti (nt koolikontekst, omapärad, ressursid). Arutelu tulemusena kujundatakse valmisolek koostööks. Tasub silmas pidada ka konsulteerimise võimalikku laiemat kasu kui ainult ees oleva probleemi lahendus, näiteks konsulteeritava professionaalset arengut ja paremat suutlikkust niisuguseid probleeme tulevikus ise edukamalt lahendada.

Probleemi määratlemine ja analüüs. See on võtmetegevus ja loob eeldused leida sobivaimad lahendused, mistõttu tuleks siin tegutseda eriti hoolikalt. Konsultant aitab toetavate suhtlusvõtete abil kujundada ühise arusaama konsulteeritava murest ning määratleda seda vaadeldavate ja hinnatavate tunnuste abil. Probleemi uuritakse selle konteksti (nt kooli, klassi, õpetamistegevuste sobilikkust) arvestades, kaasatakse olemas andmed ja hindamistulemused probleemi täpsustamiseks, vajaduse korral planeeritakse täiendavat hindamist. Praktikas on sageli ees mitu muret korraga, siis tuleb neid prioritiseerida, üles leida tuumprobleemid, millega esmajärjekorras tegeleda. Hindamistulemustele ja olemasolevatele andmetele toetudes pannakse paika hetkeolukorra baastase, näiteks kui hästi suudab laps mingit tegevust juba sooritada. Baastasemest lähtudes sõnastatakse eesmärk, milleni soovitakse sekkumiste abil jõuda.

Kui eesmärk on määratletud, siis meeskonna koostöös **kujundatakse sekkumisplaan**. Konsultant/eripedagoog innustab esmalt konsulteeritavat pakkuma mõtteid ja tegevusi, millest arvab kasu olevat. Vajaduse korral täiendab ta sekkumisrepertuaari valikut, informeerides oma erialase pädevuse pinnalt võimalikest tegevustest ja strateegiatest, millest võiks probleemi lahendamisel abi olla. Näiteks klassihalduse tõhustamiseks võiks olla küsimused, mida arutada, järgmised:

1. Millised rühmas kasutatavad strateegiad aitaks eesmärki saavutada? Eraldi võiks uurida kasu laiendamist – milliseid tegevusi võiks plaani haarata, millest oleks kasu võimalikult suur ja paljudele lastele korraga. Mida saaks õpetaja õppekeskkonnas teha, mis toetaks HEV õpilast ja oleks kasulik ka teistele?
2. Kus, millises kontekstis hakatakse tegevusi/strateegiaid kasutama?
3. Millal saaks tegevusi/strateegiaid kasutada?
4. Kui sageli saaks neid tegevusi teha / strateegiaid rakendada?
5. Kes vastutab plaani elluviimise eest?

Konsultatsiooni tulemusena võiks sündida kirjalik plaan (nt sisendina individuaalsesse arenduskavasse/õppekavasse või käitumise tugikavasse) selle kohta, mida, millal, kui sageli ja kes tegema hakkab. Kusjuures plaanitud tegevuste elluviimisel võib osaleda ka eripedagoog ise, kui tingimused seda eeldavad ja võimaldavad.

Järgneb **sekkumisplaani elluviimine**. Selle käigus jätkatakse konsultatsiooni kohtumistega, et jälgida, mis töötab ja mis vajab täpsustamist. Konsultant kuulab, millisena tajub plaani edenemist konsulteeritav. Konsultant saab toetada, pakkudes tagasisidet probleemilahenduse protsessi kulgemise kohta, näiteks plaani järgimisele selle elluviijate poolt ja võimalike kohanduste vajaduse kohta. Kohtumistel jälgitakse, mil määral aitavad saavutatud edusammud eesmärgini jõuda.

Konsulteerimise lõpus **planeeritakse sekkumisele järgnev ja lõpetatakse konsultatsioonid**. Kui plaanitud sekkumised on tehtud, on oluline hinnata, mil määral seatud eesmärk saavutati. Väärtuslik on tunnustada osalisi edusammude eest ja õhutada sekkumise käigus saadud kogemustest tuleviku tarbeks õppima. Konsulteerimise saab lõpetada, kui on jõutud üheni järgmistest tulemustest:

- eesmärk saavutati;
- konsulteeritav saab vajaduse korral iseseisvalt edasi tegutseda;
- on selge, millised sekkumistegevused jätkuvad määramata aja ja millised saab lõpetada (kas kohe või järk-järgult pikema perioodi jooksul);
- juhtum antakse üle teistele spetsialistidele.

Lõpetamisel tasub teha kokkuleppeid tuleviku koostöö tarbeks ja läbi mõelda, keda probleemiga seotud osapooltest veel konsulteerimise lõppemisest ja tulemustest teavitada (nt lapsevanemad, teised HEV lapsega töötavad spetsialistid).

8.3.2. Nõustamise protsess

Nõustamine on oma olemuselt toetav vestlus abistaja ja abivajaja vahel, milles keskendutakse abivajaja probleemile ning abistaja kasutab abistaja toimetuleku toetamiseks oma erialaseid teadmisi ja oskusi. Edukas nõustamine võimestab abivajajat – võimaldab abivajajal oma probleeme tõhusamalt lahendada ja eluga ise edukamalt edasi minna. Nõustamistegevus kuulub paljude erialade, sealhulgas eripedagoogide töövaldkonda, olles väga oluline osa abistamisprotsessis nii hariduse kui ka kliinilises kontekstis. Abivajajad, keda eripedagoog nõustab, võivad olla lapsed, lapsevanemad, õpetajad, aga

teatud juhtudel ka teised spetsialistid. Seda siis juhul, kui nemad on vahetud mure omanikud ja abivajajad, ning eripedagoogiga arutatakse just nende isiklikku probleemi, mitte niivõrd kolmanda poole abistamist.

Oluline osa lapsevanemate nõustamisest on lapsevanema enda tunnete ja toimetuleku empaatiline käsitlus, et nad suudaksid oma lapse erilistele vajadustele paremini vastata. On täheldatud, et kui lapsevanemale saab teatavaks, et tema lapsel on tõsine eripära, mis vajab õpi- ja elukorralduses muudatusi, võib see esile kutsuda leina ja kriisiolukorraga sarnased reaktsioonid, „leina oma täiusliku lapse kaotusest" (Bovair, 2013). Eripedagoogid võivad päris sageli kohtuda oma töös lapsevanematega, kes leinavad oma „normaalset last", tunnevad jõuetust reaalsusega toimetulekul ja oma lapse erivajaduste mõistmisel, on segaduses ja kimpus süütunde ja ebaõnnestumise hirmuga, et ei ole suutnud oma lapsele paremat võimaldada. Tugevate tunnetega tegelevat lapsevanemat on väga keeruline konstruktiivsele koostööle saada; kui kohe lahendusi pakkuda, võib esile kutsuda hoopis vastupanu ja soovimatuse koostööd teha. Siin on abiks olulisemaid nõustamise võtmetegevusi – nõustatava empaatiline kuulamine, tema tunnete aktsepteerimine ja jõustamisvõimaluste otsimine (vt näiteks ka Keni juhtumit peatüki lõpus).

Nõustamine on palju enamat kui lihtsalt vestlus. Päriselt abistava nõustamise saavutamiseks peab nõustaja arvestama hulga põhimõtetega ja lisaks omama nõustamispädevust. Üks nõustamispädevuse osa on nõustamisprotsessi etappide tundmine.

Nõustamisprotsessi kuus etappi (Nystul, 2006 põhjal):

1. Nõustamissuhte loomine – usaldusliku koostöösuhte kujundamine, vastastikuste ootuste sõnastamine ja kokkulepete tegemine nõustamise kohta.
2. Hindamine ja probleemi määratlemine – arusaamise kujundamine abivajajast ja tema probleemist.
3. Nõustamise eesmärkide sõnastamine – selgitamine, millist muutust soovib abivajaja saavutada ja milleni võiks nõustamise abil jõuda.
4. Sekkumine ja probleemilahendus – teekonna planeerimine lahenduseni jõudmiseks. Plaanile järgneb selle elluviimine.
5. Lõpetamine ja järelkontroll – protsessil on selge lõpp.
6. Tulemuslikkuse hindamine – tulemuslikkuse kohta andmete kogumine saadab kogu protsessi ja saab jätkuda ka pärast nõustamist, et saada andmetest kinnitust probleemi olemuse tabamise ja lahenduste toimivuse kohta.

Turvalise ja usaldusliku **nõustamissuhte loomine** on kõige suurem edu ennustaja. Nõustamisolukordades on eripedagoogil varuks nn ekspertvõim ja tema ekspertsusest tulenev usalduskrediit. See on nõustamissuhte lähtepunkt. Sellest edasi tuleb nõustamisprotsessis tegeleda teadlikult suhte loomisega, kasutades selleks järgmist:

1. Nõustajapoolseid tingimusi (kuidas nõustaja mõjutab nõustamisprotsessi):
   - Empaatia – hoolimise ja mõistmise väljendamine rapoori ehk usaldusliku ja lähedase suhte loomiseks, abivajaja paremaks mõistmiseks, abistatava endasse vaatamise soodustamiseks.
   - Tingimusteta positiivne suhtumine – abistatavale väljendamine, et ta on indiviidina väärtuslik, eesmärk on kliendi isiku aktsepteerimine, käitumise ja isiku eraldamine.
   - Kongruentsus – nõustaja käitumine on kooskõlas mõtete ja tunnetega, oluline on siiras ja ehe suhtlemine.
   - Austus – abistatava positiivsetele külgedele (tugevustele) keskendumine. Ka autonoomia austamine – usk sellesse, et inimesed suudavad ja peavadki ise valikuid tegema, nõustamise käigus tunnustab nõustaja inimese õigust end mitte muuta, kuid samas pakub vabadust valikuteks.
   - Vahetus, kohesus – nõustaja väljendab, mis toimub nüüd ja praegu, toetab otsest kommunikatsiooni nõustaja ja abivajaja vahel.
   - Konfrontatsioon – lahknevuste esiletoomine abivajaja sõnadest ja tegudest, et toetada kliendi paremat arusaamist endast ja maailmast.
   - Konkreetsus – aitab abistataval enda üle arutada spetsiifiliste mõistetega, aitab keskenduda ajakohastele teemadele.
   - Eneseavamine – endast teisele teadaandmine, abistatavas suurema valmisoleku loomine nõustajaga suhtlemiseks, nõustaja pädevuse tutvustamine.
2. Nõustaja ja abistatava poolseid tingimusi: koos luuakse toimiv liit (ingl *working alliance*), tehakse kokkulepped protsessi etappide, ootuste ja vastutuse kohta, näiteks selgitatakse konfidentsiaalsuse piire.

Nõustaja püüdleb nõustamisprotsessis selle poole, et tal kujuneks sügavam arusaamine abistatavast ja tema probleemidest. See etapp toetab eesmärkide seadmist ja sekkumisstrateegiate valikut. Kui lapsevanemat on vaja nõustada lapse puhul, siis **probleemi määratlemiseks kasutab eripedagoog lapse arengu uurimiseks standardiseeritud ja mittestandardiseeritud**

hindamismeetodeid (vt **peatükk 6**), sageli juba enne nõustamiseni jõudmist või sellega samal ajal. Nõustamise algfaasis kuulatakse lapsevanema vajadusi, hoiakuid, valmisolekut koos lahendusi otsida. Samuti uuritakse lähemalt lapse probleemi, mis vajab lahendamist, näiteks millist tuge erivajadustega laps oma vanemalt vajab ning millised on vanema võimalused ja valmisolek seda pakkuda.

Probleemi määratlemise järel toetab nõustaja abistatava jõudmist **eesmärgi sõnastamiseni** – millist muutust abistatav nõustamise toel saavutada soovib. Eesmärkidel on kolm funktsiooni: motivatsiooniline, hariv ja hindav. Motivatsiooni suurendavad abivajaja enda seatud ja konkreetsed eesmärgid, mille poole püüdlemist on kinnitatud. Hariv funktsioon avaldub abistatava võimaluse kaudu õppida uusi oskusi, et paremini toime tulla. Siin sobib eripedagoogil rakendada juhendamist. Näiteks õpetatakse lapsevanemale, kuidas ta saab oma last toetada. Hindav funktsioon tähendab, et selged eesmärgid annavad võimaluse protsessi hinnata.

Nõustamisel on viis peamist oodatavat tulemust:

1. Käitumise muutuse soodustamine – probleemi lahendamiseks on üldjuhul mingisugune käitumise muutus vajalik. Näiteks selgitavad täiskasvanud välja, milliste oskuse puudumine on probleemse käitumise taga, ja seejärel hakatakse lapsele seda uut oskust õpetama.
2. Toimetulekuoskuste suurendamine – näiteks probleemiga toimetuleku oskuste õpe.
3. Otsuste tegemise soodustamine – kui abivajaja väldib otsustamist, võib olla kasu otsuste tegemise oskuste õppimisest. Näiteks võib eripedagoog nõustades kasutada koos lapsevanemaga plusside ja miinuste kaalumise meetodit, et aidata vanemal teha otsus oma lapse haridustee jätkamise võimaluste kohta.
4. Suhete paranemine – abistatav saab oma suhetega paremini toime tulla. Näiteks eripedagoogi abiga saab vanem teadlikumaks oma ootustest lapse suhtes ning sellest, kuidas nende väljendamine võib kas toetada või kahjustada usalduslikku suhet lapse ja vanema vahel.
5. Abistatava potentsiaali toetamine – probleemi lahendamise kaudu eneseteostuse taotlemine, suurem professionaalne ja/või enesetõhusus. Kui luua nõustamise käigus ülevaade lapses või lapsevanemas ja tema vahetus keskkonnas olemas abistavatest ressurssidest ning neid uurida, saab nõustatavat ennast jõustada.

Nõustamise käigus **luuakse ülevaade teekonnast ehk abistatava sammudest eesmärgi saavutamiseks**. Abistatava kaasamine valiku tegemisse aitab vältida juba ebaõnnestunud sekkumiste valikut, hinnata sekkumise tugevusi ja nõrkusi ning seeläbi toimimise realistlikkust. Nõustaja annab ülevaate olemas võimalustest, kirjeldab iga juures nõustaja ja abistatava osa, toob esile riskid ja kasud ning hindab aja- ja ressursikulu.

Nüüd järgneb kokkuleppe rakendamine, vajaduse korral kohtutakse veel ja täpsustatakse, kuidas läheb. Nõustamise lõppeesmärk on, et nõustajat pole abivajajal edukaks toimetulekuks enam vaja. **Lõpetamise** aja võiks ette kokku leppida, vähemalt ligikaudu, millise aja järel või milliste tingimuste täitumisel saab nõustamine lõppeda. Edukaks lõpetamiseks tuleb nõustamise lõpetamise üle arutada, nõustamise senine käik üle vaadata, nõustaja-abivajaja suhe kokku tõmmata, tulevikuplaane arutada. Võib kavandada ka **järelkohtumise**, et näha, kuidas inimesel läheb, ja vajaduse korral täiendavat tuge pakkuda.

Nõustamisprotsessi ajal või ka pärast nõustamise lõppu toimub hindamine. Hinnatakse kahte tasandit: nõustamise tulemuslikkust ja nõustamise protsessi. Seega hinnatakse, mil määral nõustamine toetas abivajajat oma probleemi lahendamisel, aitas tal paremini toime tulla, edasi areneda. Selle kohta saab tagasisidet abivajaja edenemisest, järelkohtumistelt jne. Teiseks, nõustaja arutleb oma tegevuse üle enda professionaalse arengu hindamiseks ja arengu kavandamiseks (vt **peatükk 9**).

8.4. Nõustamiseks ja konsulteerimiseks vajalikud oskused

Eripedagoogiline nõustamine ja konsulteerimine on tegevus, mis lõimib mitut valdkonda. Lisaks erialateadmistele vajab eripedagoog edukaks nõustamiseks vajalikke oskusi ja võtteid. Need ulatuvad alates suhte loomise tegevustest kuni keerukates nõustamisolukordades toimetuleku oskusteni. Peamised oskused võibki liigitada koostöösuhte loomise oskusteks ja suhtlusoskusteks (Newman & Rosenfield, 2019).

Abistava suhte loomine. Selleks et nõustamine ja konsulteerimine toetaks klienti, on vajalik koostöine suhe, kus on olemas mõistmine ja usaldus. Mõistmine on vajalik selleks, et eripedagoog saaks aru, millal abi pakkuda ja millisest abist võiks kasu olla, millisteks lahendusteks abivajaja valmis on. Mõistmise saavutamisel on abiks aktsepteeriv hoiak ja head suhtlusoskused. Eripedagoog arvestab nõustamisel ja konsulteerimisel abistatava taustsüsteemiga, peab silmas olemas võimalusi ja ressursse, aga ka raskusi

ja takistusi. Näiteks seda, millised abivõimalused ja täiendavad ressursid on olemas abistatava õpilase koolis ja kodus, milliseid on võimalik vajaduse korral väljastpoolt kooli juurde saada. Või hoopis seda, millistest ressurssidest on puudus, milline on vanemate enda toimetulek lapse erivajadustega ja suutlikkus oma lapsele vajalikku tuge võimaldada.

Usaldus on vajalik probleemi tuumani jõudmiseks ja koostööks valmisoleku saavutamiseks. Usaldust aitavad luua konkreetsed kokkulepped, näiteks konfidentsiaalsuse hoidmine, kokkulepped koostööprotsessi ja vajaduse korral teiste kaasatud osapoolte kohta. Abistamissuhe erineb tavalisest töösuhtest või isiklikust sõprussuhtest, oluline on saavutada professionaalsuse ja inimliku soojuse tasakaal. Põhimõtteliselt võib eripedagoog luua kolme tüüpi abistamissuhte, vajaduse korral neid vaheldades: 1) ekspertteadmiste ressursi võimaldamine, pakkudes abistavat informatsiooni või teenuseid; 2) probleemi määratlemine ja lahendusvõimalustest informeerimine ning 3) koostöine suhe võrdsete partnerite vahel probleemi selgitamiseks ja tegevusplaani koostamiseks. Konsulteerimisprotsessis on viimane neist kolmest eelistatum (peatüki lõpus on näitena võimalik tutvuda Mai juhtumiga).

Eraldi tähelepanu väärib konfidentsiaalsuse teema. Õpilase erivajadused on sageli tundlik teema ja probleemi avamine võib esile tuua mitmesugust delikaatset infot, millega tuleb hoolikalt ümber käia. Konfidentsiaalsus on usalduse tekke ja säilitamise eeldus. Ka eripedagoogilisel nõustamisel kehtib põhimõte, et nõustatava eraelu on isiklik ja konfidentsiaalne, erandiks on ainult olukorrad, kus kellegi, sealhulgas nõustatava enda elu ja tervis on ohus. Eripedagoogilises abistamises on sageli töös mitu osapoolt korraga ja tõhusa koostöö saavutamiseks on teatud info vahetamine hädavajalik. Näiteks tugispetsialistide tööd kirjeldavas korras (Tugispetsialistide …, 2018, § 3, lõige 7) sedastatakse, et teenuse osutamisel järgitakse teabe avalikustamise reegleid ja isikuandmete töötlemise põhimõtteid. Teenuste korraldamisega seotud isikutel on õigus avaldada üksteisele õpilasele abi ja teenuse korraldamiseks vajalikke isikuandmeid, sealhulgas delikaatseid isikuandmeid, kuid üksnes mahus ja ulatuses, mis on vajalik õpilasele abi ja teenuse korraldamiseks. Sellisest korrast tuleb ka klienti koostöö alguses teavitada (vt **peatükk 4**).

Suhtlusoskused on võti koostöö ja mõistmise saavutamiseks (vt rohkem Krips, 2010, McLeod, 2021). Abistavates vestlustes kasutatavad suhtlusoskused on universaalselt kasulikud, nõustamisolukorras kasutatakse neid strateegiliselt. Tõhusad suhtlusoskused ja nende asjakohane kasutamine nõustamisel ja konsulteerimisel ei kujune iseenesest, neid tuleb õppida ja lihvida teadliku ja tagasisidestatud praktika käigus. Samas tasub olla tähelepanelik küllaltki automaatselt ja vahel ka kõige paremate kavatsustega kasutusele võetud suhtlusvõtete puhul, mis usaldusliku suhte kujunemist

tegelikult ei toeta. Neid võtteid nimetatakse suhtlustõketeks. Näiteks hoiatamine ja ähvardamine, moraali lugemine, kritiseerimine ja süüdistamine, naeruvääristamine on suhtlustõkked, mis on abistamisel sobimatud. Ettevaatlik tuleb olla ka näiteks nõu andma tõttamisega ilma muret kuulamata, kiitmise ja lohutamisega, liighoogsa küsitlemisega – neid kasutades on oht tekitada olukord, kus abivajaja tajub, et teda ei mõisteta, tema muret pisendatakse. Suhtlustõketest ja nende mõjust saab hea ülevaate Gordoni ja Burchi (2019) raamatust „Õpetajate kool".

Millised tegevused aga toetavad abistavat kontakti? Nõustamisel ja konsulteerimisel kasutatavad suhtlusoskused võib jagada nende funktsiooni järgi laias laastus kaheks: kuulamine ja tegevusvastused (Jakobson, 2010). Kuulamine ja eriti aktiivse kuulamise võtete kasutamine aitab saavutada mõistmist ning mõjub kliendile jõustavalt. Toetava kuulamise kohta saab rohkem õppida näiteks Gordoni ja Burchi (2019) ning Narussoni (2021) raamatutest. Kuulata saab mitmel moel (Jakobson, 2010):

- Kuulaja keskendub vaikselt ja toetavalt kliendile teda häirimata ja katkestamata, andes kogu kehaga selgelt märku, et on nii füüsiliselt kui ka emotsionaalselt kohal. Samas annab kuulaja rääkijale väikeseid kinnitusi kuulamise ja mõistmise kohta, näiteks lühirepliikide („mhmh", „jaa …", „mõistan"), mitteverbaalsete märkide (noogutus, silmside, poos) ning kõne ja hääle regulatsiooni abil (rahulik, aeglane, vaikne kõne). Keskendunud vaikiv kuulamine laseb kliendil rääkida, võimaldab esile tulla tugevatel tunnetel, soodustab süvenemist ja väljendab aktsepteerimist. Vaikiv kuulamine ei ole aga piisav, kui klient on ebakindel, ei saa või ei soovi end väljendada või ootab konkreetset teavet. Sellistel juhtudel valitakse teised kuulamisviisid või lülitutakse tegevusvastustele.
- Julgustav kuulamine – kasutatakse nn ukseavajaid, et jõuda paremini koostööni, aru saada kliendi vajadustest, probleemi olemusest ja lahendusvõimalustest. Ukseavajad on avatud lõpuga sõnumid, mis kutsuvad klienti rohkem teemat avama, näiteks „Ma tahaksin rohkem kuulda, mida te olete juba proovinud lapse aitamiseks teha …", „Palun räägi sellest lähemalt …".
- Aktiivne kuulamine on eri võtteid hõlmav viis vestlust juhtida. Aktiivne kuulamine on alati abiks, kui soovitakse toetada ükskõik millist mures inimest. Nõustaja kuulab kliendi sõnumi sisu, selle väljendamise viisi ja seotud tundeid. Aktiivselt kuulates on kuulaja rääkijaga kontaktis, kontrollib mõistmist ja annab toetavalt märku, et on rääkijaga kaasas. Aktiivselt kuulates kraaditakse arusaamist täpsustavate küsimuste

(„Kas sain õigesti aru, et …“, „Kas see tähendab, et …“), sõnumi sisu ümbersõnastamise („Saan aru, et mõtlete asjast nii …“, „Kuulen, et teie arvates …“), tunnete peegeldamise („Tundub, et tunnete selle osas …“, „Selline väljavaade hirmutab teid“) ning kokkuvõtete tegemise abil („Kui võtta nüüd räägitu kokku, siis …“, „Kui püüan nüüd meie jutu kokku võtta, siis kõlama jääb …“).

Tegevusvastused annavad jämedama otsa nõustaja kätte ja võimaldavad vestluse käiku suunata. Nelson-Jones (2009) on kirjeldanud viit kommunikatsiooniliiki, mida abistavates vestlustes kasutatakse: verbaalne, hääleline, kehaline, puudutuse ja tegevuse kaudu suhtlemine. Nõustajana võiks eripedagoog kõiki neid võimalusi teadlikult kasutada.

Verbaalses kommunikatsioonis edastatakse infot sõnade abil, näiteks „Ma mõistan, mida sa ütled“ või „See on oluline info“. Verbaalses suhtluses tuleb keele ja sõnavara valikul arvestada kliendiga, et olla arusaadav. Hääle abil on võimalik verbaalsele sõnumile lisavarjundeid kaasa panna, näiteks hääle valjuse, tooni, artikulatsiooni, rõhuasetuse kaudu. Näiteks on suur vahe, kas nõustaja ütleb lause „See on keeruline“ valju ja äreva häälega, viidates „keerulise“ asja raskusele, või hoopis aeglaselt ja mõtlikult, peegeldades nii vestluspartneri väljendatud muret.

Nõustamise käigus tasub teadlikult jälgida ka enda kehakeelt: kuhu suunata pilk, kuidas hoida silmkontakti, paiknemine ruumis, žestid, aga ka näiteks riietus. Puudutus on väga delikaatne kommunikatsioonivorm, mille kasutamine ei ole väga tavapärane, arvestada tuleb abistatava isikliku ruumiga ja kõigile inimestele ei pruugi see üldse sobida. Ka lastega töötamisel tuleb puudutuse kasutamisel tähelepanelik ja tundlik olla. Siin on valida, millist kehaosa puudutada, näiteks kätt või õlga, kui õrn või tugev puudutus on jms. Kõige levinum näide võib siin olla neutraalne käepigistus tervitamisel. Konkreetsete tegevuste kaudu suhtlemine on vajalik siis, kui ei olda vahetus kontaktis, näiteks kui klient jättis kohtumisele tulemata ja talle saadetakse meeldetuletus. Igal kommunikatsiooniliigil on oma osa tegevusvastuste kasutamisel.

Peamised tegevusvastused on küsimuste küsimine, interpreteerimine, vastuolude esiletoomine ja informeerimine (vt ka Jakobson, 2010). **Küsimuste küsimine** on abistavates vestlustes väga oluline strateegiline tegevus, võimaldades näiteks saada infot, juhtida nõustamise protsessi ning suunata nõustatavat mõtlema, probleemi ja võimalusi uurima. Nõustamisel kasutatakse avatud küsimusi („Millest soovisite täna rääkida?“, „Mida olete teie selle probleemi kohta märganud?“), mis eeldavad pikemaid vastuseid ning sobivad nii vestluse alustamiseks kui ka probleemi täpsustamiseks ja

lahendusressursside otsimiseks. Oma koht on ka suletud küsimustel, mis võimaldavad väga lühikesi, ühesõnalisi või jah-ei-vastuseid („Kas olete kodus kokkulepitud harjutusi teinud?“, „Kas olete valmis sellest rääkima?“). Suletud küsimused aitavad informatsiooni täpsustada, konkreetne olla ja fookuses püsida.

Interpreteerimine on viis teema kokku võtta. Interpreteerides loob nõustaja põhjusliku seose kliendi sõnumite, sündmuste, tunnete ja mõtete vahel ja/või annab seletuse kliendi käitumisele (nt „Selline kogemus tekitas teis ebakindlust ja loobusite nende harjutuste edasisest kasutamisest“ või „Mulle tundub, et sinu senistele kogemustele toetudes on selline plaan sulle päris sobilik“). Interpreteerimiseks on hea aeg, kui on vaja teha vahekokkuvõtteid või liikuda ühelt protsessi etapilt teisele. Interpretatsioon mõjub pehmemalt, kui kasutada mina-sõnumi vormi (vt eelmises lauses teine näide), edasiviiv on küsida ka kliendi tagasisidet interpretatsiooni sobivuse kohta.

Vastuolude esiletoomine (nimetatakse vahel ka konfronteerumiseks) on keerukamaid suhtlusvõtteid abistavas vestluses, mis võib algajale nõustajale isegi hirmuäratav tunduda. Samas on tegu väga võimsa viisiga, kuidas vastuolusid esile tuua ja nii lahendustele lähemale jõuda. Konfronteerumise eesmärk on juhtida kliendi tähelepanu ja suurendada tema teadlikkust lahknevustest ja vastuoludest tema tegudes, mõtetes ja tunnetes, kusjuures mures inimene ei pruugi olla ise seda märganudki (Jakobson, 2010; Kutsar, 1996). Näiteks: „Kirjeldate, et olete selle erivajaduste kohta väga palju uurinud ja õppinud, kuid praegu ei oska te selle lapsega midagi edasi teha“ või „Olite lapse murega keskusesse pöördudes väga lootusrikas, aga nüüd ei soovi Te sealt saadud soovitusi arvesse võtta. Millest see tingitud on?“. Tulemuslik konfronteerumine lähtub arutatavast probleemist, mitte kliendi isikust, ja toimub sobival ajahetkel. Konfrontatsioon ei sobi kohe alguses, kui koostöösuhe alles kujuneb, seda ei tasu jätta ka kohtumise lõppu, sest klient peab saama võimaluse sellele vastuolule rahulikult reageerida. Parim stsenaarium on selline, kui konfronteerumise järel võtab klient esile toodud vastuolu omaks ja on valmis seda probleemi lahendamise nimel lähemalt uurima. Samas võib klient seda vastuolu ka eirata, tühistada või vaidlustada. Siis on kasulik hoolikalt kuulata, kuidas klient ise olukorda näeb. Võimalik, et nii selgub mõni lahenduste niidiots.

Sõnumite valik. Omaette teema verbaalses kommunikatsioonis on sina- ja mina-sõnumite kasutamine (Nelson-Jones, 2009). Sina-sõnumid keskenduvad vestluspartnerile, võivad mõjuda hinnangulistena ja tekitada vastupanu, nt „Sa ei kuula mind lõpuni“ või „Just see lahendus sobib sulle“. Mina-sõnumeid kasutades on fookus sõnumi saatjal ja teisel osapoolel on

seda kergem vastu võtta. Nt „Ma ei saanud oma mõtet lõpetada“ või „Mulle tundub see väga hea lahendusena“. Koostöö saavutamiseks ja hoidmiseks on soovitatav eelistada mina-sõnumeid. Nende kasutamist saab õppida ja harjutada.

Informeerimine. Eripedagoogilises nõustamises on informeerimisel suur osa. Abistavate vestluste puhul tuleb eristada informatsiooni jagamist nõu andmisest, viimast neist tuleks pigem vältida (Jakobson, 2010). Kui nõu andmine annab kliendile lahenduse ette, siis informeerimine jätab lahenduse osas autonoomia kliendile (vt ka autonoomia põhiprintsiipi eespool). Informeerimine on vajalik siis, kui abivajajal on probleemi määratlemiseks või lahenduse leidmiseks informatsioonist puudus ja eripedagoog saab seda pakkuda. Näiteks kui inimene ei ole teadlik oma võimalustest HEV lapse abistamisel, millised tegevused võiks olla tõhusad või millised alternatiivsed lahendused võiks olla võimalikud. Samuti on vaja infot jagada, kui see aitab korrigeerida müüte või vääri teadmisi. Jagatava info vastuvõtu soodustamiseks tuleb jälgida kliendi valmisolekut – ta on oma arutluses küps uue info lisandumiseks, annab märku lünkadest või väärarusaamadest või küsib otse. Informeerimise järel tasub kontrollida, kuidas klient infost aru sai. Informeerides jälgib eripedagoog, et jagatav on adekvaatne, ei ole mõjutatud tema isiklikest hoiakutest ega suru kliendile lahendusi peale.

Peale universaalsete nõustamisoskuste kasutamise tuleb eripedagoogile kasuks ka erinevaid nõustamisviise tunda. Näiteks on võimalik väga mõjusalt abivajajat toetada motiveeriva intervjueerimise (Eesti Motiveeriva …, s.a.) abil. Motiveeriv intervjueerimine on nõustamismeetod, millega nõustaja aitab abivajajal esile kutsuda positiivse käitumise muutuse. Selle aluseks on enesemääramisteooria, mille järgi muutus on mõjusam ja püsivam, kui see tuleneb inimese enda määratud põhjustest ja soovidest, võrreldes olukorraga, kui muutus on motiveeritud väliselt või mitteautonoomselt.

Mõtlemiseks

1. Too ise üks näide, millal eripedagoogil võib olla vaja nõustada. Mõtle seejuures vähemalt kolmele põhimõttele, mida sellises nõustamisolukorras pead silmas pidama.
2. Too ise üks näide, millal eripedagoogil võib olla vaja konsulteerida. Millised võiksid selles näites konsulteerimise sammud olla?
3. Millised pädevused sul juba olemas on ja milliseid oskusi tuleb sul veel arendada, et olla edukas nõustaja?

4. Milliste erialade esindajatega eripedagoog sagedamini koostööd teeb?
5. Uuri Keni juhtumit. Miks on nõustamisel vajalik lapsevanema enda tunnete ja toimetuleku empaatiline käsitlus?

Keni lugu

Ene on 7-aastase poja Keni ema. Ken alustas kooliteed kohaliku kooli 1. klassis. Juba lasteaiast oli teada, et Kenil on õppimisega tavapärasest keerulisem. Esimese poolaasta jooksul tuli koolist korduvalt märguandeid, et Ken ei liigu klassikaaslastega samas tempos edasi – ta ei jõua tunnis ülesandeid tehtud, vajab individuaalset suunamist töö alustamisel ja lisaselgitusi ülesannete sooritamiseks. Koolis tegemata jäänud ülesanded (tähtede kirjutamine, arvutusülesanded, lugemine) tuli kodus lõpetada ning õige pea venisid õhtused õppimised tundidepikkuseks. Ema pidi palju vaeva nägema, et motiveerida last õppimisega alustama, tegevuste käigus otsis laps võimalusi talle meelepärasemateks tegevusteks ning peaaegu igal õhtul tuli emal tegeleda Keni nutuhoogudega. Õige pea hakkas koolist tulema infot, et Ken on hakanud ebasobivalt käituma – räägib tunni ajal, keeldub ülesannetega alustamast; kui midagi ei õnnestu, siis viskab oma asjad laiali, rebib töölehe pooleks. Ene kutsuti kooli õpetaja ja psühholoogiga kohtumisele ning tal soovitati lapsega pöörduda Rajaleidja keskusesse vastuvõtule, et leida lapsele sobivaim keskkond õppimiseks. Rajaleidjas eripedagoogiga vesteldes jõuab lapsevanemani teadmine, et tema lapse toimetulek ei saa tavakoolis piisavalt sobilikult toetatud, ning soovitatakse kooli, kus laps saab väiksemas klassis ja lihtsustatud õppekava alusel õppida. Vanema jaoks on, hoolimata varasematest märkidest, sellise tõdemuseni jõudmine ikkagi šokk ja ta jääb nõutult eripedagoogi kabinetti istuma.

Mõtle, kuidas võiks eripedagoog selle lapsevanema nõustamist jätkata:

a) teavitab lapsevanemat alternatiivsetest õppekorralduse viisidest ja koolidest, andes selged suunised, mida nüüd edasi teha;
b) kuulab ära lapsevanema mured ja kõhklused, tunnustab seniste pingutuste eest ja pakub võimalusi lapse toetamiseks, mida võib kaaluda erikooli alternatiivina.

Kui valida variant a, võib juhtuda, et vanemaga ei saavutata tegelikku koostööd, ta võib küll pakutuga nõustuda, kuid ei võta lahendust päriselt omaks, enda vastutuse alla. Vanem võib end ebakompetentsena

tunda ja edaspidi last puudutavate otsuste tegemisest hoiduda. Kui valida variant b, toetatakse vanemat tema enda kriisiga toimetulekul. Rahunenud vanemaga variante uurides saab jõustada vanemat ise valikut tegema ning seeläbi saavutada lahenduse suhtes ka suurema omanikutunde ja jätkuva koostöövalmiduse.

6. Uuri Mai juhtumit. Mõtle, kuidas võiks eripedagoog sellises olukorras õpetajate konsulteerimisel tegutseda?

Mai lugu

Mai on 17-aastane tüdruk, kes õpib 9. klassis. Mail on diagnoositud düsleksia. Aastatega on raskused lugemisel toonud kaasa suure hirmu olukordade ees, kus tuleb lugeda klassis valju häälega – neid olukordi tuleb aga ette iga nädal. Tunnikontrollides ja kontrolltöödes ebaõnnestub tüdruk seetõttu, et ta ei jõua ettenähtud ajaga valmis, ning klassitunnis tehtavad iseseisvad tööd tuleb alati kodus lõpetada. Aineõpetajad ei saa aga enda sõnul tüdrukut aidata, sest neil puuduvad nii oskused kui ka aeg tema jaoks tekste kohandada. Pealegi on tüdruk senimaani ju lõpuks rahuldavad hinded kätte saanud.

Kuidas võiks eripedagoog sellisel juhul õpetajate konsulteerimisel toimida?

Võib juhtuda, et konsulteeritav ei ole kohe valmis aktiivne võrdväärne konsulteerimise pool olema. Siis tuleb eeltööna valmisolekut hinnata ja toetada ehk teatud määral nõustada. Enne õpetajatele soovituste andmist tuleks välja selgitada nende ressursid – mida nad oskaksid ja ajaliselt suudaksid õpilase abistamiseks teha. Selles näites selgus pärast vestlust aineõpetajatega, et nad ei ole valmis õpilase jaoks tekste (ülesanded, tekstid jms) kohandama, kuid nad on valmis järgmiseks:

- teavitavad õpilast, mis tekste ja ülesandeid järgmises tunnis käsitletakse – õpilane saab need kodus enne läbi lugeda ja käsitletava teemaga tutvuda;
- õpilane ei pea klassis teiste kuuldes valju häälega lugema;
- õpilasel lubatakse kasutada *text-to-speech*-rakendusi lugemise hõlbustamiseks;
- õpilasele antakse lisaaega tunnikontrollide ja kontrolltööde sooritamiseks, võimaluse korral leitakse inimene, kes loeb õpilasele (sooritab tööd eraldi ruumis) ülesannete tekstid ette, et tagada loetu mõistmine.

Soovituslik kirjandus

Eesti Motiveeriva Intervjueerimise ja Treeningu Assotsiatsioon. (s.a.). *Motiveeriv intervjueerimine*. www.emita.ee

Gordon, T., & Burch, N. (2019). *Õpetajate kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini*. Väike Vanker.

Innove. (2018). *Koolitöötajaid, lapsi ja lapsevanemaid toetav süsteemne lähenemine haridusasutuses. Abimaterjal.* https://rajaleidja.ee//wp-content/uploads/2019/01/KOOLITOOTAJAID-LAPSI-JA-LAPSEVANEMAID-TOETAV-SUSTEEMNE-LAHENEMINE-HARIDUSASUTUSES_abimaterjal_2019-1-2.pdf

Krips, H. (2010). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel.* Atlex.

McLeod, J. (2021). *Nõustamisoskus*. Väike Vanker.

Narusson, D. (2021). *Lootuse hoidjale. Suhtlus- ja nõustamisoskused sotsiaal- ning kogukonnatöös: inimeste toimevõimekuse arengu toetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kasutatud kirjandus

Bovair, K. (2013). Counselling in special education. In K. Bovair & C. McLaughlin (Eds.), *Counselling in schools – a reader* (pp. 52–62). Taylor & Francis.

Crothers, L. M., Hughes, T. L., Kolbert, J. B., & Schmitt, A. J. (2020). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429029974

Crothers, L. M., Hughes, T. L., & Morine, K. A. (2008). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Eesti Motiveeriva Intervjueerimise ja Treeningu Assotsiatsioon. (s.a.). *Motiveeriv intervjueerimine*. www.emita.ee

Forester-Miller, H., & Davis, T. E. (2016). *Practitioner's guide to ethical decision making* (Rev. ed.). American Counseling Association.

Gordon, T., & Burch, N. (2019). *Õpetajate kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini.* Väike Vanker.

Innove. (2018). *Koolitöötajaid, lapsi ja lapsevanemaid toetav süsteemne lähenemine haridusasutuses. Abimaterjal.* https://rajaleidja.ee//wp-content/uploads/2019/01/KOOLITOOTAJAID-LAPSI-JA-LAPSEVANEMAID-TOETAV-SUSTEEMNE-LAHENEMINE-HARIDUSASUTUSES_abimaterjal_2019-1-2.pdf

Innove. (2020). *Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis*. https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2020/02/Juhendmaterjal-%C3%B5pilase-toetamiseks-koolides-07.02.2020.pdf

Jakobson, A. (2010). *Nõustamissuhe ja nõustamisoskused*. K. Tropp, A. Jakobson, N. Haamer, I. Karton, V. Neare, & T. Kadajas (Koost-d), *Nõustamise alused. Abimaterjal õppenõustamiskeskustele* (lk 13–28). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008/2011). *Riigi Teataja I*, *23*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv

Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999/2023). *Riigi Teataja I*, *27*. https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv

Krips, H. (2010). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Atlex.

Kutsar, D. (1996). *Intervjueerimisstrateegiad. Õppematerjal kursusel osalejale*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kutsekoda. (2024). *Kutsestandardid: eripedagoog, tase 7*. https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683307

McLeod, J. (2021). *Nõustamisoskus*. Väike Vanker.

Narusson, D. (2021). *Lootuse hoidjale. Suhtlus- ja nõustamisoskused sotsiaal- ning kogukonnatöös: inimeste toimevõimekuse arengu toetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Nelson-Jones, R. (2009). *Introduction to counselling skills: Text and activities*. SAGE Publications.

Newman, D. S., & Rosenfield, S. A. (2019). *Building competence in school consultation. A developmental approach*. Taylor & Francis, Routlege.

Nystul, M. (2006). *Introduction to counseling: An art and science perspective* (3rd ed.). Allyn & Bacon.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *41*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv

Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. (2018). *Riigi Teataja I*, *10*. https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010

9. Eripedagoogi enesehoid ja professionaalne areng

Liina Adov, Mari Karm

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Mis on heaolu ja vaimne tervis, stress ning läbipõlemine?
2. Milline on füüsilise „kuldse kolmiku", teadveloleku praktika ja emotsiooni regulatsiooni osa heaolu hoidmisel?
3. Mida mõistetakse eripedagoogi professionaalse arengu ja õppimisena?
4. Milliseid viise on eripedagoogil professionaalseks õppimiseks ja arenguks?
5. Kuidas saab eripedagoog reflekteerida oma erialategevuse üle?

Professionaalset enesearendamist võib vaadelda kui elukestvat õppimist, mis hõlmab ka isikliku heaolu hoidmiseks vajalike oskuste õppimist ja edendamist. Eripedagoogid saavad ülikoolis tasemeõppes ettevalmistuse, et töötada erivajadustega õppijatega alusharidusest kutseõppeni. Kuigi tööle asutakse alguses ühel tasandil, võib karjääri jooksul ette tulla liikumist haridussüsteemi teisele tasandile või ka väljapoole haridussüsteemi. Selleks on vaja teadmisi ja oskusi uuendada ning avatus ka pärast ülikooli lõpetamist edasi õppida annab suurema vabaduse karjäärivalikuteks ja parema valmisoleku väljakutsetega toimetulekuks. Selle peatüki eesmärk on anda lugejale ülevaade eripedagoogi heaolu ja professionaalse arengu olulisematest alateemadest ning kirjeldada konkreetseid samme, kuidas teooriat praktikasse viia.

9.1. Eripedagoogi enesehoid

Enesehoid – mida me täpsemini hoiame ja mis seda ohustab? Kutsestandardis on esile toodud, et eripedagoog „väärtustab oma füüsilist, vaimset ja emotsionaalset tervist, tegutseb nende tasakaalus hoidmise nimel ja otsib probleemide tekkimisel abi“ (Kutsekoda, 2018, B 2.6.). **Vaimset tervist defineeritakse kui heaolu seisundit, kus inimene on võimeline rakendama oma potentsiaali ja suudab toime tulla igapäevaelu stressiga** (World Health Organization (WHO), 2014). Seega vaimsest tervisest rääkides räägime heaolu seisundist ja selle toetamisest, vaimse tervise probleemide ennetamisest.

9.1.1. Stress

Stress viitab suhtele inimese ja keskkonna vahel, mida inimene hindab, arvestades olemasolevaid ressursse, liiga koormavaks ja tema heaolu ohustavaks ehk pingeid tekitavaks (Lazarus & Folkman, 1987). Meie keha on kohastunud võitlema ohtudega, et meid elus hoida. Selles protsessis on olulisel kohal autonoomne närvisüsteem, mis jaguneb kaheks: sümpaatiliseks ja parasümpaatiliseks. Stressi olukorras panustab sümpaatiline närvisüsteem põgene-võitle-või-tardu-reaktsiooni, mille eesmärk on hoida meid elus ja kaitsta ohu eest lühikest aega – ehk siis võidelda või põgeneda ohu eest. Sümpaatilise närvisüsteemi toel jõuavad adrenaliin ja kortisool vereringesse, südametöö ja hingamine kiirenevad, veresooned jäsemetes laienevad, et viia enam verd lihastesse. Ohu möödudes muutub aktiivsemaks parasümpaatiline närvisüsteem, mis toetab taastumist – hingamine ja südametöö aeglustuvad, seedimine aktiveerub jne.

Yerkes'i-Dodsoni seadus kirjeldab seost stressi ja sooritusse vahel, kus esialgu stressi taseme tõusul sooritus paraneb; kui aga stressi tase on tõusnud liiga kõrgele, siis langeb sooritus tase (Bakker & Demerouti, 2007). Seega toetab stressireaktsioon meie valmisolekut tegutseda, seda töös õppijatega, seistes silmitsi uute katsumustega või suunates meie tähelepanu, et leida probleemile lahendus. Krooniline stress ehk stressireaktsiooni kogemine pikema aja vältel viib aga kurnatuseni, mis võib omakorda nõrgestada immuunsüsteemi (Segerstrom & Miller, 2004).

Kokkuvõttes on stressi kogemine loomulik ja lühikest aega väga kasulik osa meie elust. Küll aga on oluline leida võimalusi, et hoida sümpaatilise ja parasümpaatilise närvisüsteemi toimimine tasakaalus ning seeläbi vähendada kroonilise stressi kogemist. Hea vaimse tervise jaoks on vaja regulaarset puhkust ja taastumist võitlusest stressoritega ehk stressiallikatega.

9.1.2. Läbipõlemine

Kui eelmine definitsioon kirjeldab stressi olemust kõigis eluvaldkondades, siis läbipõlemisest räägitakse kui töökohale eriomasest stressireaktsioonist, kui inimene reageerib pikaaegsele stressile (Maslach *et al*., 2001). **Läbipõlemiseks nimetatakse psühholoogilist sündroomi, mis hõlmab emotsionaalset kurnatust, küünilisust ja tööst eemaldumist ning vähenenud eneseteostuse tunnet** (Maslach & Jackson, 1986, Maslach *et al*., 2001). Uuringud on näidanud läbipõlemise seost teiste vaimse tervise probleemidega, näiteks depressiooni ja ärevusega (Yasar & Demir, 2015).

On toodud esile, et läbipõlemise risk on suurem ametites, kus on suur osakaal teiste inimestega suhtlemisel, sealhulgas õpetajatel ja eripedagoogidel. Põhjusena on mainitud emotsionaalse töö suurt osakaalu: teistega pidevalt suheldes reguleeritakse ühelt poolt enda emotsionaalset väljendust ja kogemusi ning teisalt püütakse teiste emotsionaalseid kogemusi mõista ja suunata (Zapf *et al*., 2002). Seega tõstab emotsionaalse töö suur osakaal eripedagoogide töös riski kogeda selles ametis läbipõlemist (Ervasti *et al*., 2012; Weißenfels *et al*., 2021).

Samas on eripedagoogide stressi ja läbipõlemise uuringutes leitud vastakaid tulemusi. Eripedagoogide läbipõlemise määr võib olla nii kõrgem kui ka madalam, võrreldes klassi- ja aineõpetajatega (nt Saloviita & Pakarinen, 2021). Mõnevõrra erinevate teadustulemuste taga võivad olla nii osalenud õpetajate ja eripedagoogide individuaalsed lähenemised stressiga toimetulekuks (Kiel *et al*., 2016) kui ka iga inimese töökontekst (Saloviita & Pakarinen, 2021). Töö nõudmiste ja ressursside mudel (ingl *Job Demand-Resource model (JD-R)*; Bakker & Demerouti, 2007) toob esile, et läbipõlemiseni võivad viia kõrged nõudmised ja madalad tajutud ressursid nendega toimetulekuks. Nõudmiste ja ressursside vahekord oleneb ühtaegu konkreetse töö iseloomust, keskkonnast ja inimese isiklikest ressurssidest. Seega võime tööga seotud valdkondi jagada järgmiselt (Jeon *et al*., 2022):

- Nõudmised: füüsilised, psühholoogilised, sotsiaalsed või organisatoorsed töö omadused, mille täitmine või millega toimetulek nõuab püsivat füüsilist ja/või psühholoogilist pingutust ja/või oskusi. Näiteks ajasurve, suur töökoormus, sotsiaalse toetuse puudumine jne.
- Ressursid: füüsilised, psühholoogilised, sotsiaalsed või organisatoorsed töö omadused, mis toetavad tööülesannete sujuvat täitmist, vähendavad töö nõudmiste mõju töötajatele või toetavad inimese (tööalast) arengut ja õppimist. Näiteks koolikliima, autonoomia, toetavad suhted

(sh mentorlus, kovisioon). Eripedagoogide ja õpetajate kontekstis räägitakse siin ka sisemistest professionaalsetest ressurssidest, näiteks usk enda võimekusse katsumustega toime tulla (enesetõhusus).

Bakker ja Demerouti (2007) toovad töö nõudmiste ja ressursside mudelis esile, et igal erialal on ainulaadsed nõudmised ja ressursid. Selle taustal võib ülevaatlik nimekiri ressurssidest ja nõudmistest kujuneda hoomamatult pikaks ja tekitada küsimuse, kust muudatuste tegemist alustada. Läbipõlemise uuringute pioneer, sotsiaalpsühholoog Christina Maslach on aastakümnete jooksul tehtud uurimistöö tulemusena esile toonud kuus töövaldkonda, milles püsivad ebakõlad ja pinged võivad viia töötaja läbipõlemiseni (Leiter & Mashlach, 2004):

- töökoormus ja ajasurve;
- sotsiaalne toetus (sh piisav tagasiside);
- kontroll ja autonoomia (sh rolliselgus);
- tasud (rahalised ja sotsiaalsed);
- kooskõla väärtustega;
- tajutud õiglus.

Kindlasti ei ole see lõplik nimekiri tööga seotud valdkondadest, millele tähelepanu pöörata. Küll aga pakub see koos valdkondade kirjeldustega pidepunkti, mille najal mõtestada võimalike stressorite olemasolu oma elus (vt ka allpool „Läbipõlemise teooriast praktikasse“). Nende valdkondade mõtestamisest professionaalse arengu kontekstis ja refleksioonist kui professionaalse arengu vahendist räägime enam peatüki teises pooles (vt alapeatükk 9.2.4).

9.1.2.1. Töökoormus ja ajasurve

Suurem koormus nii õpetajatööga otseselt seotud tegevustes (nt tunni ettevalmistus) kui ka lisaülesannetega kaasnev koormus (sh paberitöö) ennustavad emotsionaalset kurnatust (Van Droogenbroeck *et al.*, 2014). Töökoormuse seost emotsionaalse kurnatusega ning seeläbi töölt lahkumise kavatsustega on näidatud ka Eesti õpetajate näitel (Saks *et al.*, 2022). Töökoormusele mõeldes on oluline arvestada töökogemusega selles valdkonnas – alustava eripedagoogi tegelik töökoormus võib olla suurem kogenud kolleegi omast. Uue ülesandega kokku puutudes või alustav spetsialist olles on meil sageli vähem kogemust ja ka töövahendeid, et ülesannetega

toime tulla. See tähendab panust otse töökoormusse, mis võib hõlmata näiteks õppematerjalide koostamist või uute lahenduste otsimist ja katsetamist. Töökoormuse juures räägitakse ka n-ö peidetud koormusest, kus uute vahendite kasutuselevõtuga või hariduskorralduslike muudatusega võib kaasneda lisakoormus. Oluline on siin mainida ka õppijate arvu rühmas/klassis – õppijate üldarvu ja erivajadustega õppijate arvu kasvades kogevad õpetajad enam läbipõlemise sümptomeid (Saloviita & Pakarinen, 2021). Seda tendentsi võib mõnevõrra leevendada assistendi kaasamine või koostöise õpetamise praktika (vt ka **peatükk 5**).

9.1.2.2. Sotsiaalne toetus

Sotsiaalse toetuse raames on õpetajate puhul laialdaselt uuritud konfliktide teket ning nende mõju läbipõlemisele ja vaimsele tervisele. Uuringud on näidanud, et konfliktid nii õppijatega (Martin *et al*., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck *et al*., 2014) kui ka kolleegidega (Van Droogenbroeck *et al*., 2014) on seotud läbipõlemisega. Kusjuures paremad suhted mõlema mainitud rühmaga paistavad olevat kaitseteguriks läbipõlemise eest.

Eripedagoogide näitel on esile toodud, et asjakohaste koostööstrateegiate kasutamine on oluline kaitsetegur läbipõlemise kontekstis (Pavlidou *et al*., 2022). Koostööle suunatud lähenemised nagu läbirääkimised on seotud madalama, samas kui vältimine või agressiivsus on seotud kõrgema läbipõlemise määraga. Lisaks on õpetajad esile toonud, et tagasiside ja juhendamise puudumine on läbipõlemise riskitegureid (Helou *et al*., 2016). Seega on eripedagoogidel oluline leida tähenduslikke koostööviise kolleegidega, eriti alustava tugispetsialistina. Juhendaja, mentori ja kovisiooni (vt täpsemalt allpool) võimaluste otsimine võib pakkuda lisaks tagasisidele ka sotsiaalset toetust (vt **peatükk 5**).

9.1.2.3. Kontroll ja autonoomia

Kontrolli puhul räägitakse tajutud vabadusest mõjutada olulisi otsuseid tööl ja ressursside kättesaadavusest, mis on vajalikud töö tegemiseks. Van Droogenbroeck koos kolleegidega (2014) näitas, et mida suuremana õpetajad tajuvad oma autonoomsust tööl (võimalust teha olulisi tööd puudutavaid otsuseid ja valikuid), seda väiksemaks nad hindavad oma töökoormust. Ülesannete ebamäärasust ja rollikonflikte tuuakse esile olulisema stressorina töökoha heaolu uuringutes (Sonnentag & Frese, 2003). Silmas peetakse kas ebamäärasust ootustes professionaalsele rollile või ebakõla rolliootustes ühe

rolli sees, mitme rolli vahel või inimese isiklike väärtustega (Papastylianou *et al.*, 2009). Ebakõla võib olla eri osapoolte ootustes ja arvamustes vastutuse jaotusest nende osapoolte vahel – näiteks küsimuses, milline on kooli ja kodu koostöö ning lapsevanema ootused eripedagoogile ning vastupidi. Rollikonfliktide sagedasemaid väljendusi on ka rolli üleküllus, kus rolliga kaasnevad ootused on suuremad kui inimese võimekus või motivatsioon (Idris, 2011). Siin on kasulik küsida, millised ja kuivõrd selged on inimese enda ootused eripedagoogi tegevusele ning millised ootused võivad olla teistel (õpilastel, lapsevanematel, klassiõpetajatel, aineõpetajatel, klassijuhatajal, õppealajuhatajal, direktoril).

9.1.2.4. Tasud

Tasude puhul räägitakse nii rahalistest (töötasud, sh tasud lisaülesannete eest) kui ka sotsiaalsetest (positiivne tagasiside, vt ka alapeatükk 9.1.2.2) ja sisemise motivatsiooniga seotud tasudest (töö tähenduslikkus, tajutud oskused jne). Mõeldes tasudele, räägitakse sageli eelkõige palkadest ja nende tõstmise olulisusest. Tähelepanu tuleb pöörata ka positiivsele tagasisidele ja tunnustusele töökohal. Näiteks Eesti õpetajad, kes ütlesid, et tulevad õpetamisega hästi toime, olid ka tõenäolisemad ütlema, et töö meeldib neile ja nad plaanivad õpetajana edasi töötada (Saks *et al.*, 2022).

9.1.2.5. Kooskõla väärtustega ja tajutud õiglus

Ebakõla võib tekkida nii meie väärtuste ja/või teiste väärtuste vahel kui ka meie enda ja/või teiste käitumise või meile seatud ootuste vahel. Näiteks võib olla olukord, kus tööd alustades on meil selged ootused, millised töövõtted on kõige efektiivsemad. Tööle asudes võib aga selguda, et konkreetses keskkonnas ei ole võimalik kõige efektiivsemaid võtteid kasutada. Konflikt ootuste ja võimaluste vahel toob kaasa stressi ja võib kestuse korral energiavarusid märkimisväärselt kulutada. Samamoodi muutub koormavaks tajutud ebaõiglus, mille aluseks võivad olla nii ebavõrdselt jaotatud töökoormus või tasud kui ka tajutud ebaõiglus konfliktide lahendamisel. Samuti on näidatud, et ebakõla õpetaja töö kirjelduse ja tegeliku töö vahel suurendab tõenäosust kogeda läbipõlemist (Khan *et al.*, 2014).

Läbipõlemise teooriast praktikasse – süsteemi kontroll

Kuidas kirjeldatud teadmisi praktiliselt kasutada – teooria pakub raamistiku, mis võimaldab enne probleemide tekkimist või nende tekkimisel süsteemi kontrollida ja välja selgitada, millises valdkonnas (töökoormus ja ajasurve, sotsiaalse toetuse olemasolu, piisav tagasiside ja autonoomia, rollikonfliktid või ebaselgus rollis, kooskõla väärtustega ja tajutud õiglus töökohal) ning millised lahendused võiksid enim kasu tuua.

1. Mõtle igale mainitud valdkonnale ja hinda stressi taset nendes valdkondades. Selleks võib kasutada kümnepalliskaalat, kus 0 tähistab stressi puudumist ja 10 kõige suuremat stressi, mida oled kogenud või suudad ette kujutada. Näiteks võib töökoormus (ülikoolis, tööl) saada hinnangu 2 (tegevused pakuvad teatud pingutust ja eesseisvad ülesanded on pigem põnevad), samas kui ajasurve võib saada hinnangu 7 [(uusi) ülesandeid on palju ning tajume, et aega jääb väheks, et kõigega toime tulla].
2. Lisaks stressi tasemele anna igale valdkonnale, kus oli stressi, ka hinnang selle kestvusele. Hinnang 0 võib tähistada väga lühiajalist, hetkelist pinget, mis ei ole korduv, samas 10 viitab kas ajas tihedalt korduvale või pikka aega kestvale pingele.
3. Kirjuta iga valdkonna juurde, mis selles valdkonnas stressi tekitab – ole konkreetne ja too näiteid. Siin võib abiks olla viie-miks-küsimusetehnika, mille abil uurida endalt, mis on täpsemalt stressi aluseks. Näiteks võib esimene vastus küsimusele „Miks ajasurve stressi tekitab?“ olla see, et „üks õppija tuleb ja teine läheb, samal ajal on mul kuklas teadmine, et peaksin ka õppijate kohta kokkuvõtte kirjutama“. Juhindudes miks-tehnikast, küsime edasi, miks see olukord stressi tekitab. Võimalik vastus: „Sest mul ei ole päevas hetkegi pausi.“ Miks? „Sest ma ei planeeri endale pause või veenan end, et pean igal hetkel toimekas olema.“ Jne.
4. Vali valdkond, mis on hetkel olulisem (kas stressi tase on kõrgeim või näed, et seal muudatuse tegemine toetaks sind märgatavalt), ning liigu läbi probleemilahenduse sammude (vt allpool).

9.1.3. Heaolu hoidmine

Vaimne tervis ja heaolu on enamat kui vaid vaimse tervise probleemide puudumine. Heaolu hoidmine väärib meie tähelepanu nii hetkel, kui tunneme ennast hästi (mis on see, mis mind toetab, kuidas saan seda jätkata?), kui ka hetkel, mil igapäeva stress endast märku annab. Üks

võimalus eripedagoogi töös liigset stressi ennetada ja stressorite negatiivseid tagajärgi vältida on stressiga toimetulekuviiside tõhus kasutamine (Folkman & Moskowitz, 2004). **Stressiga toimetulekut defineeritakse teaduskirjanduses kui inimese kognitiivseid ja käitumuslikke püüdeid toime tulla talle esitatud sisemiste ja väliste nõudmistega, mida ta hindab oma ressursse koormavateks** (Lazarus & Folkman, 1987). Toimetulekuviisidel on potentsiaal aidata inimestel stressirohkes keskkonnas toimida nii, et stress ei tooks kaasa soovimatuid tagajärgi (nt terviseprobleeme). Seega on stressi ja selle võimalike tagajärgede kõrval oluline vaadelda ka toimetulekut kui puhvrit stressi ja selle tagajärgede vahel. Järgmistes alapeatükkides käsitleme peamisi stressiga toimetuleku põhimõtteid.

9.1.4. Füüsiline „kuldne kolmik"

Stress on tihedalt seotud kehas toimuvate füüsiliste protsessidega ja seega on stressiga toimetuleku toetamisel oluline alustada kolmest füüsilisest vajadusest: magamine/puhkus, füüsiline aktiivsus ja toitumine. Kindlasti on need kolm valdkonda midagi, mille olulisuse kohta oleme kõik midagi kuulnud ja mille toetamise nippe oskame loetleda rohkem kui ühe käe sõrmedel. Siiski on sage olukord, kus pingelisemal või kiiremal ajal saavad kannatada just need kolm valdkonda – me tajume, et meil ei ole aega või suutlikkust magada, liikuda või tasakaalustatult toituda.

9.1.4.1. Magamine ja puhkus

Magamise ja puhkamise olulisust on tõestatud lugematutes uuringutes, mida on mitmekülgselt kajastatud mitmes raamatus (Vernik, 2019; Walker, 2017). Korduva sõnumina tuleb üha uuesti esile, et mida tervislikumalt me magame ja puhkame, seda pikemalt ja täisväärtuslikumalt me elame. Walker (2017) võtab tabavalt kokku, et kui sa magad piisavalt, siis sa elad kauem, sul on parem mälu ja sa oled loovam, sul on vähem isu ebatervisliku toidu järele ja sa näed parem välja. See kaitseb sind vähki ja dementsusesse haigestumise eest, aitab sind hoida viirushaiguste eest, vähendab su riski kogeda infarkti, insulti ja haigestuda diabeeti. Sa koged enam rõõmu, vähem ärevust ja meeleolulangust. Kõiki neid kasusid kogeme siis, kui seame une ja puhkuse esikohale ning leiame vajaduse korral viise, kuidas taastada või toetada head une kvaliteeti.

Walker (2017) on rõhutanud hea une kvaliteedi olulisust, väites, et kognitiivse võimekuse hoidmiseks vajavad inimesed enam kui 7 tundi und. Pärast 10 päeva, kus inimene magab vaid 7 tundi, on tema aju samal tasemel

kui pärast 24 tundi ärkvel olekut. Inimene ise ei suuda tajuda unepuuduse ohtlikkust täiel määral, sest on samal ajal mõjutatud unepuudusest. Oluline on siin märkida, et üks halvasti magatud öö ei ole meile kuidagi ohtlik, võime tunda end veidi väsinumana, kuid taastume sellest kenasti. Kui aga vähene uni kestab pikemat aega, siis väärib see meie tähelepanu ja teadlikke püüdlusi, et luua parimad võimalused heaks uneks. Selleks on mõistlik üle vaadata unehügieeni harjumused (vt „Kust ma alustan?“) ning vajaduse korral kohendada unega seotud käitumisi, mõttemustreid ja uskumusi.

9.1.4.2. Füüsiline aktiivsus

Füüsiline aktiivsus vähendab tajutud stressi ja toetab stressiga seotud negatiivsetest tagajärgedest hoidumist (Aldana *et al*., 1996). Seejuures liikumine looduses võimaldab kombineerida kaht stressi maandavat nippi – füüsiline aktiivsus ja roheluses viibimine. Uuringud on näidanud, et rohealadel (parkides, matkaradadel jm) aja veetmine on seotud aeglasema südamerütmiga, parema tähelepanuvõime ja meeleoluga (Kondo *et al*., 2018).

Tervise Arengu Instituudi (TAI) (2017) **soovitused liikumise** kohta on tegeleda iga nädal vähemalt 150 minutit mõõduka intensiivsusega (s.o 20 minutit päevas) või 75 minutit tugeva intensiivsusega (10 minutit päevas) kehalise aktiivsusega või neid omavahel kombineerida. Seejuures on hea meeles pidada veel kolme põhimõtet:

1. Liikumist tee vähemalt 10-minutiste seeriatena.
2. Kahel päeval nädalas paku luudele ja lihastele väikest pingutust näiteks jõuharjutustega.
3. Hoidu pikkadest istumisperioodidest.

9.1.4.3. Toitumine

Seosed stressi ja toitumise vahel on mitmekülgsed, nii lühi- kui ka pikaaegne stress mõjutab meie seedeelundkonda. Rusikareeglina rõhutatakse mitmekülgset toitumist, mille eesmärk on tagada toitainete (valkude, süsivesikute, rasvade, kiudainete, vitamiinide ja mineraalide) kättesaadavus. Konkreetsed vajadused ja tasakaal erinevad inimeseti, sõltudes nii vanusest, toidutundlikkusest ja -allergiatest kui ka üldisest füüsilisest aktiivsusest (TAI, 2017). Küll aga on selge, et toit annab meile energiat ja vajalikke aineid, et keha, sealhulgas aju, saaks parimal viisil toimida. Keha annab nälja,

joogijanu ja isuga märku sellest, et midagi on vajaka. Need märguanded võivad aga olla segased ja vastuolulised, näiteks, olles veevaeguses, tunneme ka nälga. Segadust võib toetada meie autonoomse närvisüsteemi reageering stressile, kus hetkelise, akuutse stressi ajal tõuseb stressihormoonide adrenaliini ja kortisooli tase, mis võib viia isutuseni. Samas kroonilise stressi puhul võib tekkida suhkru ja rasvarikaste toitude isu. On näidatud, et kortisooli kõrge tase koos suure suhkrutarbimisega võib viia rasvkoe kogunemiseni siseorganite ümber (Gyllenhammer *et al.*, 2014), mis on seotud mitme terviseriskiga. Seega on oluline toitumisele aeg-ajalt teadlikult läheneda ning oma toitumisharjumused ja tarbitava toidu mitmekesisus üle vaadata.

Kust ma alustan?

MTÜ Peaasjad (Peaasi.ee) on kogunud nippe ja tähelepanekuid, kuidas und hoida, liikumist ja tasakaalustatud toitumist toetada (vt „Vaimse tervise vitamiinid"). Seda kõike nii sulle endale kui ka meeskonnas ja koos õpilastega katsetamiseks.

Imeline, aga millisest teemast alustada?

Tee Peaasi.ee lehel vaimse tervise vitamiinide test, et leida ideid, millest alustada kuldse kolmiku toetamiseks.

9.1.5. Teadveloleku praktiseerimine

Teadvelolekut (ingl *mindfulness*) kirjeldatakse kui tähelepanu suunamist konkreetsel viisil, s.o tahtlikult, praeguses hetkes ja hinnanguvabalt (Kabat-Zinn, 2003). Oma kogemust jälgitakse reaalajas avatult, heasoovlikult ja aktiivselt. Uuringud on näidanud, et keskmiselt mõtlevad inimesed sellele, mis on olnud ja tulemas, sama palju aega kui praegusel hetkel toimuvale. Samas kogevad inimesed enam meeldivaid emotsioone, sealhulgas õnnetunnet ajal, mil nad olid oma mõtetega praeguses hetkes (Killingsworth & Gilbert, 2010).

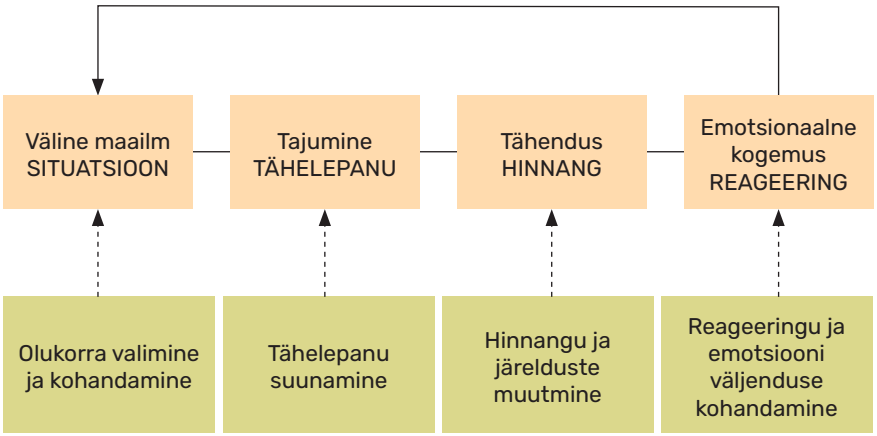
Haridusvaldkonnas tehtud ülevaateuuringud on esile toonud teadveloleku praktiseerimise seosed parema töösooritusega, tööga rahuloluga, suurema emotsionaalse heaoluga ja parema regulatsiooniga, stressi ja kurnatuse vähenemisega (Lomas *et al*., 2017). Teadvelolekut praktiseerivad õpetajad ise toovad esile, et see aitab neil paremini toime tulla nii stressi, keeruliste emotsioonide kui ka konfliktidega (Hwang *et al*., 2017). Samuti on uuringutest selgunud, et ärksust praktiseerivate õpetajate õpilased kuulavad enam õpetaja juhiseid ja kohatut käitumist on vähem. Võimaliku põhjusena on siin esile toodud, et kuna õpetaja poolt kogetud pikaaegne stress ja läbipõlemine mõjutavad negatiivselt ka õpetaja-õpilase suhet, siis teadveloleku praktiseerimine võib lisaks õpetaja heaolule toetada ka õpilasi (Hwang *et al*., 2017). Nii on viimasel aastakümnel muutunud üha populaarsemaks ka teadveloleku kursused, kus peale õpetaja enda oskuste arendamise innustatakse õpetajaid praktiseerima teadvelolekut ka õppijatega (vt ka MTÜ Vaikuseminutid).

9.1.6. Emotsiooni regulatsioon

James Gross (1998, lk 275) on emotsiooni regulatsiooni defineerinud kui „protsessi, mille jooksul inimene mõjutab, milliseid emotsioone, millal ja millisel kujul ta kogeb ning mil viisil ta emotsioone väljendab". Emotsiooni reguleerimine vähendab võimalust kogeda läbipõlemist (Ghanizadeh & Royaei, 2015). Emotsiooni regulatsiooni meetodite edukas kasutamine töötab kui vahendav tegur töö emotsionaalse nõudlikkuse ja läbipõlemise vahel (Zapf, 2002), kus emotsiooni regulatsioon vähendab läbipõlemiseni viivat emotsionaalset koormat (Ciolacu, 2015).

Emotsioonid on paindlikud reaktsioonijadad, mis aktiveeruvad hetkes, kus inimene hindab olukorda keeruliseks või võimalusi pakkuvaks (Gross, 1998). Emotsioonid on lühikese elueaga, võrreldes meeleoluga, mille kestus võib venida tundidest nädalateni ja sealt edasi (Brackett, 2019). Kui eelmise sajandi esimeses pooles vaadeldi emotsioone kui hetkeolekut, millel ei ole konkreetset eesmärki, siis alates 1990. aastate algusest räägime üha enam emotsioonide funktsioonist. Emotsiooni ülesanne on toetada otsustamist, valmistada inimest kiireks reageerimiseks, pakkuda informatsiooni organismi ja keskkonna nõudmiste tasakaalu kohta. Olulisel kohal on ka sotsiaalne funktsioon, sest emotsioonid aitavad mõista teiste inimeste kavatsust, valmisolekut suhtluseks või ootusi meie käitumisele (Gross, 1998). James Gross koos kolleegidega on aastakümnete jooksul arendanud ja täiendanud emotsiooni regulatsiooni mudelit (vt joonis 1). Autorid eristavad nelja sammu: (1) olukorra kohandamine ja valimine, (2) tähelepanu

suunamine, (3) hinnangu ja järelduse suunamine, (4) emotsiooni väljendus ja reageeringu kohandamine. Oluline on siin märkida, et Grossi esile toodud protsessi neli osa kirjeldavad nii võimalusi emotsioone reguleerida kui ka emotsionaalsete kogemuste kujunemist ilma meie sekkumiseta.



Joonis 1. Emotsiooni regulatsiooni protsessiline mudel. Kohandatud James Grossi (2015) tööst. Emotsiooni regulatsiooni protsessi osad (joonisel rohelistes kastides) sekkuvad emotsiooni loome etappidesse (joonisel oranžides kastides)

9.1.6.1. Olukorra valimine ja kohandamine

Olukorra valik ja kohandamine eeldavad teatud määral teadlikku tegevust, et muuta meeldiva või ebameeldiva olukorra tekke tõenäosust. Olukorra kohandamisel ei väldi me olukorra teket, küll aga püüame olukorda kohandada nõnda, et kogeksime vähem või lühemat aega ebamugavaid ning enam meeldivaid emotsioone. Näiteks kutsume toetava kolleegi endaga kaasa vestlusele lapsevanemaga. Koos kolleegiga vestlusel olles võime tunda, et oleme toetatud, ja seega kogeda veidi vähem ärevust. Olukorra valimine ja kohandamine eeldab (vt ka joonis 1), et oleme hinnanud tulevat olukorda potentsiaalselt meeldivaks või ebameeldivaks. Hinnangu aluseks on sageli varasem kogemus, mis aitab meil planeerida vajalikke muutusi, mis toetaksid meie enesetunnet. Siin on oluline silmas pidada, et meie varasemad kogemused kallutavad meie ootusi olukorrale, seega tasub endalt küsida, milline on minu meelestatus olukorda minnes. Kui kanda endas veendunult uskumust, et „see õppija ei taha minuga koostööd teha“ või „meil on väga raske“, suunab see meid vaatama olukorda piiratumana ja meie mõju sellele potentsiaalselt alahindama.

Probleemilahendus

Selleks et olukorrale uuel viisil läheneda, võib kasutada probleemilahendust.

1. **Probleem**: kirjelda lühidalt probleemi, mis teeb olukorra keeruliseks. Ole konkreetne – vajaduse korral kasuta viie-miks-küsimuse-tehnikat (vt ka „Läbipõlemise teooriast praktikasse“).
2. **Eesmärk**: mis on eesmärk? Kirjelda konkreetselt soovitud olukorda. Milline on minu meelestatus, kuidas olukorras mõtlen, tunnen, käitun? Milline oleks ideaalne tulem olukorrale?
3. **Ajurünnak**: too esile variante, mis võiksid aidata eesmärgini jõuda. Mida rohkem lahendusi, seda parem! Ära hinda või analüüsi ideid, kõik ideed lähevad kirja! Kutsu sõber/kolleeg appi lahendusi välja mõtlema.
4. **Valimine**: vaata tagasi ajurünnaku käigus toodud ideedele ning anna igale variandile hinnang skaalal 0st 5ni. Hindamise juures mõtle: „Mis on minu kontrolli all?“ Näide skaalast:

0 - 3 - 5	
• Lahendus ei töötaks. • Ei ole realistlikult tehtav. • Ei aita mul eesmärgini jõuda.	• See aitaks eesmärki täita. • See on realistlikult tehtav.

5. **Tegevus ja refleksioon**: vii üks muudatus ellu ja hinda pärast, mil määral see muutis emotsionaalset kogemust. Kui ei muutnud oodatud viisil, siis pöördu tagasi 3.–4. punkti juurde.

9.1.6.2. Tähelepanu suunamine

See samm emotsiooni regulatsiooni protsessis keskendub tähelepanu suunamisele eesmärgiga kujundada emotsionaalset kogemust (Gross, 2015). Me võime suunata tähelepanu olukorras millelegi meeldivale või vähem ebameeldivale (nt hambaarsti toolis istudes suunata tähelepanu eemale puurimise helist ja lugeda kokku laelampe) või hetkes toimuvast eemale (nt samas hambaarstitoolis planeerida meeldivat puhkusereisi või meenutada toredaid seiku hiljutisest sünnipäevast). Võime ka keskenduda vaid teatud osale olukorrast, näiteks minnes ettekannet tegema, hoida tähelepanu sügaval hingamisel või ettekande eesmärgil (nt et kõik kuulajad saaksid võimaluse mõista, mis on tähelepanu suunamine).

Kuidas tähelepanu suunamise oskust arendada? Siin pakub teadveloleku praktika laialdaselt võimalusi – on loodud juhendatud harjutusi nii tähelepanu suunamiseks ümbritsevale kui ka enda kogemustele. Õpetajad on esile toonud, et teadveloleku harjutuste regulaarne praktiseerimine aitab paremini toime tulla nii stressi, keeruliste emotsioonide kui ka konfliktidega (Hwang *et al*., 2017).

Killingsworth ja Gilbert (2010) näitasid oma uuringus, et hetkes olles kogeme enam meeldivaid emotsioone ka siis, kui selles on katsumusi (võrreldes mõttes tulevikku ja minevikku rändamisega). Siin võib tekkida küsimus, kas peame tähelepanu pidevalt pingsalt hetkes hoidma. Lühike vastus on „ei". Tähelepanu hajumine on loomulik kogemus ning eesmärk ei ole tähelepanu pidevalt teadlikult suunata. Teadveloleku oskuse lihvimine on aga aluseks meie eneseregulatsiooni, sealhulgas emotsiooni regulatsiooni oskusele. Põhiküsimusi selles protsessis on järgmine: „Millele on mu tähelepanu hetkel suunatud?" [Kas minevikus toimunule, võimalikule (hirmutavale, ärritavale) tulevikustsenaariumile või praegusele hetkele.]

9.1.6.3. Hinnangu ja järelduse muutmine

Muutes meie hinnangut olukorrale või järeldust selle võimalikest tagajärgedest, suuname olukorraga kaasnevat emotsionaalset kogemust. Hinnangu muutus võib olla suunatud välisele olukorrale, näiteks, „me ei liigu õpilasega piisavalt kiiresti edasi" asemel saab mõelda „me liigume õiges suunas". Sisemisele olukorrale suunamise puhul: „mu pekslev süda tähendab, et midagi on valesti" asemel saame mõelda „pekslev süda annab märku, et mu keha valmistab mind ette ülesandega toime tulema". Yih kolleegidega (2019) on esile toonud, et meie emotsionaalset kogemust kujundav hinnang on suunatud ühele järgmisest viiest:

1. Olulisus – kuivõrd oluline on olukord ja selle tulemus meile?
2. Hinnang – kuivõrd meeldivaks/ebameeldivaks me olukorda hindame või kuivõrd on olukorra tulem kooskõlas meie eesmärkidega?
3. Tõenäolisus – kuivõrd kindel või määramatu on olukord ja selle tulem?
4. Agentsus – kuivõrd vastutavana meie ja teised meid olukorras näevad? Kuivõrd me tajume olukorra üle kontrolli?
5. Toimetuleku potentsiaal – kuivõrd me usume, et tuleme olukorraga toime? Ehk meie hinnang sellele, kuivõrd on meil kättesaadavaid ressursse, et olukorda muuta või kohandada.

Seega on tõenäolisem, et kogeme tugevamaid, märgatavamaid ja ebamugavamaid emotsioone, kui olukord või selle tulem on meile oluline (1); kui hindame seda „halvaks" (2) või ei ole kindlad, milline tagajärg võib olla (3); kui hindame, et oleme vastutavad kõigi tagajärgede eest (4), ning ei ole kindlad, kas tuleme olukorraga toime, (5) või hindame, et meil ei ole võimalik olukorda muuta (6).

Oleme sageli veendunud, et meie hinnangud olukorrale vastavad tõele ja põhinevad faktidel. Lähemal uurimisel võime mõõnda, et enamik meie hinnanguid ja järeldusi ei peegelda reaalsust täielikult. Seega vajavad meie hinnangud ja järeldused sageli kriitilist ning heasoovlikku pilku ja analüüsi, et suurendada teadlikkust meie automaatsete hinnangute kohta ning võimaluse korral leida olukorrale asjakohasem, kasulikum vaade. Siin võivad abiks olla mitmed lähenemised ja harjutused. Näiteks on oma efektiivsust laialdaselt tõestanud kognitiiv-käitumisteraapia, mille keskmes on hinnangute ja uskumuste osa meie emotsionaalses kogemuses ning käitumise suunamisel (Hofmann *et al.*, 2012).

Toetavama hinnangu kujundamine

1. Milline on minu hinnang või järeldus olukorra kohta? Millele mu hinnang eelkõige keskendub (punktid 1–5 varasemast)?
2. Kuidas teised võivad olukorda näha?
3. Kuidas tean, et mu hinnang vastab tõele? Mis räägib minu hinnangu poolt? Mis räägib vastu? Pööra siin teadlikult tähelepanu faktidele; millelegi, mida saame hinnata, mida näeks olukorras kaamera jne.
4. Mida ütleksin sõbrale, kes on sarnases olukorras?
5. Kuidas hindan olukorda nädala, kuu, aasta, 10 aasta pärast?
6. Kuidas olukorrale antud hinnang või lugu, mida endale olukorrast räägin, mind toetab? On see mulle kasulik? Kuidas see aitab mul eesmärgi poole liikuda, olukorda lahendada?
7. Milline oleks kasulikum ja toetavam hinnang või lugu? Milline oleks asjakohasem/toetavam/kasulikum vaade kirjeldatud viiele hinnangu valdkonnale?

9.1.6.4. Reageering ja emotsiooni väljenduse kohandamine

Emotsiooni väljenduse kohandamise juures püüame muuta emotsionaalset kogemust või selle väljendust pärast emotsiooni teket. Siia võib kuuluda nii emotsiooni väljendamine, selle kogemuse vaigistamine või allasurumine kui ka hingamistehnika kasutamine. Aastakümnete jooksul on näidatud, et emotsioonide allasurumine töötab vastupidi soovitule, vähendades meeldivate, aga mitte ebamugavate emotsioonide kogemist, ning suurendab sümpaatilise ehk võitle-põgene-närvisüsteemi aktiivsust. Võiks arvata, et meie pingutused emotsioone mitte väljendada või kogeda võiksid meid meeldivamateks kaaslasteks muuta, kuid uuringud viitavad vastupidisele (Gross, 2015). Seega on oluline leida viise, mis lubavad meil turvaliselt kogeda ja väljendada nii meeldivaid kui ka ebamugavaid emotsioone. Oleme siin esile toonud viiesammulise lähenemise, mis pakub raamistiku, kuidas enda ja teiste emotsionaalsetele kogemustele läheneda.

Emotsionaalse reageeringu ABC
Kohandatud Bracketti (2019) ja teiste uurijate lähenemisest

1. Märka emotsioone

Oluline ei ole emotsioonile kohe silt külge panna, vaid märgata, et meie kogemuses on midagi muutunud (mugavate ja ka ebamugavate emotsioonidega). Mida enam harjutame, seda kiiremini õpime emotsioone märkama ning see võimaldab meil ka teadlikumalt ja kiiremini järgmisi samme kasutada.

2. Nimeta emotsioon

Emotsiooni nimetamine on keeruline ülesanne nii täiskasvanutele kui ka lastele, sageli tunneme siin puudust sõnavarast ja ka rohkemast praktikast. Emotsiooni nimetamisel on hea meeles pidada rusikareeglit, et emotsiooni saab nimetada ühe sõnaga: kurb, rõõmus, pettunud jne. Sageli kogeme korraga mitut emotsiooni (pettunud, haavunud, kurb) ning vahest isegi vastuolulisi emotsioone (nt rõõm ja kurbus). Siin peab paika ütlus „harjutamine teeb meistriks".

3. Mõista emotsiooni

Siin on abiks uudishimu – mis selle emotsiooni hetkel esile toob ja miks? Sageli toetab siin eelmiste emotsiooni regulatsiooni sammude märkamine: kus on minu tähelepanu, mis on minu tõlgendus ja hinnang hetkel toimuvale või milline on lugu, mida endale räägin? Näiteks võib abiks olla ka uudishimulik küsimus: miks see mind ärritab, kui õpilasel tähelepanu hajub?

4. Hingetõmme

Leia viis, et lubada emotsioonil lahtuda või tekitada väike paus emotsiooni kogemise ja järgneva käitumise vahele. Siin võib abiks olla sügav hingetõmme, numbrite loendamine, tähelepanu toomine sellele, kuidas jalad vastu maad toetavad vms. Palju toredaid ideid nii endale kui ka õpilastega katsetamiseks võib leida „Tugevate tunnetega toimetuleku kaartidelt" (Jakobson, 2017).

5. Parim versioon minust teeks/ütleks praegu …

Mõtle, mida „sinu parim versioon" selles olukorras teeks. Väike ettevalmistus aitab siin palju: milline on parim versioon minust, millised väärtuseid ja põhimõtteid ta kannab, kuidas ta teistega suhtleb, kuidas parim versioon minust minu endaga suhtleb? Kuidas ta väljendaks minu vestluskaaslasele minu hetkekogemust?

Selle emotsiooni regulatsiooni sammu juures on väärtuslikud inter- ja intrapersonaalsed oskused. Esmalt tulevad appi oskused, mis toetavad enda kogemuse märkamist ja juhtimist, sealhulgas eneseregulatsioon. Interpersonaalsete oskustena võiks nimetada konfliktilahendust ja enesekehtestamist. Eripedagoogi ametis oluliste oskuste ja hoiakute arendamise ja kujundamise võimalustest räägime enam peatüki järgmises osas.

9.2. Eripedagoogi professionaalne areng

Eripedagoogi tegevus ja ülesanded töömaailmas on järjest laienenud: kui esialgu (vt **peatükk 3**) koolitati Tartu Ülikoolis eelkõige eriklasside õpetajaid, siis kaasava hariduse rakendamise tulemusel on tekkinud vajadus eripedagoogide kui haridusasutust üldteenindavate tugispetsialistide järele. Ka on paljudele eripedagoogidele põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muudatustega (2010/2024) lisandunud tugisüsteemi juhtimise ja koordineerimise ülesanne (ehk HEVKO roll) (vt **peatükk 5**).

Liikumine konkreetse õppijate rühma juhist (rühma-, klassiõpetaja) teiste täiskasvanutega koostöö tegemise poole on kaasa toonud vajaduse nõustamise, juhendamise ja koolitamise pädevuse arendamise järele (vt **peatükk 8**). Muutunud on ka töökohad – traditsiooniliselt on eripedagoogid töötanud põhikoolides (eelkõige I–II kooliastmes), viimase viie aastaga on kahekordistunud eripedagoogide arv lasteaedades ning vajadus eripedagoogide järele kasvab kiiresti kutseõppes (vt **peatükk 23**). Lisaks töötab rohkesti eripedagooge sotsiaalhoolekandesüsteemis (vt **peatükk 22**).

9.2.1. Professionaalse õppimise ja arengu vajalikkus

Professionaalset arengut võib vaadelda kui elukestvat õppimist. Professionaali iseloomustades on rõhutatud, et see on „inimene, kes on valmis pidama õppimist keskseks osaks oma töös ja mõistab, et omal alal meistriks saamine ei lõppe hea hariduse omandamisega“ (Ruijters & Simons, 2020, lk 13). Elukestev õppimine on vajalik mitmel põhjusel:

1) valdkond areneb pidevalt ning oma töö tegemiseks on oluline teadusuuringute tulemuste ja uute töövõtetega kursis olla;
2) ühiskonnaelu muutub, hariduselu korraldus muutub ning see loob olukordi, kus eripedagoog vajab uusi teadmisi ja oskusi, et enda kui professionaali ülesandeid täita;
3) muutused haridusteaduses tervikuna, haridusteaduslike uurimuste tulemused annavad uut infot professionaalseks õppimiseks;
4) tehnika muutub ning uute (info)tehnoloogiliste vahendite eesmärgipäraseks ja tõhusaks rakendamiseks tuleb teadmisi ja oskusi täiendada;
5) inimesed muutuvad elu jooksul ning muutused elukäigus, muutumine isiksusena või edasiliikumine karjääris tekitavad vajaduse uute teadmiste ja oskuste järele.

Oluliseks vahendiks tööalase professionaalse arengu kavandamisel ja toetamisel peetakse kutsestandardeid (ja kompetentsimudeleid). **Haridusvaldkonnas on standardite väljatöötamise eesmärk olnud parandada õpetajate igapäevatöö tulemuslikkust, väärtustada õpetajate tööd ning suunata õpetajaid elukestvale professionaalsele õppimisele** (Sachs, 2003). Kriitikute arvates (De Valenzuela *et al*., 2000) võib professionaalse arengu seostamine standarditega kaasa tuua ohu, et professionaalse arengu tegevustes keskendutakse vaid üksikute oskuste arendamisele ega pöörata tähelepanu hariduselus toimuva mõtestamisele avaramalt. Autorid on osutanud, et eripedagoogide professionaalse arengu puhul tuleb pöörata tähelepanu mitte ainult konkreetse lapse mõistmisele, vaid eripedagoogid peaksid teadvustama, kuidas rakendada oma erialaoskusi laiemalt tänapäeva keerulises koolikeskkonnas (vt **peatükk 4**, **peatükk 5**).

Eestis on eripedagoogidele loodud kutsestandardid (tasemed 7 ja 8) 2013. aastal ning eripedagoogid saavad professionaalsel enesearendamisel sellele toetuda. Ühelt poolt sätestab kutsestandard eripedagoogi professionaalse enesearendamise vajalikkuse, teisalt osutab kutsestandard eripedagoogi kompetentsidele, millele enese arendamisel tähelepanu pöörata (Kutsekoda, 2024). Kuna kutsestandardeid kaasajastatakse ja kohendatakse

järjepidevalt, siis on tulevases tööelus oma professionaalse õppimise tegevusi kavandades mõistlik hoida ennast kursis kutsestandardi uuenemisega. Eripedagoogi tööks vajalikest kompetentsidest oli põhjalikumalt juttu ka eelnevates peatükkides (vt **peatükk 6**, **peatükk 7**, **peatükk 8**).

9.2.2. Professionaalne areng kui elukestev õppimine

Professionaalset arengut on mõtestatud mitmel viisil, üks võimalus on kirjeldada seda professionaalse arengu mudelite kaudu. Professionaalse arengu mudelid on sageli astmelised või teekonnamudelid ning kirjeldavad muutusi õpetaja teadmistes, hoiakutes ja tegevustes.

Berliner (2004) kirjeldab õpetaja professionaalses kujunemises viit arenguetappi, mis erinevad üksteisest selle poolest, milliseid teadmisi ja oskusi õpetaja igapäevategevuses rakendab, kuivõrd ta suudab haarata töös ette tulevat situatsiooni kui tervikut ning kui paindlik ta on oma otsustes ja tegevuses. Kogemuste kasvades muutuvad professionaalse arengu toetuse vajadused. Kui alustav õpetaja vajab välist tuge, mis suunaks märkama oma töö eri aspekte ja oma kogemusi mõtestama, siis kogenud õpetaja oskab ise püstitada enesearengu eesmärke ja valida sobivaid viise nende saavutamiseks. Berlineri mudeli raamistik aitab esile tuua, millist toetust vajavad õpetajad oma professionaalse arengu eri etappidel (Allas *et al*., 2020).

Evans (2014) ei rõhuta professionaalse arengu etappe, vaid toob esile professionaalse arengu käigus toimuvate muutuste suunad:

- tegevusviisi areng (oskuste, protsesside, meetodite ja tegevusviiside omandamise tulemusena muutub erialane tegutsemine otstarbekamaks ja tõhusamaks);
- intellektuaalne areng (muutused teadmistes, analüüsioskuses ja otsuste tegemises);
- hoiakute areng (muutused arusaamades, tõekspidamistes, väärtustes, motivatsioonis).

Professionaalse arengu käigus muutub õpetaja reflekteerivamaks, analüüsivamaks ja motiveeritumaks. Professionaalse arengu kõrval räägitakse järjest enam elukestvast professionaalsest õppimisest, kasutades neid mõisteid ka sünonüümidena (Evans, 2019). Kahe mõiste eristamisel on osutatud, et aja jooksul on „professionaalne areng“ omandanud tähenduse, mis viitab info edastamisele ja inimese suunamisele väljastpoolt. **„Professionaalne õppimine“ osutab sisemisele protsessile, mille käigus inimene ise loob professionaalset teadmist, astudes dialoogi uue infoga, seades kahtluse alla oma varasemaid tõekspidamisi ja luues uusi tähendusi** (Timperley,

2015). Professionaalne õppimine hõlmab formaalset ja mitteformaalset õppimist, eesmärgiga parandada nii individuaalset tegevusviisi kui ka haridusasutuse kollektiivset tõhusust, mida hinnatakse õppijate paranenud õpitulemuste, suurema kaasatuse ja heaolu põhjal (Harper-Hill *et al*., 2022).

9.2.3. Professionaalse õppimise viisid

Professionaalne õppimine **algab ülikooliõpingute ajal**, mil omandatakse nii eripedagoogi tööks vajalikud teadmised, oskused ja hoiakud kui ka eneseanalüüsi- ja refleksioonioskused, mis on omakorda eelduseks järjepidevaks õppimiseks edasises tööelus. Professionaalses õppimises on olulisel kohal praktika käigus õppimine. Ülikooli ajal toimuvad praktikad pakuvad üliõpilastele häid võimalusi märgata praktikute tegevusviise ja nendest õppida. Võib juhtuda, et ülikooliaegsest praktikajuhendajast kujuneb esimeste tööaastate mentor (Dempsey & Christenson-Foggett, 2011).

Professionaalset õppimist tööl mõjutavad nii töökoha pakutavad võimalused, töökoha õppimiskultuur kui ka inimese enda valmisolek. Inimese valmisolekut tööl õppida kujundavad tema varasem elukäik ja senised õppimiskogemused. Juba üliõpilasena tasub mõelda sellele, et õppimine jätkub tööl, ning luua endale ülikooli ajal materjalide kogumid (nt artiklite kokkuvõtted, ülesannete ja harjutuste kogud, refleksioonipäevik), mida saab oma erialal töötades kasutada ja täiendada. Professionaalseks õppimiseks töökohal on eri viise ja võimalusi, osa neist on formaalsemad ja osa neist toimub vähem formaalsel viisil:

- täienduskoolitused, arendusprogrammid, seminarid;
- kogukonnad, õpiringid, refleksioonirühmad, supervisioon ja kovisioon;
- mentorlus, nõustamine;
- uurimis- ja arendustöö;
- reflekteerimine.

9.2.3.1. Täienduskoolitused ja arendusprogrammid

Kõige tavalisem professionaalse õppimise formaalne võimalus on osaleda täienduskoolitustel, arendusprogrammides, seminaridel ja konverentsidel. Koolitustel õppimise tähenduslikkus osalejate jaoks sõltub sellest, kuivõrd koolituse korraldajad on arvestanud osalejate tausta, vajadusi ja eripära ning konteksti. Hea koolituse tunnuseks peavad osalejad selle praktilisust, mis peegeldab soovi, et koolitustel käsitletut saaks reaalselt rakendada osalejate igapäevatöös. Samuti peetakse oluliseks, et koolitustel tutvustatavad ideed

oleksid osalejatele vajalikud ja teaduspõhised, et nii koolituse sisu kui ka metoodika toetuks uuematele uurimistulemustele.

Õppimisele lisab väärtust meeskonnaga ühine osalemine koolitusel (Zeggelaar *et al*., 2022). Osalemine täienduskoolitusel meeskonnana, kuhu on kaasatud koolis töötavad spetsialistid (õpetajad, tugispetsialistid, koolijuhid), loob võimaluse ühine arusaam kujundada. Kui igapäevatöös keskenduvad õpetajad, tugispetsialistid ja koolijuhid sageli kooli arenguprotsessi eri aspektidele, siis ühise koolituse käigus mõistetakse koos töötamise tähtsust ja seatakse ühiseid eesmärke. Meeskondlikul koolitusel on praktiline kasu, kuna koos kavandatakse järgnevaid tegevusi juba koolituse käigus (Kivirand *et al*., 2021) ning tegevusi on hõlpsam meeskonnana ühiselt ellu viia (Tammemäe *et al*., 2023).

Ülikool on erialaõpingute algus ning on ilmne, et mitut teemat tuleb täienduskoolitustel kindlasti juurde õppida. 2018. aastal tehtud Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna vilistlaste uuringus (millele vastas 328 vilistlast ehk 31 % lõpetanutest) küsiti lõpetanutelt teemade kohta, mis neid huvitaks täienduskoolitusel. Uuringu põhjal ilmnes, et eripedagoogide huvi täienduskoolituste vastu on seotud teemadega, mille puhul nad oma taseme-õppe kogemust hinnates olid andnud vähem kõrgeid hinnanguid. Eripedagooge huvitanud teemade hulgas olid näiteks õpilaste käitumise reguleerimine, nõustamise kompetentsid (õppija, lapsevanemate ja kolleegide nõustamine), õppe kavandamine ja õppetegevuse planeerimine. Vastanud tõid ka esile, et nende hinnangul ei ole neil piisavat infot eripedagoogika ja logopeedia täienduskoolituse kohta (Häidkind, 2018).

Koolitustel õppimise keerukusi on õpitava ülekandmine igapäevategevusse ja professionaalse tegevusviisi muutumine koolituste tulemusena. Arusaamade muutumist, uute teadmiste omandamist ja praktikas rakendamist toetavad pikemaaegsed ja komplekssemad arendusprogrammid, mis võimaldavad koolituse käigus harjutamist ja reflekteerimist (Postareff *et al*., 2007). Koolituste ja arendusprogrammide tõhusust suurendab veelgi, kui programmi järel toimuvad jätkutegevused, mille eesmärk on toetada koolitusel õpitu rakendamist igapäevatöös (Sandholtz & Ringstaff, 2022). Rakendamist toetavad isegi üsna väikesed jätkutegevused, näiteks koolitusrühma kohtumised kord aastas, koolitusel osalenud kolleegide arutelud lasteaias/koolis kord poolaastas (kavandatakse ühiseid tegevusi, analüüsitakse koos keerulisi juhtumeid), veebiseminarid, lisamaterjalide saatmine koolitusel osalejatele mõne aja jooksul. Kogunemised koolituse järel toetavad omavahelist suhtlust ja konkreetset koostööd (kogemuste, materjalide ja töövõtete jagamine, juhtumite analüüs) ning vähendavad üksilduse tunnet (kui näiteks ollakse ainuke spetsialist asutuses/piirkonnas).

9.2.3.2. Professionaalne õppimine kogukondades

Õppimist kolleegide omavahelistes kogukondades on hakatud järjest enam väärtustama ja teadlikumalt toetama. Kogukondades õppimisel on oluline koht refleksioonil (vt täpsemalt allpool) ja **professionaalsetel vestlustel**. Oma ideede ja mõtete sõnastamine on oluline nii professionaalse identiteedi konstrueerimisel kui ka erialaste teadmiste ja arusaamade kujunemisel. Vestluste käigus reflekteeritakse oma kogemuste üle, tuuakse esile vaatenurki, otsitakse põhjendusi, selgitusi ja tõendusmaterjali (Lefstein *et al*., 2020). Professionaalsete vestluste osa on ka lugude jutustamine. Lugusid jutustades ja mõtestades saadakse oma kogemustest teadlikuks uuel viisil. Eripedagoogidel tuleb professionaalsetes vestlustes väga kindlalt järgida konfidentsiaalsuse nõuet ja arvestada eetika põhimõtteid (vt **peatükk 4**).

Professionaalne **õppimine kogukondades** võib olla korraldatud eri viisil. Põhiolemuselt tähistab kogukond ühes valdkonnas tegutsevate inimeste rühma, kellel on ühine eesmärk; kes peavad oluliseks ise õppida ja selle tulemusena oma tegevusvaldkonda arendada; kes jagavad omavahel teadmisi ja kogemusi ning kes usaldavad üksteist (Wenger & Snyder, 2000).

Erialase kogukonnana toimib eripedagoogidel alates 1990. aastast erialaliit – Eesti Eripedagoogide Liit, mille regulaarne tegevus ja väljaanded loovad võimaluse olla kursis arengusuundadega eripedagoogikas ja osaleda eripedagoogide professionaalse kogukonna ettevõtmistes. Piirkonniti on loodud ka eripedagoogide, HEVKO-de ainesektsioone, kus saab korraldada erialaseid kohtumisi ja arutelusid. Samuti saavad professionaalset õppimist toetavad üksused olla kohaliku omavalitsuse õpikogukonnad. Õpikogukonna võib algatada haridusasutuse juhtkond konkreetse probleemi lahendamiseks või suurema muutuse elluviimiseks. Sel juhul on juhtkonna poolt olemas toetus nii eesmärkide püstitamisel kui ka kokkusaamise ruumide ja sobivate aegade leidmisel. Samas võivad õpikogukondi algatada ka õpetajad/eripedagoogid endale huvipakkuva teemaga tegelemiseks (nt uuemad õppemeetodid, teadusartiklite lugemine, vastastikused vaatlused, tundide kavandamine ühiselt) (Vangrieken *et al*., 2017). Õpikogukonna toimimiseks on vajalik vastastikune usaldus, sisukas teemade valik, kindlad kokkulepped, selge struktuur ja läbimõeldud juhtimine.

Õpikogukondade tegevusse võib haarata nii tugispetsialiste kui ka õpetajaid. Uurimused (Blanton & Perez, 2011) on näidanud, et professionaalsete õpikogukondade tegevus koolis toob kaasa muutusi õpetamises (nt mitmekesisemate õppemeetodite ja tegevusviiside rakendamise), samuti paraneb kooli üldine õpikultuur ja suureneb koostöö õpetajate vahel. Uurimuse tulemused osutasid, et õpikogukondade tegevuse tulemusena muutusid

õpetajate professionaalsed vestlused sisukamaks ja kogemusi hakati rohkem seostama teoreetiliste põhjendustega. Häid võimalusi ühiseks õppimiseks pakub ka koostöine õpetamine (vt **peatükk 5**), mille kaudu saab süsteemselt probleemidele lahendusi otsida ja ühist mõtteviisi kujundada.

Kovisioon kui kogukonnas õppimise viis toimub samas valdkonnas tegutsevate inimeste rühmas, kes kohtuvad regulaarselt eesmärgiga leida lahendusi tööga seotud probleemidele ja ülesannetele (Vesso, 2020). Kovisiooni struktuur aitab kasutusele võtta kogu rühma potentsiaalsed teadmised ja oskused, et lahendada töös ette tulevaid juhtumeid. Kovisiooni rühmad toetavad õpikogukonna teket – toetavas keskkonnas lahenduste otsimine koos kolleegidega annab eripedagoogile võimaluse kogeda kogukonnatunnet, millest võrdlemisi individuaalse tugispetsialisti töö puhul võib jääda vajaka. Organisatsioonis kovisiooni rakendamist planeerides soovitatakse kõigepealt korraldada metoodika koolitus, mis annab vajaliku teabe ja kogemuse sellest, mida arvestada, et edukat kovisiooni läbi viia. Kovisiooni puhul on oluline osa juhtumite arutelul, oma töö reflekteerimisel ja professionaalsetel vestlustel. Protsessi juhivad osalejad kordamööda vastavalt kokkulepitud metoodikale (vt nt Vesso, 2020).

Tööle asudes tasub kindlasti uurida, millised eripedagooge ühendavad kogukonnad on piirkonnas olemas, ja liituda nende tegevusega. Kui tundub, et töökoha lähedal veel ei ole sobivat kogukonda, siis võib omal initsiatiivil kogukonna kokku kutsuda. Oluline on mitte jääda üksi, vaid olla ise aktiivne ja märgata enda ümber inimesi, kellega kogemusi jagada ja koos õppida.

9.2.3.3. Professionaalne õppimine kutseaastal ja mentorluse toel

Alustava eripedagoogina tasub huvi tunda, millised võimalused on osaleda kutseaasta programmis/tugiprogrammis. See programm on riiklikult käivitatud kava, mille aluseks on õpetajakoolituse raamnõuded ja mille kaudu pakutakse toetust nii tööd alustavatele õpetajatele kui ka eripedagoogidele. Eesmärk on toetada alustava õpetaja kohanemist ameti ja organisatsiooniga, edasi arendada ülikooliõpingute käigus omandatud kutseoskusi ning pakkuda tuge kogemuse puudumisest tekkivate probleemide lahendamisel (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2019).

Kutseaasta programmis toimuvad seminarid, mis annavad osalejatele võimaluse turvalises keskkonnas ja koos asjatundjaga analüüsida töö käigus saadud kogemusi. Töökohal toetab alustavat õpetajat/eripedagoogi mentor. Mentor on eelkõige kogenud kolleeg, kes toetab sotsialiseerumist organisatsioonis ja algaja kolleegi refleksiooniprotsessi. Mentorlus võib

toimuda mitmesuguses vormis (reaalsete kohtumistena või e-keskkonnas) eelkõige algaja ja kogenud kolleegi vahel, ent samuti kahe kogenuma kolleegi vahel. Mentorluse tunnused on järgmised: see on kahepoolne suhe, mentorlus toetab professionaalset arengut ja hõlmab regulaarseid kohtumisi (Haggard *et al*., 2011).

Mentorluse puhul on arutletud selle üle, kas mentori ülesanne on pakkuda rohkem emotsionaalset tuge või juhendada professionaalsete oskuste kujunemist. Alustavate eripedagoogide uurimusest (Israel *et al*., 2014) ilmnes, et emotsionaalne tugi kaasnes professionaalse juhendamisega. **Kuna eripedagoogide töö on kohe alustades kompleksne ja keeruline, pakuvad mentorid professionaalset tuge, mis vastab konkreetse alustava eripedagoogi vajadustele.** Kui alustaval eripedagoogil oli tekkinud keeruline olukord, siis andsid mentorid selgeid ja konkreetseid soovitusi, mis omakorda andis ka emotsionaalset kindlust.

Alustavad eripedagoogid on väärtustanud mentorit, kes töötab väljaspool alustava eripedagoogi töökohta, ent kelle poole saab pöörduda vastavalt vajadusele ja kellega arutada algaja jaoks aktuaalseid küsimusi (Dempsey & Christenson-Foggett, 2011). Mentor väljaspool organisatsiooni on hea lahendus ka siis, kui oma organisatsioonis ei olegi sobiva kvalifikatsiooniga inimest. E-keskkondade aktiivsem kasutamine teeb mentoriga suhtlemise lihtsaks ja mentori füüsiline asukoht ei ole enam oluline.

9.2.3.4. Uurimis- ja arendustöö kui professionaalne õppimine

Töökohal õppimise viiside hulka kuulub ka **uurimis- ja arendustöö**. Ruijters ja Simons (2020) iseloomustavad uurimist kui õppimist, mis hõlmab teadusuuringutes osalemist, teaduskirjanduse lugemist ning praktiliste või rakendusuuringute tegemist. Loovat arendustööd kirjeldavad nad kui õppimist, mis toimub uute töövahendite, toodete, trükiste ja teenuste arendamise kaudu. Kontakt ülikooliga võib kaasa tuua põnevaid pakkumisi osaleda loovas erialases arendustöös (koostada õppevahendeid, osaleda arendusprojektis või mõne aine õpetamisel), mis toetab õppimist koos kolleegidega ülikooli kogukonnas.

Tõhus viis professionaalseks õppimiseks ja oma tegevust sihipäraselt arendada on tegevusuuringu läbiviimine koos kolleegidega töökohas või ülikoolis. Tegevusuuringu eesmärk on muuta ja arendada oma tegevusviise ning analüüsida süsteemselt tehtud muutuste tulemuslikkust. Tegevusuuring koosneb järgmistest etappidest:

1) olukorrast ülevaate loomine (lahendamist vajava probleemi määratlemine);

2) tegevuskava loomine ja rakendamine (tegevus), tegevuse kohta andmete kogumine;
3) andmete analüüs, tulemuste sõnastamine ja jagamine kolleegidega (Löfström, 2011).

Tegevusuuring on oma olemuselt tsükliline – tehtud muutuste analüüsi tulemused võivad näidata vajadust tegevusi kohandada ja korrata ning tehtud muutuste tõhususe kohta uuesti andmeid koguda.

9.2.4. Refleksioon professionaalses õppimises

Reflekteerimine on tähtis nii professionaalses õppimises kui ka enesehoius, et tööolukordade ja -pingetega toime tulla ning professionaalselt areneda. Reflekteerimine annab võimaluse oma erialategevust kriitiliselt analüüsida ja hinnata ning õppimist kavandada. Refleksiooni allikaks võib olla nii õpikogemus kui ka erialategevuse kogemus. **Reflekteerimise eesmärk on toetada süvitsi õppimist, mille käigus mõtestatakse teoreetilisi teadmisi ja seisukohti ning mille tulemusena paraneb professionaalne tegevusviis** (Black & Plowright, 2010). Reflekteerimine võimaldab jälgida oma tegevust, aitab märgata tõhusaid ja kasutuid käitumismustreid, teha põhjendatud muudatusi oma tegevusviisides, suurendada teadlikkust oma tegevuse aluseks olevatest tõekspidamistest ning luua seoseid mõtlemise ja tegutsemise, kogemuse ja teadmise vahel (Moon, 2004). Reflekteerimise kaudu mõtestatakse oma tegevust, mis võib viia muudatuste tegemiseni või oma õpivajaduste märkamiseni.

Bolton (2005) toob esile, et reflekteerimine aitab muuhulgas leppida professionaalse tegevuse keerukuse ja ebakindlusega, võimaldab kõhklusi ning oskuste ja teadmiste lünki analüüsida. Refleksiooniprotsessiks on vaja, et inimene suudaks ennast aktsepteerida ning seada kahtluse alla käitumis- ja mõtteviise, mida varem on peetud enesestmõistetavaks (Bolton, 2005). Samuti võib reflekteerimine ja endasse vaatamine kaasa tuua tugevaid tundeid. Seepärast on oluline toetada inimese sisemist enesekindlust ja enda aktsepteerimise võimet ning peegeldada arusaama, et refleksiooni eesmärk ei ole inimest isiksusena haavata ega hinnanguid anda, vaid toetada ja hoida (vt alapeatükk 9.1.2).

Reflekteerimiseks on vajalik piisav sisend ehk materjal, näiteks teooriad, teadmised, kogemused ja tunded, mille üle reflekteeritakse (Moon, 2004). Erialategevuse analüüsiks on samuti oluline koguda enne informatsiooni eri allikatest: iseenda tähelepanekud, õppijate tagasiside, kolleegide kogemused ja tagasiside, arutelud ning teoreetiline kirjandus. Tagasiside kogumine on

väga vajalik, et saada informatsiooni oma töö tulemuslikkuse kohta ja vajaduse korral teha muudatusi. Informatsioon erivajadustega õppija edenemise kohta on tagasiside, mille üle reflekteerida ning mille tõlgendamise tulemusel kavandada vajaduse korral muudatusi oma tegevuses.

9.2.4.1. Reflekteerimist toetav õhkkond ja meetodid

Valmisolek ennast avatult analüüsida eeldab turvalist ja toetavat keskkonda. Reflekteerimine võib toimuda individuaalse tegevusena, ent reflekteerimise juures on oluline usaldusväärse isiku (mentor, kolleeg) või rühma olemasolu, kellega koos refleksiooniprotsessi kujundatakse ja arendatakse, luues õhkkonna, kus tekib sisukas dialoog. Rühmas reflekteerimisel on tähtsal kohal teised inimesed, kes aitavad märgata varjatud uskumusi, esile tuua uusi vaatenurki või on lihtsalt tähelepanelikud kuulajad.

Sügavamaks ja süsteemsemaks refleksiooniks on vaja, et iseenda mõtlemisprotsess oleks jälgitav. Refleksiooniprotsessi jäädvustamiseks võib kasutada nii sõnalisi kui ka visuaalseid ja tegevuslikke vahendeid. Reflekteerimisel on abiks päevikud, oma tegevuse videote analüüs, juhtumite kirjeldamine ja analüüs ning mitmesugused kirjutamisülesanded. Tõhusaks refleksiooni toetamise vahendiks on osutunud visuaalsed ülesanded, näiteks professionaalse arengu kujutamine joone abil, joonistamisülesanded, fotode kasutamine, samuti lugude jutustamine ja rollimängud.

Professionaalse arengu joon või kohver

Visandage sobiva pikkuse ja kujuga joon(ed), mis peegeldab teie professionaalset arengut, sellega seotud kogemusi ja meeleolusid. Märkige lühidalt juurde, mida joon peegeldab, millised olulised sündmused või läbielamised on joone kujunemist mõjutanud.

Jagage joonega seotud mõtteid kaaslasega või refleksiooniringis (Orland, 2000).

Oma tegevuse olulisi külgi aitab visualiseerida ka eripedagoogi kohvri kujutlemine, Ülesande käigus tuleb pakkida kohvrisse olulised esemed, mis seostuvad oma professionaalse tegevusega või professionaalse arenguga sel ajahetkel. Arutelu käigus tuleks lisada selgitused, miks just need esemed peavad kohvris olema. Kohvri sisu üle võib mõtteid vahetada kolleegiga, mõeldes ka sellele, kas midagi on kohvrist veel puudu. Samuti sobib ülesanne refleksiooniringis või kogukonna kohtumisel mõttevahetuse alustamiseks.

9.2.4.2. Refleksiooniprotsessi toetavad mudelid

Ülikoolis õppimise ajal refleksiooniülesandeid tehes on kasulik leida sobiv reflekteerimisviis, mida saab hiljem tööelus enda professionaalses õppimises kasutada. Refleksiooniprotsess algab teema või probleemi määratlemisega, mida ei pea mõistma negatiivses tähenduses (eksimus, ebaõnnestumine). Samavõrd oluline on reflekteerida õnnestumiste üle, et mõista paremini, mis on aidanud jõuda edukate lahendusteni (nt kogemus sellest, kuidas tuldi toime ülesandega, mis alguses näis võimatu).

Refleksioonioskuste harjutamisel on toeks refleksioonimudelid. **Toetavate mudelite kasutamine aitab refleksiooni tõhustada ja tagada selle, et refleksiooniprotsessis liigutakse kogemuse kirjeldamiselt sügavamale, mille tulemuseks on õppimine ja areng.** Igal refleksioonimudelil on pisut erinev rõhuasetus – mudeli küsimused võivad toetada paremini konkreetse sündmuse (situatsiooni) vahetut reflekteerimist, osutavad emotsioonide üle reflekteerimise olulisusele või suunavad oma tõekspidamiste mõtestamisele.

Mõne järelemõtlemist nõudva olukorra üle võib reflekteerida ka kolmele põhiküsimusele vastates: mis juhtus, miks juhtus, mis edasi? (Rolfe *et al*., 2001). Küsimustele võib vastuseid otsida omaette, ent seda võib teha ka koos usaldusväärse vestluskaaslasega.

Mis juhtus? Kirjeldage konkreetset olukorda, keskenduge saavutustele, tagajärgedele, tunnetele või probleemidele. Mida mina tegin? Mida teised tegid? Mida püüdsin saavutada? Mis oli keeruline või põnev? Mida õppisin?

Miks juhtus? Leidke selgitusi, miks see olukord oli oluline, ebameeldiv või rõõmustav. Arutlege, mida olete iseenda, suhete, mõttemustrite ja hoiakute kohta teada saanud. Kuidas see olukord seostub minu suurema eesmärgiga? Mida õppisin iseenda kohta? Mida õppisin teiste kohta? Mida mul veel oleks vaja teada, et situatsiooni paremini lahendada? Mis järeldusi ma sellest kogemusest teen?

Mis edasi? Mõelge läbi, mida tulevikus teisiti teha. Mida peaksin silmas pidama, et mitte samasse olukorda takerduda? Mis võiksid olla teistsuguse tegevuse tagajärjed? Milliseid üldisemaid põhimõtteid peaksin arvestama, et tulevikus minu tegevused õnnestuksid?

Gibbsi (1988) refleksioonimudel on hästi struktureeritud ja toetab keerulise olukorra üle reflekteerimist konkreetsete sammude kaupa, eristades selgelt sündmuste kirjeldamist, tundeid ja hinnanguid.

Gibbsi refleksioonimudel

1. **Situatsiooni kirjeldus** – kirjeldus ilma hinnangute ja järeldusteta: *mis toimus; kus toimus; kes seal veel olid; milline oli tegevuse kontekst; milline oli sinu osa selles; milline roll oli teistel; milline oli tulemus?*
2. **Tunnete kirjeldus** – meenutatakse kogemusega seotud tundeid ilma analüüsita: *mis tunne tekkis; kuidas teised end tundsid; mida tunned praegu?*
3. **Hinnangu andmine** – antakse hinnang sellele, mis oli hea ja halb selles kogemuses: *mis läks hästi; mis ei läinud nii hästi?*
4. **Analüüsimine** – saadud kogemust mõtestatakse eri aspektidest lähtudes, arutletakse kogemuse seoste üle erinevate ideedega, kogemus jagatakse osadeks ja analüüsitakse igat osa eraldi, kaalutakse kogemuse tugevusi ja nõrkusi, võimalusi: *mida ja miks tehti hästi; mida teised tegid hästi; kuidas tehti või kuidas teised kaasa aitasid; millised teoreetilised seisukohad aitaksid kogemust mõtestada?*
5. **Järelduste tegemine** – kogemusest ja selle analüüsist järelduste tegemine: *missugused võiksid olla alternatiivsed tegevused ja lähenemised; mida saaks teha teisiti (isegi siis, kui kõik läks hästi); missuguse teadmise see kogemus andis?*
6. **Tegevusplaani koostamine** – kavandatakse järgmisi tegevusi: *mida tuleks tulevikus teisiti teha, mida on vaja õppida; kuidas võiks seda õppida; kuidas teadmisi tulevikus rakendada?*

Fred Korthageni ja Angelo Vasalose (2005) mudeli kaudu juhitakse tähelepanu sellele, et professionaalseks arenguks tuleb reflekteerida mitte ainult konkreetse sündmuse või käitumise ja teadmiste, vaid ka oma professionaalse identiteedi ja missiooni üle. Kuigi autorid on oma mudelit luues keskendunud õpetaja professionaalsele identiteedile ja missioonile, on samad tasandid ja küsimused olulised ka eripedagoogi jaoks. Tasandid on eristatud reflekteerimise objekti järgi:

1. Keskkond – reflekteerin kõige üle, mis on väljaspool ennast: füüsiline keskkond, teised inimesed, aeg, välised nõudmised.
2. Tegevus, käitumine – reflekteerin oma käitumise üle: mis minu tegevusest (käitumisest, reaktsioonidest) oli vajalik, mõistlik ja tõhus, mis oli otstarbetu või vähem tõhus.
3. Pädevus – reflekteerin oma teadmiste, oskuste ja hoiakute üle: milliseid oma teadmisi ja oskusi kasutasin analüüsitavas situatsioonis, millised

teadmised ja oskused jäid seekord rakendamata, milliseid teadmisi ja oskusi oleks mul vaja juurde õppida, et niisuguses olukorras edukalt tegutseda.

4. Uskumused – reflekteerin selle üle, millised uskumused võisid juhtida minu käitumist analüüsitavas situatsioonis (nt õpetaja ei tohi eksida, õppijate motivatsioon ei sõltu minust).
5. Identiteet – reflekteerin selle üle, milline on minu ettekujutus oma professionaalsest identiteedist. Missugune on minu ettekujutus õpetajaks olemisest? Milline on minu õpetaja ideaal? Missuguseks õpetajaks soovin saada? Missugune õpetaja ma enda arvates praegu olen (kui kaugel ideaalist)?
6. Missioon – reflekteerin selle üle, miks ma olen õpetaja ja mida soovin õpetajana saavutada.

Professionaalseks õppimiseks on hea, kui on mitmekesiseid võimalusi, et igaüks saaks ise valida ja otsustada, millised on tema õppimisvajadused just sel ajahetkel või just nendes erialategevuse keerdkäikudes, esile kerkinud professionaalse identiteedi otsingutes või päevakorral erialaküsimuste taustal. Samuti on hea valida õppimisviise, mis sobivad kokku enda loomuse ja õppimishuviga. Õppimisvajadused muutuvad aja jooksul ja kogemuste muutudes ning oluline on ennast nii hoida kui ka erialaselt arendada.

Mõtlemiseks

1. Millal ja millest alustad vaimse tervise hoidmist, millised on esimesed sammud?
2. Milliseid töö/õppega seotud valdkondi ja kuidas analüüsid, et hoiduda läbipõlemisest?
3. Kirjelda kolme praktikat või harjutust, mille regulaarne tegemine toetab eripedagoogi heaolu. Miks valisid just need?
4. Mida saad teha üliõpilasena, et olla valmis elukestvaks professionaalseks õppimiseks kogu tööelu jooksul?
5. Võrdle refleksioonimudeleid. Mille poolest need sarnanevad ja erinevad?

Soovituslik kirjandus

Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Suunatud refleksiooni protseduuri rakendamise peamised kasutegurid ja kitsaskohad õpetajakoolituse üliõpilaste ja õpetajate hinnangul. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *8*, 85–110. https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.04

Aus, D., Eisenschmidt, E., & Oppi, P. (2021). *Õpiring kui õpetajate professionaalne õpikogukond koolis. Juhendmaterjal õpiringide käivitamiseks koolis*. Tallinna Ülikool. https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/Tulevikukool/%C3%95piringi%20juhendmaterjal_l.pdf

Jürimäe, M. (2021). *Õpiringid koolis*. Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus. https://designrr.page/?id=76759&token=3084500021&h=8602

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *8*, 48–71. https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03

Ruijters, M. C. P., & Simons, P. R.-J. (2020). Professionalismi, õppimise ja identiteedi kontseptsioonide sidumine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *8*, 7–31. https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.02a

Vernik, K. (2019). *Hea une teejuht. Praktiline käsiraamat unetusest jagusaamiseks*. Pilgrim

Kasutatud kirjandus

Aldana, S. G., Sutton, L. D., Jacobson, B. H., & Quirk, M. G. (1996). Relationships between leisure time physical activity and perceived stress. *Perceptual and Motor Skills*, *82*, 315–321. https://doi.org/10.2466/pms.1996.82.1.315

Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Suunatud refleksiooni protseduuri rakendamise peamised kasutegurid ja kitsaskohad õpetajakoolituse üliõpilaste ja õpetajate hinnangul. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *8*, 85–110. https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.04

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*, 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. *Bulletin of Science, Technology and Society*, *24*, 200–212.

Black, P. E., & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, *11*, 245–258. https://doi.org/10.1080/14623941003665810

Blanton, L. P., & Perez, Y. (2011). Exploring the relationship between special education teachers and professional learning communities. *Journal of Special Education Leadership*, *24*, 6–16.

Bolton, G. (2005). *Reflective practice. Writing and professional development*. SAGe Publications.

Brackett, M. (2019). *Permission to feel*. Quercus Publishing.

Ciolacu, M. V. (2015). Emotional regulation strategies proposed to librarians to reduce emotional burnout. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, *6*, 67–75.

Dempsey, I., & Christenson-Foggett, J. (2011). External mentoringsupport for early career special education teachers. *Australasian Journal of Special Education*, *35*, 61–71. https://doi.org/10.1375/ajse.35.1.61

De Valenzuela, J. S., Connery, M. C., & Musanti, S. I. (2000). The theoretical foundations of professional development in special education is sociocultural theory enough? *Remedial and Special Education*, *21*, 111–120. https://doi.org/10.1177/074193250002100206

Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2012). Work-related violence, lifestyle, and health among special education teachers working in Finnish basic education. *Journal of School Health*, *82*, 336–343. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x

Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, *44*, 179–198. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083

Evans, L. (2019) Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, *45*, 3–16. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, *55*, 745–774. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Educational Unit, Oxford Polytechnic.

Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, *10*, 139–150. https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*, 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, *26*, 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Gyllenhammer, L. E., Weigensberg, M. J., Spruijt-Metz, D., Allayee, H., Goran, M. I., & Davis, J. N. (2014). Modifying influence of dietary sugar in the relationship between cortisol and visceral adipose tissue in minority youth. *Obesity*, *22*, 474–481. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/oby.20594

Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, *37*, 280–304. https://doi.org/10.1177/0149206310386227

Harper-Hill, K., Beamish, W., Hay, S., Whelan, M., Kerr, J., Zelenko, O., & Villalba, C. (2022). Teacher engagement in professional learning: What makes the difference to teacher practice? *Studies in Continuing Education*, *44*, 105–118. https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1781611

Helou, M. E., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management*, *36*, 551–567. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247051

Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, *36*, 427–440. https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1

Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher well-being and performance. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 26–42. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015

Häidkind, P. (2018). Kokkuvõte eripedagoogika osakonna vilistlasuuringust. *Eripedagoogika*, *56*, 79–83.

Idris, M. K. (2011). Longitudinal effects of role stressors on strain: A comparison between three competing analytical approaches. *International Journal of Economics and Management*, *5*, 98–113.

Israel, M., Kamman, M. L., McCray, E. D., & Sindelar, P. T. (2014). Mentoring in action: The interplay among professional assistance, emotional support, and evaluation. *Exceptional Children*, *81*, 45–63. https://doi.org/10.1177/0014402914532231

Jakobson, A. (2017). *Tugevate tunnetega toimetuleku kaardid*. Kirjastus Õnnevalem.

Jeon, H.-J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K.-A. (2022). Early childhood special education teachers' job burnout and psychological stress. *Early Education and Development*, *33*, 1364–1382. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1965395

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*, 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Khan, F., Yusoff, R. M., & Khan, A. (2014). Job demands, burnout and resources in teaching a conceptual review. *World Applied Sciences Journal*, *30*, 20–28.

Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A., & Weiß, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: The perspective of professionalisation. *European Journal of Special Needs Education*, *31*, 202–219. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125693

Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, *330*, 932.

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Tammemäe, T. (2021). Designing and implementing an in-service training course for school teams on inclusive education: Reflection from participants. *Education Sciences*, *11*, 166. https://doi.org/10.3390/educsci11040166

Kondo, M. C., Fluehr, J. M., McKeon, T., & Branas, C. C. (2018). Urban green space and its impact on human health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*, 445. https://doi.org/10.3390/ijerph15030445

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, *11*, 47–71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Kutsekoda. (2018). *Kutsestandardid: eripedagoog, tase 7*. https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683307

Kutsekoda. (2024). *Kutsestandardid: eripedagoog, tase 7*. https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205094

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, *1*, 141–169. https://doi.org/10.1002/per.2410010304

Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, *49*, 360–368. https://doi.org/10.3102/0013189X20922998

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well being* (Vol. 3). *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 91–134). JAI Press/Elsevier.

Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 132–141. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008

Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Archimedes.

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 546–559. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. RoutledgeFalmer.

Orland, L (2000). What's in a line? Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and Teaching*, *6*, 197–213. https://doi.org/10.1080/713698715

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, *12*, 295–314. https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7

Pavlidou, K., Alevriadou, A., & Antoniou, A.-S. (2022). Professional burnout in general and special education teachers: The role of interpersonal coping strategies. *European Journal of Special Needs Education*, *37*, 191–205. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1857931

Postareff, L., Lindblom-Ylanne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 557–571. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010/2024). *Riigi Teataja I*, *41*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv

Rolfe, G., Freshwater, D., & Jasper, M. (2001). *Critical reflection in nursing and the helping professions: A user's guide*. Palgrave Macmillan.

Ruijters, M. C. P., & Simons, P. R.-J. (2020). Professionalismi, õppimise ja identiteedi kontseptsioonide sidumine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *8*, 7–31. https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.02a

Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching*, *9*, 175–186. https://doi.org/10.1080/13540600309373

Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2022). To stay or not to stay: An empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, *70*, 693–717. https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103221. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221

Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2022). Offering modest support to extend professional development outcomes and enhance elementary science teaching. *Professional Development in Education*, *48*, 672–687. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725594

Segerstrom, S. C., & Miller, G. E. (2004). Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological Bulletin*, *130*, 601–630. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.601

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Sonnentag, S., & Frese, M. (2003). Stress in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 453–491). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1218

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, *12*, 237–268. https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7

Zeggelaar, A., Vermeulen, M., & Jochems, W. (2022). Evaluating effective professional development. *Professional Development in Education*, *48*, 806–826. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744686

Tammemäe, T., Lilleoja, L., & Nelis, P. (2023). Osalejate hinnangud meeskonnakoolitusele kaasava hariduse tähenduslikust rakendamisest koolieelses lasteasutuses. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *11*, 75–102. https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.04

Tervise Arengu Instituut. (2017). *Eesti toitumis- ja liikumissoovitused 2015*. https://www.tai.ee/sites/default/files/2021-03/149019033869_eesti%20toitumis-%20ja%20liikumissoovitused.pdf

Timperley, H. S. (2015). Continuing professional development. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 796–802). Elsevier.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 99–109. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 47–59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001

Vernik, K. (2019). *Hea une teejuht. Praktiline käsiraamat unetusest jagusaamiseks*. Pilgrim.

Vesso, S. (2020). *Kovisiooni käsiraamat. Kolleegidevaheline coaching*. Printon trükikoda.

Walker, M. (2017). *Why we Sleep: Unlocking the power of sleep and dreams*. Scribner.

Weißenfels, M., Benick, M., & Perels, F. (2021). Can teacher self-efficacy act as a buffer against burnout in inclusive classrooms? *International Journal of Educational Research*, *109*, 101794. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101794

Wenger, E. C., & Snyder, W. W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, *78*, 139–145.

World Health Organization. (2014). *Mental health atlas 2014*. https://www.who.int/publications/i/item/mental-health-atlas-2014

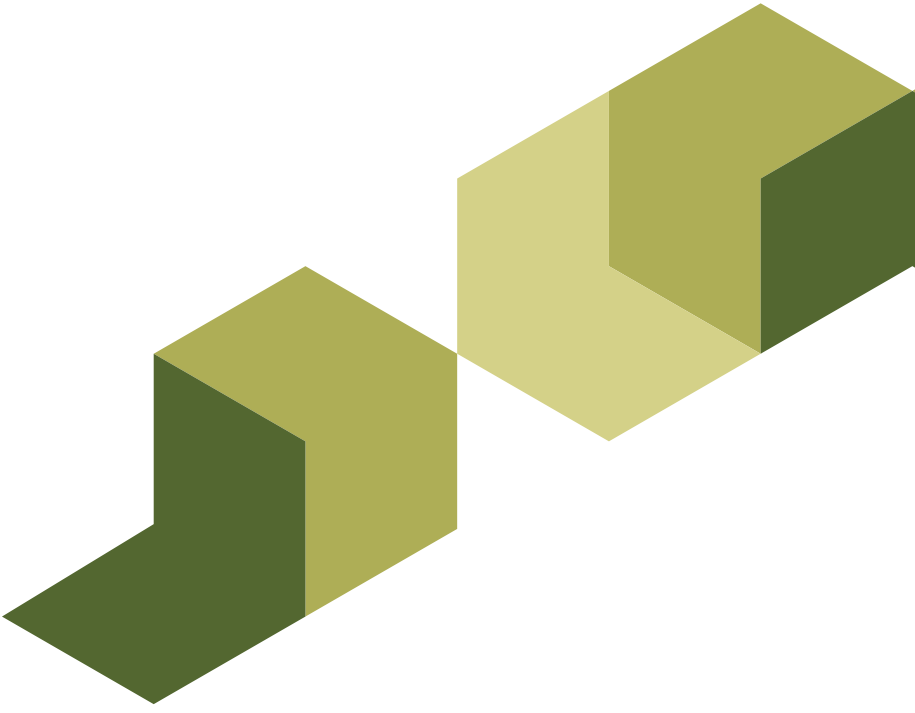
Õpetajate koolituse raamnõuded. (2019). *Riigi Teataja I*, *10*, 35. https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010

Yasar, H., & Demir, S. (2015). The mediating role of teachers' depression levels on the relationship between emotional labor and burn-out. *International Journal of Educational Methodology*, *1*, 1–8. https://doi.org/10.12973/ijem.1.1.1

Yih, J., Uusberg, A., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Better together: A unified perspective on appraisal and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, *33*, 41–47. https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1504749

III osa

Erivajadustega õppijate üldpädevuste areng ja arendamine



Sissejuhatus

Eesti haridusvaldkonna üheks oluliseks sihiks on võimaldada kõigil inimestel kogu elu jooksul omandada ja arendada üldpädevusi[1]. Üldpädevused on ainevaldkondade ja õppeainete ülesed pädevused, mis on olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel; need kujunevad kõigi õppeainete kaudu ja ka õppetöövälises tegevuses[2]. Üldpädevuste arengu toetamise vajaduse sätestavad kõikide haridusastmete riiklikud õppekavad. Erinevates dokumentides on üldpädevusi jaotatud ja määratletud mõnevõrra erinevalt, mis on muuhulgas seotud ühiskonnas toimuvate muutuste ja lisanduvate väljakutsetega.

Siinses käsiraamatus keskendume kolmele üldpädevusele, mis on indiviidi õppimise ja toimetuleku aspektist kõige määravamad ning mille toetamisel on eripedagoogil suur roll. Kümnendas peatükis kirjutavad Tõnu Jürjen ja Elina Malleus-Kotšegarov sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengust, hindamise ja toetamise võimalustest. Marika Padrik, Merit Hallap ja Kati Kiiver annavad 11. peatükis ülevaate suhtluspädevuse arengust erivajadustega õppijatel ning selle hindamise ja kujundamise võimalustest eripedagoogi töös, käsitledes seejuures nii verbaalset kui ka mitteverbaalset suhtlust. Eve Kikas selgitab 12. peatükis, kuidas toimub õppimine, ning annab soovitusi õpi- ja enesemääratluspädevuse hindamiseks ja arengu toetamiseks.

[1] Haridus- ja Teadusministeerium (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.

[2] Põhikooli riiklik õppekava (2011). *RT I*, 1.
https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv

10. Sotsiaal-emotsionaalne pädevus

Tõnu Jürjen, Elina Malleus-Kotšegarov

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Millistest valdkondadest koosneb sotsiaal-emotsionaalne pädevus?
2. Kuidas sotsiaal-emotsionaalne pädevus areneb?
3. Kuidas sotsiaal-emotsionaalset pädevust hinnatakse?
4. Milline on sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetav suhtlus- ja õpikeskkond?
5. Milliste meetoditega saab sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetada?

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus koondab teadmisi, oskusi, uskumusi ja motivatsiooni, mis võimaldavad teadlikult juhtida nii iseenda tundeid kui ka ümbritsevaid suhteid. Peatükis on fookuses pigem õppijate sotsiaal-emotsionaalne pädevus, kuid kindlasti on õppijate arengu toetamise eelduseks ka nendega tegelevate täiskasvanute (sh tugipersonali, õpetajate) sotsiaal-emotsionaalne pädevus. Uurimused kinnitavad, et kui täiskasvanud arendavad ka enda kõnealuseid valdkondi, kogevad nad vähem läbipõlemist ja suuremat tööga rahulolu (Oliveira *et al*., 2021; vt **peatükk 9**). Parema sotsiaal-emotsionaalse pädevusega õpetajad on õppetöö ja sotsiaalsete suhete juhtimisel tõhusamad, nende õppijad on nii akadeemiliselt kui ka sotsiaalselt edukamad ning kogevad vähem stressi (Jennings & Greenberg, 2009).

Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse analüüsimisel on lisaks ümbritsevatele täiskasvanutele oluline käsitleda ka eakaaslaste perspektiivi. Lastel, kellel on rohkem käitumisprobleeme, tekib suhetes eakaaslastega vähem abistavat käitumist, asjade jagamist jms koostöist käitumist ning sellega kaasneb kaaslaste poolt mitteaktsepteerimine (De Castro *et al*., 2002). See omakorda võib tekitada n-ö vildaka sotsiaalsete suhete taju, kus laps ise tõlgendab temaga suhtlevate kaaslaste ja täiskasvanute püüdlusi vähem

toetavana ja mittemõistvana, mis võib esile kutsuda uusi raskusi. Turvaline (suhtlus)keskkond, mida laps sellisena ise tajub, on oluline heaolu ja ka vaimse tervise hoidmise seisukohalt.

Lisaks last ümbritsevate suhete mõjule on oluline ka sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkondade mitmekülgne ja läbimõeldud arendamine nii individuaalselt kui ka rühmas (sh klassis). Uurimused (nt Panayiotou *et al*., 2019) on näidanud, et sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujunemise süsteemne toetamine on küll otseselt, ehkki nõrgalt seotud akadeemilise edukusega, kuid tagab seeläbi kaudselt parema vaimse tervise ja head suhted klassiruumis (nn klassikliima). Laste parem toimetulek oma emotsioonidega, teiste emotsioonide äratundmine ja emotsioonidega seotud sõnavara on omakorda seotud kaaslastepoolse aktsepteerimisega ja paindlikuma käitumisega sotsiaalsetes olukordades, mis võimaldab paremat koostööd. See võib olla justkui suletud ring, kus arendamist vajav sotsiaal-emotsionaalne pädevus kutsub esile kehvemad suhted, kuid teisalt takistavad halvemad suhted ka sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut.

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse toetamisel on oluline lapsele turvaline suhtluskeskkond kujundada ja spetsiifilisemaid oskusi arendada, seda universaalse ennetuse kaudu klassiruumis (sh eriklassides) ja individuaalse toe abil. Eripedagoog saab kaasa aidata täiendavat tuge vajavate laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujundamisele individuaalsel tasandil ning nõustada õpetajaid ja vanemaid, tehes koostööd teiste tugipersonali liikmetega.

10.1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkonnad

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse käsitlusi ja nendest tulenevaid valdkondi ning sotsiaalse info töötluse protsessi mõista on eripedagoogile oluline, et osata ka võimalikke hindamisvahendeid paremini valida ja valitud suunal süsteemsemat arendustegevust planeerida. Sotsiaal-emotsionaalset pädevust saab kirjeldada mitmeti. Siin peatükis tutvustame kahte lähenemist, millest kumbki panustab veidi erinevalt sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõistmisse.

10.1.1. Teadmiste, oskuste ja hoiakute eristamine

Täpsemate teadmiste-oskuste ja hoiakuliste valdkondade eristamine sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kirjeldamisel aitab paremini mõista, kuidas üks või teine aspekt panustab toimetulekusse suhtlussituatsioonides. Seetõttu võib just arendavate tegevuste planeerimisel tulla kasuks tugipersonali ja õpetajate teadlikkus valdkondadest, millest sotsiaal-emotsionaalne pädevus koosneb. Oskuste klassifikatsioone on erinevaid, kuid siin peatükis oleme valinud tutvustamiseks ühe levinuma käsitluse, mis võimaldab soovi korral hõlpsalt lisainformatsiooni hankida. Õppimise sotsiaal-emotsionaalseid aspekte kirjeldava (ingl *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* ehk CASEL) mudeli järgi on sotsiaal-emotsionaalne pädevus komplekt järgmistest valdkondadest: 1) **eneseteadlikkus**, 2) **enesejuhtimine**, 3) **sotsiaalne teadlikkus**, 4) **suhtlusoskus**, 5) **vastutustundlik otsustamine** (Oberle *et al*., 2016; Weissberg *et al*., 2015). Tabelis 1 on esile toodud CASELi (2020) raamistikust lähtuvad valdkonnad ja nendega seotud oskuste kirjeldused, millele on lisatud näited tabeli päises kirjeldatud olukorra kontekstis. Näide võimaldab paremini mõista, kuidas juhtuvaid situatsioone saabki vaadelda mitme valdkonna kaudu. Tegelike otsuste tegemiseks on vaja siiski hindamist, millest tuleb juttu allpool.

Tabel 1. CASELi raamistikust lähtuvad sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkonnad ja nende kirjeldused. Kaldkirjas on esitatud näited valdkondade avaldumisest juhtumist lähtudes

Olukord: kuueaastane peagi kooli minev Mart lööb oma rühmakaaslast Liisat iga kord, kui Liisa temalt mõne mänguasja ära võtab. Õpetaja on Mardile öelnud, et lüüa ei tohi ning selle asemel peaks Mart pahaseks muutudes sisse-välja hingama ning Liisale ütlema, et too mänguasja tagasi annaks. Kui sellest kasu pole, peaks Mart õpetajalt abi küsima. Hoolimata suulisest juhendamisest, jätkab Mart harjumuspärasel viisil käitumist.	
Sotsiaalemotsionaalse pädevuse valdkond	**Oskused**
Eneseteadlikkus	Oskus kirjeldada oma tundeid, mõtteid, väärtusi, tugevusi ja vajadusi. Mart ei saa aru, millal ta on ärritunud või pahane. Ta ei seosta füsioloogilist ja emotsionaalset seisundit õpetaja valitud sõnaga „pahane". Seetõttu ei saa ta õpetaja soovitatud strateegiat rakendada.

Tabel 1. Järg

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkond	Oskused
Sotsiaalne teadlikkus	Oskus mõista teiste inimeste vaatenurki, erinevusi ja tundeid. Mart võib mõista, et teda häirib Liisa käitumine, kuid ta ei mõista, mistõttu Liisa asju võtab ja milline võib olla löömise mõju Liisale. Seetõttu ei pea ta praegu kasutusel olevat tegutsemist vääraks.
Vastutustundlik otsustamine	Oskus probleemid ära tunda ja edukalt lahendada. Oskus mõelda oma tegevusest. Isikliku vastutuse tajumine. Mart võib mõista enda ja Liisa olukorda, kuid raskuse tekkides ei suuda ta vastu võtta otsust, mis viiks sobiva lahenduseni. Õpetaja pakutud alternatiiv ei aktualiseeru probleemolukorras ning iseseisvalt ta alternatiive ei loo.
Enesejuhtimine	Oskus jälgida ja kontrollida oma tundeid, impulsse ja käitumist, et oma eesmärke saavutada. Kuigi Mart võib teada, mis oleks õige käitumine (sh õpetaja pakutud hingamisharjutused), ei suuda ta harjumuspärast käitumisviisi pidurdada. Senine käitumine on lühikest aega alati edukas olnud (Liisa jookseb nuttes minema) ja pikka aega eduka strateegia kasutamine (sõnaline konflikti-lahendus) ei aita negatiivset emotsiooni kohe leevendada.
Suhtlusoskused	Oskus suhelda, koostööd teha, läbirääkimisi pidada. Oskus abi pakkuda ja vastu võtta. Mart võib soovida Liisale sõnaliselt vastata, kuid tal puuduvad oskused strateegiat rakendada, s.o Liisale otsa vaadata ja öelda: „Mina mängin sellega. Ära võta mu asju! Palun anna tagasi.“

10.1.2. Sotsiaalse infotöötluse protsess

Tabelis 1 toodud näidet aitab teisest perspektiivist mõtestada sotsiaalse infotöötluse mudel (ingl *Social Information Processing model*; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Mudeli kohta saab täpsemalt lugeda kogumikust „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“ (Tropp & Saat, 2010). Sotsiaalse infotöötluse protsessi mõistmine aitab täpsustada, kuidas käitumine sõltub sellest, mida me suhtlusolukordades

märkame või märkamata jätame, kuidas me märgatut tõlgendame, mis eesmärke me suhtlemisele seame ning milliseid valikuid vastusreaktsiooni kujundamisel teeme. Sotsiaalsetes situatsioonides vajame paindlikkust, mis tekib info töötlemise kaudu ja võimaldab kohe reageerida. See teeb sotsiaalsest infotöötlusest õpiraskustega laste jaoks keeruka protsessi, sest siin kombineeruvad nii kognitiivsete kui ka sotsiaal-emotsionaalsete aspektidega seotud raskused (Bauminger *et al.*, 2005). Erinevused sotsiaalses infotöötluses võivad olla tingitud erivajadusest, kuid ka õppija vanusest, mis on eelkõige kohane perspektiiv järgmises olukorra analüüsis (vt tabel 2).

Tabel 2. Sotsiaalse infotöötluse raamistikust lähtuv olukorra analüüs

Olukord: kuueaastane peagi kooli minev Mart lööb oma rühmakaaslast Liisat iga kord, kui Liisa temalt mõne mänguasja ära võtab. Õpetaja on Mardile öelnud, et lüüa ei tohi ning selle asemel peaks Mart pahaseks muutudes sisse-välja hingama ning Liisale ütlema, et too mänguasja tagasi annaks. Kui sellest kasu pole, peaks Mart õpetajalt abi küsima. Hoolimata suulisest juhendamisest jätkab Mart harjumuspärasel viisil käitumist.

Sotsiaalse infotöötluse protsessi osa	**Näide**
Sotsiaalsete märkide kodeerimine	Mardi käitumine võib olla mõjutatud sellest, et ta märkab Liisa tegutsemisel rohkem selliseid märke, mis viitavad sellele, et Liisa hakkab talt taas mänguasja käest võtma.
Sotsiaalsete märkide tõlgendamine	Mardi tõlgendus sotsiaalsetele märkidele võib olla, et Liisa teeb seda meelega.
Suhtlus-eesmärkide seadmine	Tõlgendusest lähtudes võib Mardil aktiveeruda suhtlus-eesmärk, milleks on teisele poolele tagasi teha, näitamaks, et vastaspoole käitumine ei ole õige.
Vastusreaktsiooni valik	Mart võib olla küll õpetajaga koos harjutanud hingamise strateegiat löömise asemel, kuid see ei tule talle sel hetkel meelde.
Vastusreaktsiooni rakendumine	Uue strateegia harjutamine ei pruugi olla piisav selleks, et Mardil see strateegia ka tegelikus olukorras rakenduks, või siis ta ei tunne, et ta selle rakendamisega hakkama saaks, ning rakendub taas rohkem kinnistunud vastureaktsioon.
Tagasiside	Kõik eelnev ja selle sobivus olukorda saab kinnitust käitumisele saadud tagasisidest (Liisa annab mänguasja tagasi), mis kas kinnitab või lükkab ümber selle vastusreaktsiooni tõhususe.

Lisaks küpsemisega seotud erisustele sotsiaalses infotöötluses on uurijad tähendanud õpiraskustega õpilaste puhul ka seda, et olulised sotsiaalsed märgid võivad jääda hoopis tähelepanuta või pööratakse liigset tähelepanu ebaolulistele märkidele, mida on keerukam tõlgendada. See põhjustab segadust olukordadest arusaamisel (Bauminger *et al*., 2005). Nende poolt seatud suhtluseesmärgid võivad olla lihtsamad ja seetõttu jätta nad hätta ka paljudes keerukamates (nt probleemilahenduse) olukordades (Bauminger *et al*., 2005). Lisaks võib erivajadusega õppijatel olla keerukam näha olukordades põhjuse-tagajärje seoseid ning seetõttu ka enda käitumise osa põhjuse-tagajärje seoste kaudu. Väiksem paindlikkus võib raskendada olemasolevate strateegiate ülekandmist uudsetesse olukordadesse.

10.2. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse areng ja hindamine

10.2.1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu kulg

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu mõistmisel ja kirjeldamisel on oluline arvestada inimese küpsemise aspekte ja arengu kulgu. Nii on sotsiaal-emotsionaalse pädevuse puhul mõistlik mõtestada seoseid ka põhiliste täidesaatvate funktsioonide (tähelepanu, pidurduse, kognitiivse paindlikkuse, töömälu) taseme ja arenguga, mis loob aluse selleks, et oleks võimalik iseennast üha paremini mõista ja juhtida ning teistega tähenduslikke suhteid luua (Bailey & Jones, 2019). Arengut mõjutavatest teguritest annab hea ülevaate SOCIALi mudel (Beauchamp & Anderson, 2010), millest saab täpsema ülevaate raamatust „Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes“ (Kaldoja, 2015). Nii näiteks väljendub kaheaastase lapse pädevus teistmoodi kui neljandas klassis käival lapsel. Tuleb meeles pidada, et arengutrajektoorides võib lähtuvalt bioloogilistest eeldustest, kognitiivsest arengust ja lapse arengukeskkonnast (sh kultuurinormidest ning kasvatusmeetodite valikust ja rakendamise ulatusest) olla märkimisväärseid erinevusi.

Järgmisena on esitatud CASELi mudeli valdkondade kaupa arengut iseloomustavad kirjeldused. Valdkondade kirjeldamisel pole püüeldud täiuslikkuse poole, need on illustreerimaks pädevuste kvalitatiivset täiustumist ja ühe oskuse tuginemist eelmistele. Pädevuste arengulugu on esitatud viisil, et see peegeldaks tavapärast pädevuste täiustumist aja kaudu, ning eeldusel, et sotsiaal-emotsionaalse pädevuse areng pole takistatud. Seejuures on kasutatud kombineerituna arenguperspektiive esile toovat kirjandust (Männamaa & Marats, 2009; Ohio Department of Education, 2019; Paavel, 2005; Saat, 2005; Smith *et al*., 2008), mida saab soovi korral lisaks lugeda.

10.2.1.1. Eneseteadlikkus

Teisel või kolmandal eluaastal kasutab laps tõenäoliselt juba mitmeid verbaalseid ja mitteverbaalseid viise emotsioonide väljendamiseks. Näiteks peidab ta häbenedes oma nägu või jonnib frustratsiooni korral. Ta oskab väljendada oma tundeid, vajadusi ja huvisid, näiteks keelduda, üteldes „Ei taha!", või osutades mänguasjale, öeldes „Anna!". Kõneldes kasutab ta mina-vormi ja oskab öelda oma nime. Ta on rahulolev, kui ta millegagi hakkama saab, ning otsib täiskasvanu tähelepanu ja tunnustust. Paari aasta pärast oskab ta juba nimetada üksikuid enda ja teiste tundeid. Ta väljendab erinevaid emotsioone sotsiaalsele tavale vastavalt – näiteks kui kaaslane ei soovi kutse järel mängus osaleda, väljendab ta kurbust või pahameelt. Tõenäoliselt oskab laps nimetada mõningaid tunnuseid, mille poolest inimesed sarnanevad ja erinevad, ning neid seeläbi teistega võrrelda, näiteks öelda „mina olen väike, aga issi on nii pikk".

Koolimineja peaks väljendama juba laias ulatuses emotsioone. Ta seostab üht emotsiooni enamasti üht tüüpi käitumisega (nt kurbus seostub nutuga ja rõõm naeruga). Ta oskab nimetada üksikuid enda ja teiste tundeid (kurbus, rõõm, viha, hirm). Esimese kooliastme lõpuks peaks laps nimetama põhilisi emotsioone. Ta saab aru, et tunded on loomulikud ja kasulikud. Laps arutleb täiskasvanu toel, miks inimesed on kurvad või vihased. Ta oskab end kirjeldada ja oma huvisid esile tuua. Ta oskab nimetada viise, kuidas ta saab enda vajaduste eest seista. Jõukohaseid ülesandeid täidab ta iseseisvalt ja enesekindlalt.

Teise kooliastme lõpuks on tema tunnete sõnavara eeldatavasti veelgi kasvanud. Ta mõistab, et tema tunded võivad olla õiged, kui keegi teine ka samas olukorras end teisiti tunneb. Ta peaks oskama juba kirjeldada, kuidas sündmused tundeid vallandavad. Teda iseloomustab enesekindlus ja positiivne hoiak enda suhtes.

Kolmandas kooliastmes on lapse emotsioonidega seotud sõnavara küllaltki rikas, aga tal võib olla raskusi selle sihipärase kasutamisega. Oluliseks muutub mõistmine, et samal ajal saab tunda erinevaid tundeid. Lisaks võib olla tuntavalt kaldu tema enda hinnang toimetulekule suhtlusolukordades. Seda ühelt poolt liigse enesekindluse ning teisalt ka liigse tundlikkuse ja enesekriitilisuse kaudu.

10.2.1.2. Sotsiaalne teadlikkus

Kolmandaks eluaastaks oskab laps tõenäoliselt väljendada teadlikkust, et teistel inimestel on ka tunded, ning ta oskab kirjeldada pildil oleva isiku selgelt äratuntavat emotsiooni. Kui ta kaaslane või pereliige on häiritud, vastab ta sellele hoolitsuskäitumisega, näiteks kallistab nutvat ema või teeb haiget

saanud sõbrale pai. Järgmistel aastatel kasvab ta võimekus teiste inimeste ja elusolendite vajaduste ja tunnetega mõningal määral arvestada, näiteks annab ta süüa kassile, kes nõuab seda kräunudes.

Kooliteed alustav laps peaks teistega juba enam arvestama. Laps tunneb huvi pereväliste isikute vastu, näiteks küsib ta vanemalt, kes tänaval tuttavat tervitab, tuttava kohta. Tal on välja kujunenud ootused soospetsiifilise käitumise puhul. Tekkinud on mõistmine, et mõtted ja tunded on seotud, ta saab aru, et erinevatel tunnetel on erinevad väljendused. Samuti mõistab ta nüüdseks, et samas olukorras võivad inimesed käituda erinevalt. Näiteks võib ta öelda „Liisa nutab, kui ema ära läheb. Ma olen ka kurb, aga mina küll ei nuta". Ta oskab nimetada empaatilisi käitumisviise ja teab, kuidas sõnade ja tegudega on võimalik teisi toetada ja haavata. Endale tuttavates keskkondades oskab ta kirjeldada, mistõttu seal tegutsemiseks on kehtestatud reeglid. Ta oskab arutleda, mille poolest inimesed sarnanevad või erinevad. Suhtlemisel arvestab ta teiste inimeste isiklikku ruumi, lähtuvalt suhtluspartnerist ja olukorrast hoiab ta piisavat distantsi.

Teise kooliastme lõpuks on lapsel eeldatavasti tekkinud võimekus kasutada nii verbaalseid kui ka mitteverbaalseid märke teiste inimeste tundeseisundite kohta, et teha järeldusi. Ta käitub empaatiliselt, näiteks kuulab sõpra, kes murest räägib, või pakub talle abi raske eseme kandmisel. Laps mõistab, et teist saab austada ka erimeelsuste korral. Tal on arusaam, et isikutel võivad olla inimeste ja rühmade kohta positiivsed või negatiivsed hoiakud, mis ei pruugi olla õiged. Samuti mõistab ta, et normid ja reeglid võivad pereti, rühmiti ja kultuuriti erineda. Ta austab lisaks isikuruumile ka teiste privaatsust, näiteks ei ava ta teise päevikut või suletud kirja.

Kolmandas kooliastmes ollakse küll võimeline teiste perspektiivi arvestama, kuid sageli on õppija tähelepanu suunatud enda sisemaailmaga tegelemisele ning tal võib olla keerukas teiste perspektiivi mõista. Tema jaoks on sel perioodil arengu poolest väga olulised sõprussuhted, kuid samal ajal võib tekkida ka palju konflikte just sellest lähtuvalt, et teise poole mõtteid ei võeta arvesse, kuid samal ajal soovitakse näidata end eakaaslastele sellisest küljest, mida peetakse kõige sobivamaks.

10.2.1.3. Vastutustundlik otsustamine

Viieaastasele lapsele on teadlik ja vastutustundlik otsustamine veel keeruline ülesanne. Arusaama oma tegude tagajärgedest oskab ta väljendada mudelite ja täiskasvanu toel talle tuttavate olukordade näitel. Seitsmeaastane õppija suudab täita lihtsamaid sotsiaalseid reegleid ja tavasid ning ta lähtub eelkõige sellistest, mis tema peres kehtivad.

Esimese kooliastme lõpuks on laps probleemitundlik, ta mõistab, kui on tekkinud probleem. Ta saab aru, et probleemide lahendamiseks on mitu viisi, ja oskab nimetada talle tuttavas olukorras mõningaid, mis sobivad. See aga ei tähenda, et ta suudab alati õige valiku teha. Raskuste korral peaks ta olema võimeline küsima käepärase täiskasvanu abi. Ta oskab kirjeldada, kuidas tema valitud tegevusviis mõjutab sündmuste edasist kulgu ja seeläbi teisi inimesi. Õppija mõistab, et ühiste eesmärkide saavutamiseks tuleb rühmas ka ühiselt otsustada.

Teise kooliastme lõpuks on laps tänu kognitiivse võimekuse kasvule suuteline mõtlema keerukatest olukordadest komplekssemalt. Ta saab aru, et probleemide lahendamiseks on mitu võimalust ja erinevate perspektiivide korral tehakse erinevaid valikuid. Otsuse tegemisel arvestab ta erinevate vaatenurkadega. Vajaduse korral otsib ta täiskasvanu abi ka siis, kui see pole käepärane. Üha sagedamini ennustab ta seda, mis on tema käitumise tulem. Suheldes austab ta ennast ja teisi. Ta kujundab välja ja rakendab strateegiaid uudsete olukordadega toimetulekuks.

Kolmandas kooliastmes ollakse võimelised keerukamaid probleeme lahendama, kuid samal ajal võivad tugevad emotsioonid ja kaaslaste heakskiidu tähtsustamine saada takistuseks sobivate probleemilahendus-strateegiate ja fookuste leidmisel. See ei tähenda, et vastutustundlik otsustamine poleks sel perioodil võimalik, kuid pigem jäävad need soovid ja oskused varju.

10.2.1.4. Enesejuhtimine

Igapäevaelus me ei mõtle, et paariaastane laps ennast või oma tundeelu ise juhib. Ometigi on tal juba siis mõni oluline võime olemas. Kui ta on häiritud või segaduses, otsib ta turvalise täiskasvanu tuge ja lohutust. Kui tal on ees mudel või talle antakse üheosalisi korraldusi, saab ta hakkama ka keerulistes sotsiaalsetes olukordades, näiteks palub ta haiget saanud kaaslaselt täiskasvanu juhendamisel vabandust. Ta võib osata nimetada mõnda enese-reguleerimise strateegiat, aga ei pruugi seda püsivalt rakendada. Viieaastaselt on lapsel kasvanud võimekus lühikest aega oodata ning enda tunnete ja käitumise reguleerimisega mõningasel täiskasvanu abil (nt õpetaja meeldetuletuse toel) toime tulla.

Kooli minev laps peaks saama toime enamiku tunnete reguleerimisega, kuid vajab täiskasvanu abi jätkuvalt, kui tunded on tugevad. Oma järge peaks ta suutma oodata juba mõne minuti. Ebameeldivate olukordadega peaks ta toime tulema erinevate sõnade või ohutute tegevuste abil. Esimese kooliastme lõpuks oskab laps kirjeldada, kuidas ta ühe või teise tunde korral

tüüpiliselt käitub, näiteks „Kui ma olen kellegi peale vihane, siis ma ei taha temaga üldse rääkida". Ta oskab siis nimetada verbaalseid ja mitteverbaalseid tunnete väljendamise viise ning nende hulgas ka mõnd tugevate tunnetega toimetuleku strateegiat (nt sügav hingamine või olukorrast ajutiselt eemaldumine). Ta oskab kirjeldada samme, mida saab astuda lühiaegse eesmärgi saavutamiseks. Samuti toob laps nüüd esile, kuidas eakaaslased või täiskasvanud saavad teda eesmärkideni jõudmisel aidata. Nüüd oskab ta sõnastada akadeemilisi või käitumiseesmärke. Lisaks oskab ta esile tuua, kuidas harjutamine mõjutab tegevuse tulemust.

Teise kooliastme lõpuks kirjeldab õppija verbaalseid ja mitteverbaalseid tunnete väljendamise viise ning arvestab seejuures olukorra piiranguid. Ta rakendab mõnd tugevate tunnetega toimetuleku strateegiat. Ta oskab sõnastada isiklikke ja akadeemilisi eesmärke. Täiskasvanu abil oskab ta nimetada oma eesmärkide saavutamiseks vajalikke ressursse. Ta suudab esile tuua mõne strateegia tagasilöökidega toimetulekuks ning oskab nimetada tagasilöökide ja ebaedu põhjuseid.

Kolmandas kooliastmes võib olla raskendatud enda emotsioonide sihipärane juhtimine. See ei pruugi alati eksternaliseeritud käitumisena avalduda (agressiivsus), kuid võib ka varju jääda (internaliseeritud probleemid), tuues kaasa rohkem tundeelu häireid. Lisaks võidakse oma emotsioonide juhtimiseks kasutada vähemtõhusaid strateegiaid (nt katastrofiseerimine, rumineerimine), mis võivad probleemilahenduse asemel olukorda pigem võimendada.

10.2.1.5. Suhtlusoskused

Kolmandaks eluaastaks oskab laps suhelda tuttavate täiskasvanutega ja otsib neilt raskuste korral abi. Tuttavate täiskasvanute läheduses on ta rahulik, kuid ärevuse korral otsib nende lähedust. Samuti väljendab ta uudishimu võõraste täiskasvanute puhul, näiteks jälgib võõrast täiskasvanut oma vanema selja tagant. Täiskasvanu mudeli ja toe abil suhtleb ta eakaaslastega olukordades, mis nõuavad abistamist, oma järje ootamist või jagamist. Teiste lastega tegutseb ta sageli kõrvuti. Tuttavate eakaaslastega suheldes võtab ja hoiab ta kontakti.

Viiendaks eluaastaks väljendab laps tuttavate täiskasvanute vastu kiindumust, keeruliste olukordade eel otsib nende tuge. Näiteks pärast hirmutava muinasjutu kuulamist ütleb ta kinnitust otsivalt õpetajale, et see oli kõigest lugu. Tuttavas keskkonnas eraldub ta tuttavatest täiskasvanutest vaid vähese häiritustundega. Ta vestleb tuttava täiskasvanuga ja see suhtlus on vastastikune (retsiprookne). Näiteks räägib ta õpetajale, mida ta eelmisel õhtul

tegi, ja vastab õpetaja küsimustele teema järgi. Koos eakaaslastega mängib ta mänge, mis nõuavad koostööd ja tegevuse koordineeritust. Samuti ilmutab ta nendega suheldes eakohaselt prosotsiaalset käitumist (abistab teisi, arvestab teistega). Eakaaslastega konfliktide lahendamisega saab ta toime mudeli ja täiskasvanu toe abil. Näiteks kasutab laps õpetaja meeldetuletusel konflikti korral oma soovide väljendamiseks sõnu.

Kooli minev laps arvestab suhetega toimetulekul juba enda ja suhtluspartneri suhte iseloomuga, nii kasutab ta oma vanema ja võõra täiskasvanuga suheldes erinevaid vestlusstiile. Ta naudib eakaaslaste rühmas olemist ja väljendab teiste rühmaliikmete suhtes hoolivust. Konfliktide lahendamiseks kasutab ta suulist kõnet. Näiteks võib ta kaaslasele öelda „Ära tee! Lüüa ei tohi". Esimese kooliastme lõpuks peaks õppijal kujunema arusaam, et inimesed mõjutavad üksteist nii sõnade kui ka tegudega. Ta annab tagasisidet ja võtab seda vastu enamasti teist arvestaval viisil. Ta kuulab teist isikut, et tema tundeid ja vaatenurka mõista.

Teise kooliastme lõpuks annab õppija tagasisidet ja võtab seda vastu teist arvestaval viisil. Ta oskab nimetada, kuidas suhetes ühtekuuluvustunne saavutada. Ta kaasab tegevustesse teisi inimesi üpris edukalt. Ta mõistab kaaslaste positiivset ja negatiivset mõju endale. Probleemide ennetamiseks oskab ta kasutada mõningaid strateegiaid, näiteks oskab enne halva teate edastamist ema kiita. Ta kasutab erimeelsuste korral konfliktilahendusoskusi ja loob ka erimeelsuste korral kompromisse lahenduse leidmiseks.

Kolmandas kooliastmes võivad sõprussuhted muutuda ühelt poolt tugevamaks ja olulisemaks, kuid teisalt ka konfliktiderohkemaks, sest oskus teist perspektiivi näha ja sobivaid lahendusstrateegiaid kasutada võib olla piiratud ja maskeeritud tugevate tunnete poolt. Toimetulek kaaslastega suhtlemisel võib olla edukam kui täiskasvanutega suhtlemine.

Eeltoodud kirjelduses olid antud mõningad arengu verstapostid, mida tavapärase arengu puhul võib orientiiriks võtta. Siiski tuleb meeles pidada, et arengutrajektoorides võib lähtuvalt bioloogilistest eeldustest, kognitiivsest arengust ja lapse arengukeskkonnast olla märkimisväärseid erinevusi. Arengukeskkonna osaks on muu hulgas kultuurinormid ning kasvatusmeetodite valik ja nende rakendamise ulatus. Erivajadustega laste puhul on sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengutrajektoori erinevus, võrreldes eakaaslastega, tõenäoline ning sõltuvalt erivajaduse liigist on need iseärasused eriilmelised (Diamond *et al*., 2011; Tadić *et al*., 2010). Nii näiteks võib kerge intellektipuudega laste hulgas oodata raskusi vastutustundliku otsustamise ja enesejuhtimise valdkonnas, autismispektri häirega või nägemispuudega lastel võime eeldada raskusi sotsiaalse teadlikkuse valdkonnas, aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lastel ilmnevad sagedamini raskused enesejuhtimise

valdkonnas. Kuigi raskused võivad olla ühes ja samas valdkonnas, on nende kujunemise mehhanism erivajaduse liigist tulenevalt erinev. Nägemispuudega lastel võib olla raskusi sotsiaalsete märkide tõlgendamisel, kuna suhtlusolukorras töötlust vajava visuaalse info tajumine on häiritud. Samas autismispektri häirega lastel võib meeleelunditest saadud info olla kättesaadav, kuid selle tõlgendamisel on eakaaslastega võrreldes iseärasused. Seega tuleb sobivate lahenduste pakkumiseks hinnata sotsiaal-emotsionaalse pädevuse lähtetaset.

10.2.2. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamine

Järgmisena käsitleme lapse sotsiaal-emotsionaalse pädevuse eripedagoogilist hindamist. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamine võimaldab aru saada, millised pädevused on õppija omandanud ja milline on raskuse kujunemise mehhanism, et teha sekkumise väljatöötamiseks mõistlikud otsused. Hindamiseks on oluline kasutada eri meetodeid (vt **peatükk 6**) ning teadvustada, kuivõrd valitud meetod aitab sotsiaal-emotsionaalse pädevuse aspekte avada. Kui lapse enda hinnang võib näiteks eneseteadlikkuse valdkonna kirjeldamiseks kõige õigem viis olla, siis tegelikke sotsiaalseid oskusi ehk suhetega toimetulekut pole võimalik hinnata pelgalt enesehindamise kaudu. Lisaks peaks appi võtma teised meetodid, tüüpiliselt on selleks intervjuu või vaatlus.

Hindamismeetodite ja -vahendite valikul on arvestatud, et need sobiks eripedagoogi põhiväljaõppe ja tegevusega. Tuleb meeles pidada, et enne hindamisvahendi kasutamist peab eripedagoog põhjalikult läbi töötama selle kasutusjuhendi ja vajaduse korral saama selle kasutamiseks väljaõppe. Järgmisena on esile toodud peamised hindamismeetodid koos mõne näitega. Meetodid ei ole esitatud tähtsuse järjekorras ja loetelu ei ole lõplik.

Kõige sagedamini kasutatakse sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamisel **intervjuud**, mis viiakse läbi lapse või talle lähedase täiskasvanuga. Seeläbi saab koguda infot isikutelt toimetuleku kohta eri kontekstides. Intervjuud võivad erineda oma struktureerituse astme poolest, küsimused võivad olla hindaja enda loodud või standardiseeritud protseduuri osa (nt Berkeley Puppet Interview; Measelle *et al*., 1998). Intervjuu võimaldab esitada jooksvalt lisaküsimusi (nt „Mistõttu otsustasid olukorra just sel moel lahendada?“) ning tuua nähtavale selle, mida käitumise vaatlemisel pole võimalik mõista.

Vaatluse korral jälgitakse last tegutsemas (tavapäraselt) tema loomulikus keskkonnas (nt kodu, rühmaruum, klass, mänguväljak). Vaatlusprotokollid võivad olla struktureeritud või poolstruktureeritud, kuid igal juhul on vaatlus

eesmärgistatud. Tulemuste tõlgendamine võib olla kvalitatiivne (vastab küsimusele *kuidas?*) või kvantitatiivne (vastab küsimusele *kui palju?* või *mil määral?*). Kvantitatiivne analüüs eeldab struktureeritud vaatlusprotokolli, kus vaadeldavad tunnused on enne fikseeritud (nt korrarikkumiste arv tunnis) või on antud selged juhised, kuidas vaatlusel tekkiv mulje numbriliseks väärtuseks kujundada (nt Classroom Assessment Scoring System; Pianta *et al*., 2008). Vaatluse erivorm on **analoogvaatlus**, kus luuakse elulise olukorraga sarnane olukord, mille lahendamist jälgitakse. Hindaja on sellisel juhul situatsiooni korraldaja ja sageli selles osaleja, seega on enamasti tegu standardiseeritud osalusvaatlusega. Näiteks võib eripedagoog korraldada analoogvaatluse: öelda igale enda kabinetti astuvale lapsele otsa vaadates ja naeratades „Tere! Mul on hea meel sind näha", seejärel lapse käitumist jälgida, selle kohta märkmeid teha ja hiljem nähtut analüüsida. Vaatlus, sealhulgas analoogvaatlus, võimaldab uurijal last ise tegutsemas näha ja nähtu põhjal järeldusi teha. Lisaks on vaatlus suurepärane meetod, hindamaks last interaktsioonis tema (sotsiaalse) keskkonnaga.

Küsimustikke täidab laps ise ja/või tema õpetaja ja/või vanem-hooldaja. Küsimustikus esitatakse vastajale küsimusi või väiteid uuritava isiku kohta. Neid esitatakse last hästi tundvale täiskasvanule („Kas laps vaatab suheldes teile silma?") või õppijale endale („Ärritun kergesti ja kaotan enesevalitsuse"). Küsimuste vastused võimaldavad vähese energiakuluga teha üldistusi sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkondade arengu kohta ja võrrelda vastuseid eakaaslaste andmetega. Paljud sellised küsimustikud sobivad riskirühma kuuluva lapse väljasõelumiseks. Näiteks on eesti keelde tõlgitud ja kohandatud tugevuste ja raskuste küsimustik (Goodman, 1997) ning 5-15R (Kadesjö *et al*., 2004). Paljud küsimustikud annavad võimaluse võrrelda eri poolte vastuseid ning ka see võib aidata aru saada, millistes olukordades ja kellele märgatavalt probleemid ilmnevad.

Testis palutakse uuritaval lahendada hüpoteetilisi suhtlusolukordi, nagu näiteks viieaastaste laste arengu hindamise e-vahendi LAHE (Kikas *et al*., 2022) sotsiaalse pädevuse alltestis. Sellised testid püstitavad sageli lapse ette probleemi ja tema ülesanne on teha valik, kuidas ta selle lahendaks. Ka test annab võimaluse võrrelda lapse tulemusi teiste laste omadega, kuid ei näita meile üks-ühele, kuidas ta iga päev sotsiaalsetes olukordades käitub. Sedalaadi testid jäävad ühes küsimustikega kaudseks viisiks lapse kohta andmeid koguda.

Vaid läbimõeldud hindamisprotsess ja hindamistulemuste analüüs, milles arvestatakse lapse ja tema keskkonna oluliste tunnustega, on sobilik alus sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamiseks (Taylor *et al*., 2018). Hindamismeetodi valikul tuleb arvestada nii lapse vanust kui ka

kognitiivset arengut ning hinnatava valdkonna iseärasusi. Intervjuu lapse endaga sobib peaaegu kõigis vanuserühmades, kui eesmärk on keskenduda eneseteadlikkusele. Enesekohane küsimustik võib sama valdkonna hindamiseks sobida alles teises ja hilisemas kooliastmes õppiva lapse hindamiseks. Vaatlused sobivad seevastu igas vanuserühmas õppijate kohta otsuste tegemiseks suhtlusoskuste valdkonnas. Samas enesejuhtimise valdkonnas võib nooremal õppijal olla raske enesekohaseid otsuseid teha ja täiskasvanu antud info osutub väärtuslikumaks.

Sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste hindamisel on oluline koostöö kõigi last lähemalt tundvate täiskasvanutega, et õppijat iseloomustav eri situatsioonidest üheks tervikuks siduda. Selles on eripedagoogile koostööpartnerid logopeed, sotsiaalpedagoog ja psühholoog ning kindlasti ka õpetaja ja lapsevanemad. Hindamistulemuste alusel on võimalik sõnastada arendustöö eesmärgid ja otsustada sobivad sekkumised.

10.3. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamine

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamisel on mõistlik pöörata tähelepanu last ümbritsevate suhete reguleerimisele. Soovime, et tekiks **turvaline õppimist soodustav õhustik** (ing *classroom climate*). Teisalt on tähtis **lapse enda teadmisi, oskusi ja hoiakuid arendada** (meenuta alapeatükis 10.1 esile toodud sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkondi), kasutades eri meetodeid. Esmalt tuleks arendavaid tegevusi planeerida kogu õpperühmaga universaalse ennetuse tasandil, kuid vajaduse korral toetada teatud õpperühmi või ka üksikuid lapsi lisatoe pakkumisega oskuste arendamisel. Eripedagoog saab siin pakkuda tuge nii lastele oskuste arendamisel kui ka õpetajale, et soodustada klassiruumis tõhusat klassihaldust.

Õpperühma tasandil (sh kaasava hariduse printsiipe silmas pidades) tähendab see tervikuna, et lisaks aineteadmiste ja -oskuste omandamisele õpitakse õpetaja juhendamisel näiteks üksteist aktsepteerima ja erinevates olukordades reageerima teisi abistavalt (vt CASELi valdkonnad: sotsiaalne teadlikkus ja suhtlusoskused). Nii näiteks saavad õpilased muuhulgas üksteist aidata emotsioonide juhtimise strateegiate kasutamisel (enesejuhtimine), sobivate käitumisvalikute tegemisel (suhtlusoskused), olulise märkamisel ja enda sobivalt väljendamisel. See ei tähenda kindlasti olukorda, kus kaaslased hakkaksid segava käitumise tõttu üksteise üle kohtumõistjaks ja käitumise korrigeerijaks, vaid pigem heatahtlikeks nippide jagajateks. Näiteks kui õpikaaslasel on tõesti raskusi iseseisvalt ülesannetele keskendumisega, siis saab kokku leppida, et enne tööle asumist luuakse koos mõne rühmakaaslasega tegevusplaan ja alles siis asutakse töö juurde. Samuti saab

õpetaja selliseid abistavaid ja ennetavaid tegevusi kogu rühmaga planeerida, mis tõenäoliselt aitab kõigil paremini keskenduda ja õppida. Kõik see vajab teadlikku ja sihipärast harjutamist ning õppetegevuse ümberraamistamist pädevuste arendamise võtmesse. Lisaks on õppijate sotsiaal-emotsionaalne pädevus samas rühmas tõenäoliselt eri tasemel. Ühed võivad vajada rohkem enesejuhtimise oskuste arendamist ja teised jällegi näiteks situatsioonidega seotud arutelusid (nt rollimängude kaudu), et tõhustada sobivate käitumisviiside vahel valimist. Ka selliste erisuste märkamisel saab tugimeeskond õpetajale toeks olla.

10.3.1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut soodustav õpikeskkond

Õpperühma haldus, mis pakub ühelt poolt struktuuri ja on teisalt õppijakeskne, tagab toetava õpikeskkonna ja seekaudu head tulemused nii õppijatele kui ka õpetajatele. Hea õhustikuga õpperühmades on õppijate sotsiaal-emotsionaalsed ja akadeemilised pädevused paremad (Wang *et al*., 2020), on vähem konflikte ja probleemset käitumist, õppijad on tegevustesse enam kaasatud ja arendustegevusteks motiveeritud (Korpershoek *et al*., 2016). Seevastu õppijad, kes on viibinud õpikeskkonnas, kus ei kasutata tõhusaid (õppijakeskseid, kuid struktuuri pakkuvaid) meetmeid, et õppimist toetada ja õpirühmas valitsevaid suhteid kujundada, on tulevikus suurema tõenäosusega häiriva käitumisega ja haavatavamad emotsionaalsete probleemide puhul. Õpetajatega tehtud uurimused (vt kokkuvõtet Reinke *et al*., 2011) näitavad, et õpetajate ettevalmistus klassis käitumisprobleeme hallata on puudulik, käitumisprobleeme peetakse suuremaks mureks ning algajad õpetajad katkestavad töö koolis enne viie aasta möödumist just eelkõige nendel põhjustel. Seetõttu on oluline osa ka tugimeeskonnal (sh eripedagoogil), toetamaks õpetajaid tõhusate meetodite valikul.

Toetava õpikeskkonna loomine on proaktiivne – fookus on probleemide ennetamisel, mitte vaid nendele reageerimisel. Õpetaja ülesanne on luua käitumiskeskkond, kus on soe õhustik, piisavalt struktuuri ning valitud sobivad õppemeetodid, mis võimaldavad õppijatel aktiivselt osaleda. Kõigile on selge, milline on oodatud käitumine, ning normidega kooskõlas käitumist õpetatakse ja tunnustatakse. Õpetajate nõustamisel tuleb eripedagoogil olla teadlik õpikeskkonna kujundamise strateegiatest, mis on tõepoolest efektiivsed. Olulised on kõik viis õpperühma haldamise strateegiate kategooriat (Reinke *et al*., 2008, 2011): 1) klassi või rühma struktureeritus, 2) õpetaja-õppijate suhted, 3) juhendamine, 4) reageerimine kohasele käitumisele, 5) reageerimine kohatule käitumisele.

Kõik kategooriad sisaldavad ennetavaid strateegiaid, strateegiaid sobiva käitumise soodustamiseks või soovimatu käitumise summutamiseks. Strateegiad aitavad analüüsida õpikeskkonnas toimuvat ja planeerida süsteemselt toetavaid sekkumisi nii ennetaval kui ka n-ö reageerival tasandil.

10.3.1.1. Õpikeskkonna struktureeritus

Õpikeskkonna struktureeritus viitab: 1) õpetaja juhendatud tegevuse määrale, 2) ootuste ja käitumuslike rutiinide selgelt esiletoomise ja õpetamise määrale ning 3) õpperuumi füüsilisele keskkonnale. Keskkonnad, kus õpetaja juhendatud tegevus ja õpilaste autonoomia on tasakaalus, on tõhusamad.

Ootuste esiletoomine ja rutiinide kujundamine. Esimene samm ootuste väljendamisel on selgete reeglite kehtestamine (teatud aspektides kokkulepete sõlmimine). Need on väited, mis piiritlevad ootused käitumisele. Neid saab õpetada ja harjutada ning on seeläbi õpperühma haldamise aluseks. Õpperühmades, kus ootused on muutlikud, võivad õppijad tahtmatult eksida ja saada selle eest karistada. See halvendab õpilaste suhteid täiskasvanutega ja suurendab omakorda käitumisprobleemide tekke tõenäosust (Reinke & Herman, 2002). **Reeglid** olgu: 1) eakohased, 2) spetsiifilised ja jälgitavad, 3) sõnastatud positiivselt, juhendina, 4) arusaadavalt sõnastatud, õppijatega läbi arutatud ja koos kokku lepitud, 5) elluviidavad. Reeglid ja kokkulepped peavad olema õppijatele nähtavad, neid tuleb õpetada ja harjutada ning nende täitmist jälgida. Õppijate tegevustele tagasisidet andes ja käitumist korrigeerides peab õpetaja viitama läbiarutatud reeglile. Selleks et välja selgitada, kui selged on reeglid õppijatele, tuleks õppijatel lasta neid selgitada oma sõnadega, öelda, mis juhtub nende mittetäitmisel ja mis kasu saab nende täitmisest.

Ootused on üldiselt sõnastatud käitumisstandardid, sisaldavad positiivseid tunnuseid ja neid on reeglitest vähem. Ootused aitavad suurendada rühma kohesiivsust ja reeglid aitavad neid ootusi täita. **Käitumisrutiinid** on reeglitest spetsiifilisemad. Need on konkreetsed juhised, kuidas reeglit täita. **Ennetavaid juhiseid**, mis tuletavad reeglit või käitumisrutiini meelde, saab kasutada olukordades, mis on riskiohtlikud ja aitavad õppijatel saabuvas olukorras tegutseda.

Õpetaja juhendatud õppetegevused. Tegevused, mida õpetaja juhendab ja teadlikult struktureerib, suurendavad õppijate osalust õppetöös. See tähendab, et õpetaja annab teada, mis hakkab toimuma, mida teha, kui õppijad vajavad abi, ja miks nad sellist tegevust teevad. Tegevuste käigus saab õpikeskkonnas toimuvale kohe reageerida õpetaja, kes jälgib ruumis toimuvat, liigub ringi, annab tehtavale tööle tagasisidet ja märkab, kes on tööga hõivatud või vajab abi.

Õpperuumi füüsiline keskkond. Ülerahvastatud ruumid soodustavad sobimatut käitumist. Kuigi selle üle, kui palju on ruumis õppijaid või ruutmeetreid, on õpetajal vähe võimalusi otsustada, saab õpetaja kujundada füüsilist keskkonda nii, et seal on: 1) selged liikumisteed, 2) vaba ligipääs õppetööks vajalikele materjalidele ja 3) õpetaja ligipääs kõigile õppijatele. Õpetaja peaks saama õppijatega rääkida otse ja võimalikult privaatselt.

10.3.1.2. Õpetaja-õppijate suhted

Õpetaja ja õppija suhteid, neid mõjutavaid tegureid ja hea suhte tulemeid on uuritud juba aastakümneid (Fabris *et al*., 2022). Suhted õpetaja ja õppijate vahel on kvaliteetsed, kui õppijad tunnevad, et neid väärtustatakse, austatakse ja toetatakse. Suhted on tõhusaimad siis, kui neid tajutakse soojana. Õpetaja peab selgelt edastama ootusi ja põhjendama nende vajalikkust ning pakkuma klassis toimuvale struktuuri ja piire. Õppijad, keda austatakse ja väärtustatakse, hindavad õpetaja tagasisidet rohkem ja on suurema tõenäosusega valmis ootustele vastama (Virtanen *et al*., 2015). Tõhusad suhted seostuvad õppijate suurema seotusega akadeemilise tööga ja kooliga seotud rahuloluga (Chaskin & Rauner, 1995).

Mõni viis, kuidas õpetajad saavad suhteid toetada:

1) pakkudes klassile püsivat struktuuri selgete ootuste ja tunnustamisega;
2) omades õppijatega (negatiivsetest) rohkem positiivseid interaktsioone;
3) pakkudes kaasahaaravat ja sisulist juhendamist;
4) korrigeerides õppijate tegutsemist ja mõtteid austaval viisil konstruktiivse tagasiside abil, viidates võimaluse korral klassi reeglitele, kokkulepetele ja varem seatud ootustele üksteist austava käitumise puhul.

Lisaks peaksid õpetajad pöörama tähelepanu **suhtlusele väljaspool õppetööd**. Sel ajal peaks õpetaja veetma õppijatega aega positiivselt, hoolimata nende tavapärasest käitumisest (nt tervitama ja rõõmustama õppijaga kohtudes). Need interaktsioonid on viis, kuidas õppijale näidata, et ta on tähtis ja väärtustatud. Juba õppijate uksel tervitamine suurendab tõenäosust, et nad veedavad tunni ajal rohkem aega õppetööga tegeledes.

10.3.1.3. Juhendamine

Õppijad, kes on õppetöösse sisuliselt kaasatud, ei käitu häirivalt ega tegele kõrvaliste asjadega. Mida enam saavutatakse kõikide õppijate kaasatus töösse, arvestades nende lähima arengu tsooni ehk vallaga, seda paremad on ka nende tulemused (sh kaasatus sotsiaal-emotsionaalse pädevuse õppimisel). Kui õpetaja juhendamine on täpne, sisuline, oluline ja edastatud võimete järgi (sh sobivas tempos), on õppijate kaasatus suurem. Õpetamise sisu ja viisi valikut on avatud jõukohase õpetamise peatükis (vt **peatükk 7**).

Üks viis haaratust suurendada on pakkuda õppijatele võimalusi õpitavatel teemadel kaasa rääkida (vt **peatükk 12**). Näiteks uurib õpetaja õppijate arvamusi ja mõtteid käsitletava teema kohta (nt suuliselt küsimuse esitamine, instruktsiooni andmine kirjalikuks vastuseks). Piisav tempo, kus õppetegevused vahelduvad, vähendab seejuures häirivate käitumiste sagedust. Kasutada võib üle klassi vastamist, vastusekaarte, küsimuste esitamist viisil, mis nõuab kõigi laste osalust. Lisaks sellele, et eripedagoog valib sobiva õpetamisviisi ise õppijaga töötades, võib tal olla oluline osa õpetajate juhendamisel sobivate meetodite valikul (vt **peatükk 8**).

10.3.1.4. Reageerimine kohasele käitumisele

Kohase käitumise tõenäosuse suurendamiseks tuleb sellele tähelepanu pöörata. See tähendab, et peame olema tähelepanelikud selles, kuidas me ühes või teises olukorras õppijatele vastame. Just kohase käitumise tunnustamine kindlustab selle. Tunnustus suurendab ka õppijate sisemist motivatsiooni ja kompetentsustunnet. Õpetaja tunnustus on kõige tõhusam, kui see on **käitumisspetsiifiline** (st õpilane saab aru, millise teo eest teda tunnustatakse) (Reinke *et al*., 2008). Käitumisspetsiifilise tunnustuse kasutuselevõtt võib tunnitöös osalemist kuni kahekordistada. Tunnustus ei pruugi olla sobiv strateegia, kui õpetaja-õppijate suhted on palju kahjustunud ning õpetaja arvamust peetakse vähetähtsaks.

10.3.1.5. Reageerimine kohatule käitumisele

Tõhus õpperühma haldamine nõuab ka strateegiaid, kuidas kohatule käitumisele reageerida. Nende eesmärk on vähendada kohatu käitumise sagedust ja ühtlasi kasutada olukorda soovitud käitumise õpetamiseks.

Planeeritud ignoreerimine on tõhus viis kohatule käitumisele reageerida, kui teha seda läbimõeldult. Õpetaja peab süsteemselt loobuma õppijale tähelepanu pööramisest väärkäitumise puhul, kuid pakkuma õppijale samaväärselt teistega tähelepanu mõnel teisel hetkel. Juhul kui

soovimatut käitumist ei ole võimalik ignoreerida (õppija või kaaslaste ohutuse tagamiseks), tuleks seda strateegiat vältida.

Märkus on õpetaja lühike ja konkreetne teadaanne, mis esitatakse sobimatu käitumise ilmnemisel. Selle eesmärk on informeerida õppijat veast, mida ta saab parandada. Seega tuleb sobimatu käitumise kirjeldusele lisada ka soovitus tulevaseks käitumiseks. Hea on teha märkus privaatselt, vaikselt ja diskreetselt. Samuti tuleks meeles pidada, et tunnustusi peaks olema kolm kuni neli korda rohkem märkustest, mis peaks olema lühikesed ja harvad.

Valikuline kinnitamine aitab suurendada soovitud käitumist, vähendades samal ajal soovimatut. Seda saab teha, kui pakkuda positiivset kinnitust käitumisele, mis ei saa soovimatu käitumisega samal ajal ilmneda. Näiteks klassis, kus õppijad lobisevad palju, tunnustab õpetaja lapsi ajal, mil nad on tasa ja tegelevad tööga.

10.3.2. Arendavate strateegiate ja võtete näited sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujundamiseks

Järgmisena tutvustame meetodeid, mida saab kasutada erivajadustega lapse sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujundamiseks. Neid meetodeid saavad haridusasutuses erivajadustega laste toetamisel rakendada nii tugimeeskonna liikmed (eripedagoogid, logopeedid, sotsiaalpedagoogid, psühholoogid) kui ka õpetajad (tugispetsialisti juhendamisel). Enne edasi lugemist mõtle oma kogemusele, tuginedes järgmisele:

1. Milliseid meetodeid õpetajad sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujundamiseks tavapäraselt kasutavad?
2. Millised neist meetoditest võivad erivajadusega õppijat enim toetada?
3. Millised meetodid on ülemäära kasutusel?
4. Kas üks meetod sobib kõigi sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkondade kujundamiseks ühevõrra hästi?

Tavaliselt tuginetakse sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujundamisel rohkele verbaalsele juhendamisele või sobimatule käitumisele tähelepanu pööramisele, kuid need viisid pole uue oskuse kujundamisel kõige tõhusamad. Järgmisena kirjeldatud meetodid ei ole lõplik nimekiri võtetest, mida saab sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujundamiseks kasutada. Meetodid on valitud nii, et saaksime illustreerida iga eespool kirjeldatud CASELi mudeli sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkonna arendustööd ja suunata kasutama meetodeid, mis on HEV lastele sobilikud, kuid tavapraktikas vähe

sihipäraselt kasutusel. Need meetodid sobivad kasutamiseks kõigi õppijatega kogu kooliea jooksul.

Uurimused (Durlak *et al*., 2011; Zurbriggen *et al*., 2021) on näidanud, et sekkumised, mis võimaldavad harjutada oma emotsioonide ja käitumise juhtimist ning eri perspektiivide nägemist, aitavad kaasa suhete paranemisele klassiruumis, kus viibib ka erivajadusega õpilasi. Sellel võib omakorda olla mõju nende akadeemilisele toimetulekule, võimaldades paremini õppetööle keskenduda (Espelage *et al*., 2016).

10.3.2.1. Enesemonitooring

Enesemonitooring on kognitiiv-käitumuslik strateegia, mille käigus õpetatakse last iseennast jälgima (Bruhn *et al*., 2015; Dunlap *et al*., 1995). Lähtudes lapse võimekusest ja arenguvajadusest, võib tähelepanu olla suunatud mõtetele, tunnetele või käitumisele. Lapsel palutakse kindlaksmääratud ajaperioodi jooksul märgata ja üles märkida üks või mitu tunnust. Kasutada võib kvantitatiivset lähenemist (loendame enne defineeritud sündmusi, nt õigel ajal tundi jõudmine) või kvalitatiivset lähenemist (fikseerime mõtted, mis käivad peast läbi enne matemaatika kontrolltööga alustamist). Alustatakse ühe tunnuse registreerimisest ning hiljem lisatakse võimaluse ja vajaduse korral veel kuni kaks tunnust. Enesemonitooringu abil on lapsel võimalik saada iseendast teadlikumaks, suunates tähelepanu olulistele tunnustele.

Enda jälgimine on kognitiivselt üpris keeruline protsess, mistõttu nõuab see lapse juhendamist ja jõukohase ülesande koostamist. Lisaks tuleb meeles pidada vajadust tegevuse eakohasust järgida ja motivatsiooni säilitada. Kui algklassi lapsele võib sobida värvilise klaaskuuli asetamine läbipaistvasse anumasse, kui ta jõudis kohale tunni alguseks, siis põhikooli lõpetaja võib täita tabelit, kuhu ta kirjutab tundi jõudmise tegeliku aja ja lisab päeva lõpus analüüsi, selgitades, mis aitas kaasa õigel ajal kohalejõudmisele. Tavapärane on vajadus enesejälgimise ülesannet koos läbi harjutada ja selle täitmist meelde tuletada (nt meeldetuletava märgi kleepimine töölauale). Tõhusam on suunata õppija tähelepanu õnnestumistele, näiteks mõtetele, mis aitasid keeruka ülesande lõpule viia, või kordade arvule, mil ta kasutas eripedagoogi antud abivahendit.

Praktikas kasutatakse enesemonitooringut sageli puudustele või raskustele osutamiseks. Näiteks palutakse lapsel nädala jooksul üles märkida konfliktid eakaaslastega või tundidesse hilinemised. Sellise enesemonitooringu puhul, kus fikseeritakse vaid ebaõnnestumisi, tekib lapsel kiiresti vastumeelsus ja motivatsioonilangus.

Näide eneseteadlikkuse valdkonnast. Oletame, et koolieelik ei tunne ära olukordi, mil ta on ärritunud (raskused eneseteadlikkuse valdkonnas). Temale võib olla kohane ülesanne rühmaõpetaja märguande peale käemärgiga (pöial suunatud lakke, küljele või põrandale) teada anda, kui ärritunud ta on. Kui ta on selleks suuteline, võib paluda tal kleepida eri värviga täppe (punane – ärritunud, kollane – ebamugavus, roheline – rahulik tunne) enda foto all olevale paberilehele igal täistunnil. Sel juhul vajab laps tõenäoliselt õpetaja tuge iga kord, kui on aeg oma emotsionaalne seisund fikseerida. Nende kokkulepete tegemisel saab tugimeeskond õpetajat toetada.

10.3.2.2. Rollimäng

Nii nagu kõiki siin alapeatükis toodud võtteid, saab rollimängu kasutada eraldi või kombineeritult teiste meetoditega. Rollimäng on meetod, mis võimaldab lapsel erinevaid käitumisviise juhendatud olukorras praktiliselt läbi proovida ja harjutada (Willis *et al*., 2019). Rollimäng pakub võimalusi kogeda ka enda tegutsemisviiside mõju endale ja teistele, kuna lapsel on võimalik täita ühes situatsioonis eri rolle. Rollimäng on meetodina tõhus, kui sellele eelneb juhendamine, läbimängu ajal vajaduse korral õpetaja tagasiside ja toetus ning järgneb saadud kogemuse põhjal (õpetaja juhendamisel) järelduste tegemine. Rollimängus kasutatakse peamiselt kolme rolli: laps ise, tema suhtluspartner ja vaatleja (pealtvaataja). Eelistatud on, et õppija saab kõigis kolmes rollis olla. Nii avaneb lapsele situatsioon ja tema enda käitumine olukorras eri perspektiividest. Lisaväärtuse võib anda rollimängu salvestamine ja salvestise läbivaatus koos õppijaga.

Näide sotsiaalse teadlikkuse valdkonnast. Kui lapsel on raske mõista, mistõttu tema vägivaldne käitumine (nt löömine) tema kaaslast mõjutab (sotsiaalse teadlikkuse raskused), siis pole kohane panna ta lööja rolli või rolli, kus teda ennast lüüakse. Samas on võimalik luua sarnane olukord, mis esitatakse õppijale ning mida analüüsitakse pealtnägija positsioonilt näiteks tugimeeskonna abiga. Seejärel on võimalik luua koostöös alternatiivne lahendus löömisele ja paluda tal siis läbimängus eri rollides osaleda, misjärel on taas võimalik kogetut analüüsida.

10.3.2.3. Kohase käitumise kinnitamine

Biheivioristlikust mõtteviisist on lugejale tõenäoliselt tuttav, et inimestele on kombeks korrata käitumist, millel on meeldiv tagajärg, ning hääbub käitumine, mille tagajärg on ebameeldiv. Seda nimetatakse tagajärje

seaduseks. Nii peaks defineerima, mis on oodatud ja arendatavad käitumisviisid, ning nende rakendamist ja rakendamise püüdeid tunnustama. Tunnustuseks võib olla sõbralik pilk, üles tõstetud pöial, sõnaline positiivne hinnang, mõni märk (sageli lapsele meeldiva pildiga kleeps) jm. Soovitud käitumist võib tunnustada ka selleks loodud haridustehnoloogiliste programmide abil (nt ClassDojo). Tunnustamise kaudu tunnetab laps, et teda väärtustatakse ning nähakse tema tugevusi, püüdlusi ja saavutusi. Kõige olulisem on aga soovitud käitumise märkamise puhul, et see võimaldab lapsel selgelt aru saada, millist käitumist oodatakse.

Seda käitumuslikku põhimõtet kasutatakse lastekasvatuses sageli, kuid sotsiaal-emotsionaalse pädevusega raskustes lapsed kogevad väga palju karistamist. Nende kohatule käitumisele järgneb ebameeldiv karistus. Karistamise peamine puudus on see, et see ei paku sobivat alternatiivkäitumist ega õpeta toimetulekuks vajalikku oskust. Küll aga võimaldab seda soovitud käitumise kinnitamine (Woollard, 2010).

> **Näide vastutustundliku otsustamise valdkonnast.** Kui õppija teeb valiku kaaslase asju loata võtta (raskused vastutustundlikul otsustamisel), siis on kohane kinnitada igasugust lapse käitumist, mis on senisest kohasem (nt loa küsimine ja vastust ära ootamata asja võtmine). Tunnustamine peab olema järjepidev ja järgnema võimalikult vahetult pärast sobivama käitumise ilmnemist. Seda strateegiat saavad kasutada nii tugimeeskonna liikmed kui ka õpetajad klassiruumis.

10.3.2.4. Individuaalne juhendamine

Individuaalsel juhendamisel on eripedagoog nagu loots, kes laeva keerulistest vetest sadamasse juhib. Last juhendatakse samm-sammult, kuidas keerulises olukorras toime tulla, olles situatsioonis tema kõrval ja andes õppijale võimaluse olukorras toime tulla. Kui matemaatikas on tüüpülesande lahendamise algoritm eripedagoogile ette antud, siis igapäevaolukordades toimetuleku algoritmid on komplekssemad, sest olukord lapse ees on iga kord omanäoline. Seetõttu tuleb juhendamisel tugineda palju ka enda sotsiaal-emotsionaalsele pädevusele. Juhendamise aluseks on seetõttu juhendaja eneseteadlikkus oma sotsiaalsete olukordade lahendamise (sh emotsioonide juhtimise) mustritest ja oskustest.

> **Näide enesejuhtimise valdkonnast.** Kui konflikti sattunud õppijal on raske olukorras tekkinud ärritustunnet leevendada (enesejuhtimise raskus), siis võib õpetaja konfliktolukorras tema kõrvale astuda ja

peegeldada talle tema tekkinud vihatunnet ning anda seejärel juhiseid enda rahustamiseks, näiteks „Vaatame koos aknast välja ja hingame nii kaua, kuni tunned end rahulikult". Eakohaste suuniste loomiseks ja õpetamiseks saab eripedagoog tuge psühholoogilt või sotsiaalpedagoogilt.

10.3.2.5. Mudelõpe

Mudelõppe aluseks on inimese loomulik võime õppida jäljendades. Bandura (1965) kirjeldas mudelõppe jaoks nelja vajalikku elementi. Õppija **tähelepanu** peab olema suunatud õpitavale käitumisele, seejärel tuleb see **meelde jätta** ja uuesti kasutusele võtta, et käitumist **reprodutseerida**. See kõik toimub juhul, kui õppija on selleks **motiveeritud**.

Mudelõppe rakendamisel aidatakse lapsel käitumisviisi olulistele elementidele tähelepanu suunata ja tagasisidestatult harjutada. Esimene samm on soovitud käitumisviisi soorituse selgitamine ja sellise käitumise eeliste põhjendamine. Lähtuvalt lapse teadmisest, vanusest ja vaimsest võimekusest valib eripedagoog selgituste keerukusastme ja lapse osaluse viisi. Näiteks koolieelik vajab õpetajalt enam tuge (valikuvõimaluste esitamist), kuid põhikooli kolmandas astmes õppiv noor võib ise ettemääratud käitumise eelised juhendaja abil sõnastada.

Teise sammuna demonstreeritakse lapsele soovitud käitumisviisi. Seda võib teha õpetaja. Näidisesituses peaksid lapsele kõik käitumise olulised elemendid märgatavad olema. Kasutada võib filmiklippe või kaasõppijaid, kes soovitud käitumisviisi dramatiseerivad. Ka last ennast võib mudelina kasutada, andes talle võimaluse enda tegevust peeglist või lindistusest vaadata. Tähtis on arvestada, et **lapsele näidatakse just tema soovitud käitumist**. Näiteks, kui lapse tegevust on filmitud ühe tunni ajal, ei näidata talle lõike, kus ta üle klassi hõikab, vaid episoodi, mil ta käe tõstis ja oma vastamise järge ootas.

Pärast soovitud käitumise demonstreerimist luuakse lapsele käitumise rakendamiseks harjutusvõimalusi ja antakse tagasisidet. Selle andmisel keskendutakse lapse õnnestumistele ja püüdlusele käitumist muuta. Kui käitumise sooritamisel on raskusi, tuleb korrigeerivat tagasisidet anda privaatselt, neutraalselt ja konstruktiivselt (juhendades, kuidas laps saab oma tegevust muuta). Harjutamise algusperioodil on tagasiside määr suurem ning seda tehakse lapse jaoks turvalises ja tuttavas keskkonnas, järk-järgult tuleb soodustada käitumisviisi ülekandmist erinevatesse olukordadesse ja juhendamise määra vähendada.

> **Näide suhtlusoskuste valdkonnast.** Õppijal võib olla raskusi kaaslasele sõnaliselt oma meelepaha väljendada ja näiteks temalt ära võetud eset tagasi nõuda (suhtlusoskuste raskus). Mudelõppe põhimõtet järgides peaks esmalt selgitama, mida ta peaks löömise asemel tegema ja miks see on vajalik. Seejärel on aga oluline lapsele olukorda demonstreerida (ette mängida). Lapsele võib anda ka võimaluse sobivat sõnalist vastust korrata, seda lindistada ja talle näidata. Seejärel tuleks luua erinevaid mängulisi harjutusolukordi, kus ta saaks õpitud sõnumit korrata ja kus saaks teda edusammude korral tunnustada. Siis on õige aeg julgustada käitumist tavaolukorras rakendama, sest kasvanud on tõenäosus, et ta katset saadab edu.

Eelnimetatud meetodite rakendamisel peab olema loominguline ning tavapärane praktika on eri võtteid kombineerida. Meeles tuleks hoida ka seda, et peaaegu iga meetod võib teatud juhtudel sobida iga valdkonna pädevuste kujundamiseks.

Kui tavapärane sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendustöö pole piisav ning lapsel on sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused (vt **peatükk 13**), tuleb õppija sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkondi sageli toetada ja selleks ka eri meetodeid kombineerida. Sel juhul koostatakse õppijale käitumise tugikava, mis on süsteemne tegevuskava kohase käitumise kujundamiseks (vt täpsemalt Jürjen, 2020). Tugikava koostamisele eelneb alati põhjalik hindamine ja andmete analüüs. Selleks kasutatakse enamasti biheivioristlikku või ökosüsteemset lähenemist. Analüüsi tulemusel sõnastatakse käitumiseesmärgid ja tegevused nende saavutamiseks. Tegevuskava hõlmab nii lapsele kui ka keskkonnale suunatud sekkumisi ja seab esikohale ebakohast käitumist ennetavad tegevused.

Kokkuvõte

Vajadus sotsiaal-emotsionaalset pädevust arendada avaldub sageli erinevate probleemide kaudu, kuid sihipärane arendustegevus aitab neist mitut ennetada. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamine, milles arvestatakse lapse vanust, erivajadust ja pädevuse valdkondi, aitab paremini mõtestada, miks raskused tekivad. Sotsiaal-emotsionaalset pädevust saab arendada nii õppijaga tegelevate täiskasvanute enda sotsiaal-emotsionaalsete oskustega, arengut toetava käitumiskeskkonna loomisega (sh normide määratlemisega) kui ka spetsiifilisemate arendavate tegevuste läbiviimisega. Eripedagoogi ülesanne on õpetajat toetavaid ja arendavaid tegevusi planeerida, käitumiskeskkond sobivaks kohandada ning rohkem tuge vajavate õppijatega ise tegevusi läbi viia.

Mõtlemiseks

1. Tuleta meelde „Kevadest“ tuttavat tegelaskuju Tootsi. Kirjelda tema sotsiaal-emotsionaalset pädevust CASELi mudeli valdkondadest lähtuvalt.
2. Võrdle 3- ja 13-aastase õppija sotsiaal-emotsionaalse pädevuse hindamist.
3. Kuidas toetaksid 10-aastase aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilase sotsiaal-emotsionaalset arengut klassis ja individuaaltöös?

Soovituslik kirjandus

Furman, B. (2016). *Oskuste õppe käsiraamat*. Väike vanker.

Jürjen, T. (2020). *Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise juhendmaterjal*. http://sisu.ut.ee/ktk

Paavel, H. (2005). Enesekohased oskused. A. Ots (Toim), *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 95–127). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rogers, B. (2012). *Käitumine klassiruumis: tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat*. Archimedes.

Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. A. Ots (Toim), *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 129–162). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Webster-Stratton, C. (2016). *Imelised aastad: juhend 2–8-aastaste laste vanematele*. Atlex.

Kasutatud kirjandus

Bailey, R., & Jones, S. M. (2019). An integrated model of regulation for applied settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *22*, 2–23. https://doi.org/10.1007/s10567-019-00288-y

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, *1*, 589–595. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0022070

Bauminger, N., Schorr Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, *38*, 45–61. https://doi.org/10.1177/00222194050380010401

Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, *136*, 39–64. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017768

Bruhn, A., Kreigh, C., & McDaniel, S. (2015). Self-monitoring interventions for students with behavior problems: A systematic review of current research. *Behavioral Disorders*, *40*, 102–121. https://doi.org/10.17988/BD-13-45.1

Chaskin, R., & Rauner, D. (1995). Youth and caring: An introduction. *Phi Delta Kappan*, *76*, 667–674.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74–101. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.115.1.74

De Castro, B. O., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916–934. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00447

Diamond, K. E., Huang, H., & Seed, E. A. (2011). The development of social competence in children with disabilities. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 627–645). Blackwell Publishing Ltd.

Dunlap, G., Clarke, S., Jackson, M., Wright, S., Ramos, E., & Brinson, S. (1995). Self-monitoring of classroom behaviors with students exhibiting emotional and behavioral challenges. *School Psychology Quarterly*, 10, 165–177. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0088302

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*, 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2016). Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, *37*, 323–332. https://doi.org/10.1177/0741932515627475

Fabris, M. A., Roorda, D., & Longobardi, C. (2022). Editorial: Student-teacher relationship quality research: Past, present and future. *Frontiers in Education*, *7*, 1049115. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1049115

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*, 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jürjen, T. (2020). *Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise juhendmaterjal*. http://sisu.ut.ee/ktk

Kadesjö, B., Janols, L. O., Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A., & Gillberg, C. (2004). The FTF (Five to Fifteen): The development of a parent questionnaire for the assessment of ADHD and comorbid conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *13*, iii3–iii13. https://doi.org/10.1007/s00787-004-3002-2

Kaldoja, M.-L. (2015). Sotsiaalne pädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim-d), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 185–207). Eesti Ülikoolide Kirjastus. https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inline-files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes_1.pdf

Kikas, E., Tammemäe, T., Tuul, M., Schults, A., & Meesak, A.-M. (2022). *Viieaastaste laste arengu hindamise e-vahendi (LAHE) kontseptsioon*. https://projektid.edu.ee/display/THO/Viieaastase+lapse+arengu+hindamise+e-vahend

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, *86*, 643–680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, *71*, 107–118. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124

Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's self-perceptions of their academic, social and emotional lives: An evaluation of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development, 69*, 1556–1576. https://doi.org/10.2307/1132132

Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknup (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5–43). Studium. https://oppekava.ee//wp-content/uploads/2015/07/Yldoskused_Mang_Alusharidus.pdf

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, *46*, 277–297. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450

Ohio Department of Education. (2019). *Ohio's K-12 Social and Emotional Learning Standards*. http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Learning-in-Ohio/Social-Emotional-Learning-Standards/SEL-Standards-K-12.pdf.aspx?lang=en-US

Ohio Department of Education. (2012). *Birth through Kindergarten Entry Learning and Development Standards*. http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Early-Learning/Early-Learning-Content-Standards/Birth-Through-Pre_K-Learning-and-Development-Stand/ELDS-Social-Emotional.pdf.aspx

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 677217. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

Paavel, H. (2005). Enesekohased oskused. A. Ots. (Toim), *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 95–127). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 193–204. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K*. Paul H. Brookes Pub. Co.

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A class-wide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, *37*, 315–332.

Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, *39*, 549–560. https://doi.org/10.1002/pits.10048

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. Guilford Press.

Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. A. Ots (Toim), *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 129–162). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2008). Lapse sotsiaalne maailm. *Laste arengu mõistmine* (lk 63–310). Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590

Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *6*, 696–705. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02200.x

Taylor, J., Buckley, K., Hamilton, L., Stecher, B., Read, L., & Schweig, J. (2018). *Choosing and using SEL competency assessments: What schools and districts need to know*. RAND Corporation.

Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslastega ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61–89). Haridus- ja Teadusministeerium.

Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, *35*, 963–983. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822961

Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, *57*, 100912. https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.

Willis, D., Siceloff, E. R., Morse, M., Neger, E., & Flory, K. (2019). Stand-alone social skills training for youth with ADHD: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *22*, 348–366. https://doi.org/10.1007/s10567-019-00291-3

Woollard, J. (2010.) *Psychology for the classroom: Behaviourism*. Routledge.

11. Suhtluspädevus

Marika Padrik, Merit Hallap, Kati Kiiver

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Mis on suhtluspädevus ja kuidas see erivajadustega lastel teiste üldpädevustega seotud on?
2. Kuidas hinnata ja kujundada suhtluspädevust HEV õppijatel?
3. Millised võimalused on suhtlemiseks neil, kes ei saa suulist kõnet kasutada?

11.1. Suhtluspädevuse mõiste ja selle komponendid

Suhtluspädevus on teadmiste ja oskuste kogum, mis võimaldab saavutada kommunikatiivseid eesmärke sotsiaalselt sobival viisil. Pädev suhtleja valib ja rakendab oskusi, mis on suhtluskontekstis sobivad ja efektiivsed. Suhtluspädevus hõlmab nii verbaalset kui ka mitteverbaalset käitumist (Kiessling & Fabry, 2021).

Suhtluspädevuse sünonüüm on **kommunikatiivne keeleoskus,** mille kujundamine on HEV laste kõne arendamisel peamine eesmärk (Karlep, 2003a). Suhtluspädevus avaldub kuulamisel, lugemisel, rääkimisel ja kirjutamisel (vt täpsemalt Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Euroopa keeleõppe raamdokumendi (Haridus- ja teadusministeerium, 2007) järgi jaotub suhtluspädevus keele-, pragmaatiliseks[1] ja sotsiolingvistiliseks pädevuseks[2]. Selles peatükis käsitletakse kahte viimast lõimitult sotsiaal-pragmaatilise pädevusena, kuna pragmaatiline pädevus on hädavajalik eeldus sotsiaalseks kommunikatsiooniks (vt ka Baird & Norbury, 2016; Cordier *et al*., 2014).

Keelepädevuse all mõeldakse formaalsete keelevahendite tundmist ning võimet kasutada neid tähenduslike sõnumite koostamiseks ja edastamiseks.

[1] Pragmaatikapädevus on suutlikkus kasutada suhtluseesmärgi saavutamiseks kõiki teadmisi olukohaselt (https://www.eki.ee/dict/haridus/).

[2] Sotsiolingvistiline pädevus on kultuuriomaste suhtlusnormide ja -tavade tundmine ning nende väljendamise vahendite valdamine (https://www.eki.ee/dict/haridus/).

Selle alaliigid on sõnavara-, grammatika-, semantika-, fonoloogia- ja õigekirjapädevus (Haridus- ja teadusministeerium, 2007, lk 127). Keelevahendid moodustavad kommunikatsioonivõime vormilise ehk struktuurilise komponendi. Keelepädevus (nagu kogu suhtluspädevus) kujuneb kognitiivsete ja keskkondlike tegurite vastasmõjus. Laps peab olema võimeline kuulma ja nägema, tähelepanu pöörama ning meelde jätma kuuldut ja nähtut. Tal peab tekkima ajend ja huvi suhelda. Läheduses peavad olema inimesed, kes on huvitatud ja vastavad lapse suhtlusalgatustele. Laps peab olema suuteline meeleelundite kaudu kogutud infot seostama ja sünteesima, valima ja kombineerima keelevahendeid nii, et teised inimesed sõnumit mõistaksid. Vaja on ka häälduso skusi, st lihaste ja närvide koordineeritud tööd häälduslii gutuste sooritamiseks. HEV lastel võivad raskused tekkida kirjeldatud protsessi mistahes lülis. Seega kannatab keelepädevus peaaegu kõigil HEV lastel, kuigi keelelise arengu profiil (mil määral mõni keelevaldkond kannatab) ja puude raskusaste varieeruvad. Umbkaudu 7%-l lasteaiaealistest lastest kannatab keeleline areng esmaselt, tegu on arengulise keelepuudega (primaarse alakõnega; Tomblin *et al*., 1997). Kuid keelepuue (alakõne) võib kaasneda ka teiste neurobioloogiliste puuetega (nt intellektipuue, autismispektri häire, aktiivsus-tähelepanuhäire; täpsemalt loe keelepädevuse ja selle seoste kohta teiste üldpädevustega **peatükk 14**).

Suhtlemiseks ei piisa ainult keelepädevusest, st keelevahendite valdamisest. Need on nagu ehituskivid maja ehitamisel, kuid vaja on ka teada, milleks ja kellele maja ehitatakse (Karlep, 2003b, 2011). **Sotsiaal-pragmaatiline pädevus** hõlmab järgmist:

1. Suhtluspartneri kavatsuste[3] **mõistmist,** mille eelduseks on
   - verbaalsete (sõnad, laused, grammatilised vormid) ja mitteverbaalsete suhtlusvahendite (pilk, näoilme, žestid, intonatsioon) mõistmine;
   - suhtlusolukorra mõistmine, sellest juhindumine (sotsiaalsed normid, suhtluspartneri emotsioonid, mõtted), keelelise ja sotsiaalse konteksti mõistmine.

2. Keele- ja mitteverbaalsete suhtlusvahendite paindlikku **kasutamist** sõnumite koostamisel vastavalt suhtluskavatsusele ja -olukorrale (Haridus- ja teadusministeerium, 2007; Norbury, 2014).

[3] Suhtluskavatsused on suhtleja teadlikud või ebateadlikud eesmärgid, näiteks partneri tähelepanu/käitumise suunamine, palve/soovi väljendamine, millegi kommenteerimine ehk info andmine, küsimustele vastamine, info küsimine jne.

Cummingsi (2007; lk 425–426) järgi on pragmaatika „järelduste tegemise protsess konteksti alusel". Seega on keelevahendite ja suhtlusolukordade mõistmine sotsiaal-pragmaatilise pädevuse kujunemise eeldus: mõistmiseta pole võimalik teha suhtlusolukorras järeldusi, mille alusel valida suhtlemiseks sobivad keelevahended. Samas ei piisa verbaalsest või mitteverbaalsest sõnumist arusaamisest, seda tuleb mõtestada, st jõuda pragmaatilise tähenduseni/mõtteni.

11.2. Sotsiaal-pragmaatilised oskused ja nende eripära HEV lastel

Sotsiaal-pragmaatiline pädevus on oskuste kogum[4], mille võib tinglikult jagada neljaks osaoskuste valdkonnaks (vt tabel 1; Adams *et al*., 2012; Ketelaars & Embrechts, 2017; Wilson & Bishop, 2022).

Selleks et teada, mida, millal ja kuidas öelda, tuleb analüüsida füüsilist ja verbaalset konteksti, suhtluspartneri kavatsusi ja omadusi (vanus, tuttavus, roll). Alles seejärel saab valida suhtlusstrateegia (mil viisil mõtet väljendada) ning -taktika (milliste verbaalsete ja/või mitteverbaalsete vahenditega).

Sotsiaal-pragmaatiline pädevus kujuneb lõimitult keelelise ja kognitiivse arenguga. Seepärast avaldub varases eas ainult mõni pragmaatikapuude tunnus (nt mitteverbaalsete suhtlusvahendite piiratud kasutus, suhtluskavatsuste piiratus). Selgemalt hakkab puue avalduma lapse kasvades (alates vanusest 4–5 aastat, eriti koolieas), kui **sotsiaalne keskkond seab suhtluspädevusele suuremaid nõudeid** – on vaja luua sidusaid jutte, arvestada vestluspartneriga, mõista ülekantud tähendusi, nalja (vt ka Baird & Norbury, 2016).

[4] Pädevusena käsitletakse pedagoogikas oskuste, teadmiste ja hoiakute kogumit. Suhtluspädevuse puhul muutub teadmiste osa oluliseks koolieas, nooremate laste puhul omandatakse suhtlusoskus pigem ebateadlikult. Hoiakutel on tähtis koht suhtlemismotiivide kaudu kõigis osaoskuste valdkondades.

Tabel 1. Sotsiaal-pragmaatiliste oskuste valdkonnad ja osaoskused

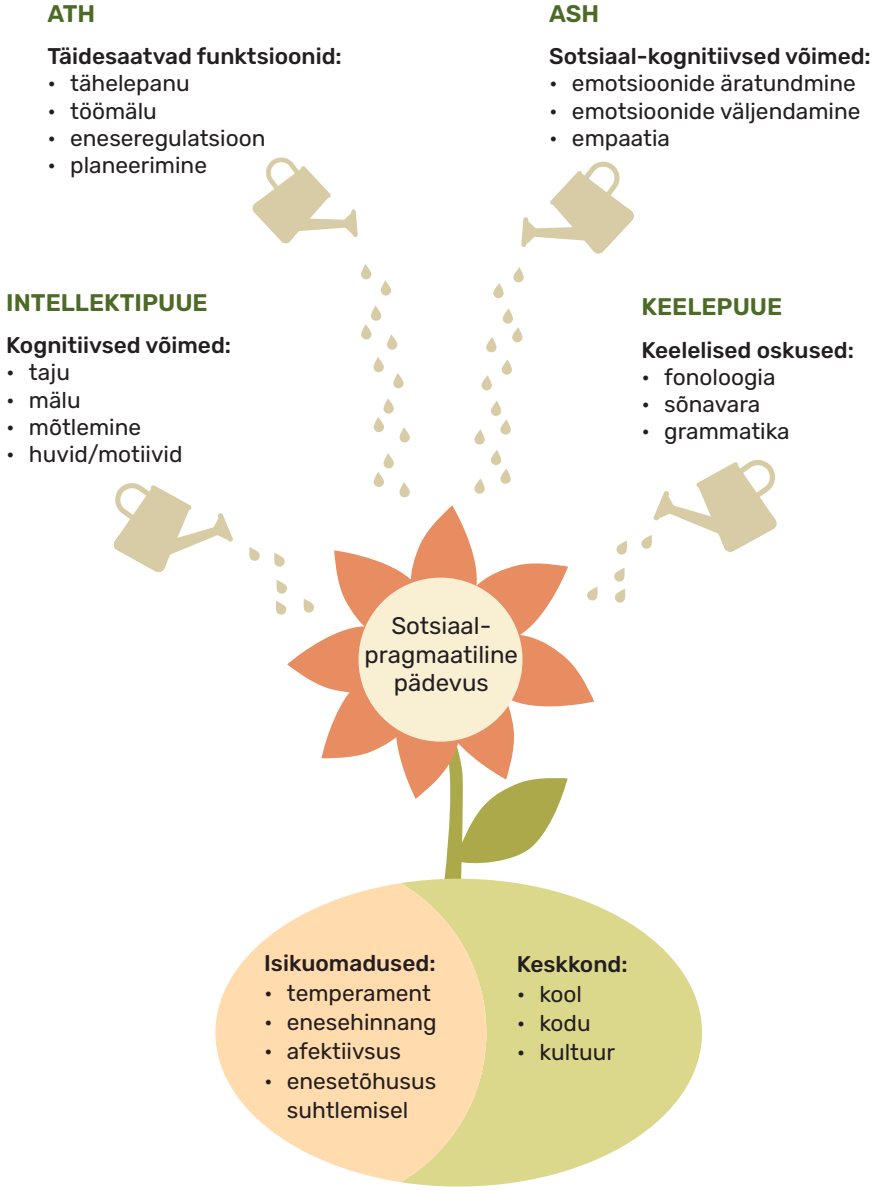
Valdkond	Osaoskused	Näiteid pragmaatikapuudest ehk oskuse puudumisest
I. Verbaalsete ja/või mitteverbaalsete (sh alternatiivsete) suhtlusvahendite kasutamine sotsiaalsetel eesmärkidel	• Teabe küsimine ja edastamine (küsimine ja kommenteerimine). • Enda ja teiste käitumise suunamine. • Tahte ja emotsioonide väljendamine. • Palve/ettepaneku, hoiatuse, lubaduse, käsu, teate, selgituse, keelu, veenmise väljendamine.	• Suhtlemisel puudub vastastikusus ehk retsiprooksus (ei vasta partneri suhtlusalgatusele). • Ei oska/taha väljendada oma vajadusi, soove (nt väljendada nõusolekut või keeldumist), saada tähelepanu teistelt. • Ei küsi ega hangi teistelt infot ning ei jaga infot ega emotsioone teistega.
II. Verbaalsete ja/või mitteverbaalsete (sh alternatiivsete) suhtlusvahendite kasutamise paindlikkus lähtuvalt suhtlusolukorrast/ partnerist	• Suhtluspartneri vanuse (laps või täiskasvanu), tuttavusega arvestamine – rollile vastavate keelevahendite ja suhtlusstiili valimine. • Info esitamine lähtuvalt partnerist – mitte liiga palju ja mitte liiga vähe, arvestades partneri teadmistega. • Suhtluskoha arvestamine (nt mänguväljak või klass).	• Suhtleb sarnaselt nii võõra kui ka tuttava täiskasvanu ja lapsega (ei kasuta viisakusväljendeid, sobivat distantsi). • Esitab liiga palju ja detailset, sh teemavälist infot, kordab palju. • Ütluse põhjal pole võimalik mõista, kellest või millest räägib (ei anna partnerile piisavalt infot, liialdab asesõnadega).
III. Sidusa kõne oskused		
Läbivad oskused	• Teemakohasus: teema valik, teemas püsimine ja selle arendamine, teemakohase info esitamine. • Sidusus: mõtete/repliikide sisuline ja vormiline seostatus. • Parandamine: puuduva info küsimine mõistmisraskuste korral, enda ütluse parandamine, täiendamine, kui partner ei mõista.	• Kaldub jutustamisel või vestlemisel teemast kõrvale või muudab ootamatult teemat või jääb mõnda teemasse kinni. • Vastab küsimusest mööda, repliigid ei haaku sisuliselt. • Jutustusest ei ole võimalik aru saada, sest mõtted ei ole omavahel seotud, olulist infot on puudu, mõtete järjestus ei ole loogiline. • Ei püüa rääkida valjemini/ aeglasemalt, muuta ütlust, kui partner ei saa aru ja annab sellest märku.

Tabel 1. Järg

Valdkond	Osaoskused	Näiteid pragmaatikapuudest ehk oskuse puudumisest
3.1. Narratiivsed oskused	• Teksti mõistmine: tekstis esitatud info mõistmine, puuduva info tuletamine, teksti põhjal järelduste tegemine, allteksti/teksti mõtte mõistmine. • Teksti loome: kirjeldamine, jutustamine, sh ümberjutustamine, arutlemine.	• Ei suuda luua tekstis seoseid, teha teksti põhjal järeldusi, tuletada puuduvat infot. • Ei suuda luua semantiliselt ja vormiliselt sidusat teksti. • Tekst on liiga detailne.
3.2. Vestlusoskused	• Suhtluse/vestluse alustamine, jätkamine ehk vooru võtmine, vooru andmine partnerile (vooruvaheldus[5]). • Oma vooru ootamine, partneri kuulamine. • Partneri vooru katkestamine. • Viisakusväljendite (tervitamine, tänamine jne) kasutamine. • Tähelepanu pööramine kõne arusaadavusele ja selgusele. • Mitteverbaalsete suhtlusvahendite (intonatsioon, žestid, pilkkontakt, distants partneriga) kasutamine viisil, et need toetavad sõnumi edastamist ja mõistmist, reguleerivad interaktsiooni.	• Ei algata vestlust. • Räägib vahele ja partnerist üle. • Kordab partneri repliiki (näitab mõistmisraskusi). • Liigne jutukus (ei anna vooru üle). • Ei oska vooru võtta (katkestada partnerit, vastata partneri repliigile). • Kasutab ebasobivat intonatsiooni või räägib monotoonselt, tuleb partnerile liiga lähedale, ei kasuta sobivat miimikat, hääletugevust, kõnetempot. • Stereotüüpsed väljendid, mis on omandatud tervikfraasidena ega sobi suhtlusolukorda.
IV. Ülekantud tähenduse ja mitmetähendusliikkuse mõistmine	• Vanasõnad, idioomid (nt murtud süda, kuldsed käed, ta on veel roheline), metafoorid (tuul nutab, pajukiisud), kujundlikud väljendid (siidpehme nahk), nali ja huumor.	• Sõnasõnaline ehk literaalne mõistmine.

[5] Vooruvaheldus – suhtlemise ülesehitusüksuste ehk voorude vahetamine suhtlejate vahel. Voorud võivad olla nii kõnelised kui ka mittekõnelised (häälitsus, paus, žest).

Oluline osa sotsiaal-pragmaatilise pädevuse kujunemisel on ka lapse isikuomadustel ja kasvukeskkonnal. Kõigil lastel, kel on mõni eeldus puudulikult arenenud, on mingil määral raskusi suhtlemisel. Joonis 1 kajastab sotsiaal-pragmaatilise pädevuse kujunemise võimalikke mehhanisme seostatult HEV laste rühmadega (vt ka Snow & Douglas, 2017).



Joonis 1. Sotsiaal-pragmaatilise pädevuse kujunemise mehhanism; ASH – autismispektri häire; ATH – aktiivsus- ja tähelepanuhäire; enesetõhusus suhtlemisel – kuidas inimene ise oma suhtlusvõimekust tajub

Arengulise (esmase) keelepuudega lastel napib keelevahendeid (sõnavara, grammatilisi vorme ja lausemalle), mistõttu nad ei tule sotsiaalsetes olukordades eakaaslastega võrdväärselt toime. Suured raskused on sidusal eneseväljendusel (nii dialoogi kui ka jutustuse loomisel ja mõistmisel), samuti ülekantud tähenduste mõistmisel (vt tabel 1 III ja IV oskuste valdkond). Samas on neil olemas suhtlussoov, oma piiratud keelevahendeid kasutavad nad erinevatel suhtluseesmärkidel, võttes appi mitteverbaalsed vahendid (miimika, žestid). Niisiis on selle lasterühma puhul suhtlemispuue **teisene** – tuleneb keelevahendite nappusest. Nende laste sotsiaal-pragmaatiliste oskuste areng hilineb ja sarnaneb pigem nooremate laste omaga (Katsos *et al*., 2011; Padrik, 2016). Mida paremaks muutub laste keeleline pädevus, seda paremini tulevad nad toime ka suhtlusolukordades.

Kuulmispuude korral on pragmaatikapuue samuti teisene – mida piiratum on suulise kõne mõistmine ja kasutamine, seda raskem on suhelda. Kuulmispuudega inimeste sotsiaal-pragmaatiline pädevus võib suurel määral erineda sõltuvalt kuulmise korrigeerimise edukusest (loe täpsemalt Raidla & Brin, 2016: 481–482). Suhtlusoskuse areng võib varases eas pidurduda kuuljate vanemate kurtidel lastel, sest häiritud on laste ja vanemate omavaheline suhtlus. Viipekeelsetel kurtidel võivad pragmaatiliste oskuste kujunemist mõjutada piiratud suhtlusringkond ja vähesed sotsiaalsed kontaktid kuuljatega.

Intellektipuudega lastel kannatab sotsiaal-pragmaatiline pädevus kognitiivse tegevuse mahajäämuse tõttu esmaselt (vt Perkins, 2005). Üldise vähese kognitiivse võimekuse tõttu on neil puudulikult arenenud ka täidesaatvad funktsioonid (vt joonis 1). Intellektipuudega lastel on puudulik kõneaines ehk teadmiste/kujutluste hulk ja täpsus, mis annavad kõnele sisu. Neil on raskusi sõnade, lausete, tekstide mõistmisel, sest need ei seostu kogemuste ja kujutlustega. Samuti on neil raske mõista suhtlusolukorras nii verbaalset kui ka mitteverbaalset infot, teha järeldusi. Erinevalt arengulise keelepuudega lastest on neil piiratud suhtluskavatsused ja nad ei suuda kasutada verbaalseid või mitteverbaalseid vahendeid erinevatel eesmärkidel (nt teabe hankimiseks ja edastamiseks, teiste tegevuse reguleerimisel). Eelkõige semantikapuue, aga ka piiratud keelevahendite hulk takistab toimetulekut suhtlusolukordades (Karlep, 2003a).

Autismispektri häirega (ASH) lapsed on keeleliste ja kognitiivsete võimete poolest heterogeenne rühm (u 60%-l lastest kannatab ka keelepädevus ehk keelevahendite valdamine), kuid kõigil neil lastel kannatab sotsiaal-pragmaatiline pädevus sõltumata vanusest või keeleliste oskuste tasemest (Baird & Norbury, 2016; Ketelaars & Embrechts, 2017; La Valle *et al*., 2020). Kannatavad kõik neli sotsiaal-pragmaatiliste oskuste valdkonda

(vt tabel 1). Eriti iseloomulik on sellele lasterühmale suhtluskavatsuste piiratus, mis avaldub juba varases eas. Läbiv probleem on vähene paindlikkus suhtlemisel (vahendite valik sõltuvalt suhtlusolukorrast ja -partnerist). Neil ASH lastel, kellel on ka keelepuue, võib see nooremas eas n-ö maskeerida sotsiaal-pragmaatiliste oskuste puudumist, kuid arengu käigus hakkab suhtlemisprobleem järjest selgemalt väljenduma (Wilson & Bishop, 2022).

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH) lastel kannatavad esmaselt täidesaatvad funktsioonid (vt joonis 1), mis võivad mõjutada kognitsiooni tervikuna. Ligi pooltel neist leidub lisaks keelepuude tunnuseid (Mueller & Tomblin, 2012). Nii nagu ASH lastel, on ka kõigil ATH lastel eakohasest arengust vähesem sotsiaal-pragmaatiline pädevus (Cordier *et al*., 2021). ATH laste eripäraks on liigne rääkimine, sealhulgas olukordades, mis eeldavad kuulamist; raskused vooruvaheldusel, mis avaldub vestluses domineerimises; semantilise sidususe ja sihipärasuse puudumine tekstiloomes; raskused narratiivide mõistmisel, eelkõige tekstist puuduva info tuletamisel. Seega kannatavad neil esmajoones sotsiaal-pragmaatiliste oskuste III ja IV rühm (vt tabel 1).

11.3. Seosed keele-, sotsiaal-pragmaatilise ja sotsiaal-emotsionaalse pädevuse vahel

Keelevahendite valdamine ehk **keelepädevus** on kõigil lastel, sealhulgas HEV lastel, seotud **sotsiaal-pragmaatiliste oskuste kujunemisega**. On loogiline, et mida rohkem on lapsel sõnu, grammatilisi vahendeid ja lauseid, seda paremini ta mõistab suhtlusolukorda ja seda ladusamalt suudab ta suhelda. Kuid mõju on ka vastupidine: sotsiaal-pragmaatiliste oskuste areng soodustab keelepädevuse kujunemist. Elulised suhtlusolukorrad (probleemolukorrad rühmas või individuaalses teraapiatunnis), erinevad suhtluspartnerid (eakaaslased või tugispetsialist, lapsevanem) loovad motiive suhelda, tekitavad vajaduse uute keelevahendite järele, et end täpsemalt ja paindlikult väljendada. Suhtlusolukorda mõistes või selles viibides on võimalik tuletada võõraste sõnade/väljendite tähendusi, omandada uusi keelevahendeid (nt vaimset tegevust ja emotsioone väljendavaid sõnu). Samas ei ole keele- ja sotsiaal-pragmaatiline pädevus üksüheses seoses: on lapsi, kellel kommunikatsioonivõime struktuuriline komponent (keelevahendite valdamine) on eakaaslastega võrdväärselt arenenud, kuid kes ei tule toime suhtlusolukordades (nt ASH lapsed, pragmaatilise keelepuudega lapsed; vt **peatükk 14**).

Sotsiaal-pragmaatiline pädevus on tihedalt seotud sotsiaal-emotsionaalse pädevusega, eelkõige sotsiaalse teadlikkusega (oskusega mõista teiste inimeste erinevusi, tundeid, vaatenurki) ning suhtlusoskustega (nt koostööd teha, läbirääkimisi pidada ja konflikte lahendada, abi küsida ja seda vastu võtta; vt **peatükk 10**). On leitud, et puudulike pragmaatiliste oskustega lastel on sagedamini noorukieas käitumisraskusi ja vaimse tervise probleeme, võrreldes lastega, kellel kannatab ainult keelepädevus (Hawkins *et al*., 2016; keelepädevuse mõju sotsiaal-emotsionaalsele pädevusele vt **peatükk 14**). Tekib kinnine ring: noorukid, kellel on käitumisraskused ja vaimse tervise probleemid, võivad hakata sotsiaalseid olukordi vältima, samas arenevad pragmaatilised oskused just sotsiaalsetes olukordades. Selliseid õpilasi ei ole õige konfliktide ennetamise eesmärgil pidevalt isoleerida, suhtlusolukordadest eemale hoida. Vastupidi, tuleks leida võimalusi toetatud suhtlusolukordade loomiseks, õpetada pragmaatilisi oskusi, mis aitavad edukamalt suhelda.

Kuigi keelelised, sotsiaal-pragmaatilised ja sotsiaal-emotsionaalsed oskused on omavahel arenguliselt tihedalt seotud, on need oskuste rühmad, mida tuleb eristada nii hindamisel kui ka sekkumisel. Suhtluspädevuse kujundamisel on juhtiv osa logopeedil, sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujundamisel eripedagoogil ja psühholoogil. Ent kuna need on üldpädevused, siis tegelevad nende kujundamisega kõik õpetajad ja tugispetsialistid.

11.4. Suhtluspädevuse hindamine

Eripedagoogi ja logopeedi tegevuse erinevus suhtluspädevuse hindamisel tuleneb nende töö eripärast. Eripedagoogi töös on esikohal HEV õppija kognitiivsete ja õpioskuste ning sotsiaal-emotsionaalsete oskuste kujundamine, milleks tuleb paratamatult arvestada õppija suhtluspädevuse taset. Samuti saab eripedagoog oma töös lõimitult teiste pädevustega arendada suhtluspädevust. Logopeedi töös on rõhuasetus vastupidine – peamine eesmärk on arendada õppija suhtluspädevust ja toetada selle rakendamist sotsiaalsetes olukordades, tegevustes, õppimisel. Järelikult hindavad eripedagoog ja logopeed suhtluspädevust erineva eesmärgi ja põhjalikkusega.

Mida peaks eripedagoog hindamisel silmas pidama?
Eripedagoogi pädevuses on hinnata õppija arengut tervikuna, st suhtluspädevust lõimitult tunnetustegevuse ja sotsiaal-emotsionaalse arengu hindamisega (vt **peatükk 6**). Eripedagoog peab märkama kõne- ja keelepuuete tunnuseid ning keelepuude puhul määrama selle raskusastme (alakõne astme; vt **peatükk 14**). Võimaluse korral lähtub ta õppekavas kirjeldatud õpiväljunditest. Eesmärk on välja selgitada lapse tüüpilised oskused reaalsetes suhtlusolukordades. Selleks sobivad kõige paremini mittestandardiseeritud loomulikud hindamismeetodid, näiteks vaatlus, lapsevanemate küsitlemine, kõnenäidete kogumine ja analüüs. Kõne- ja keeleoskuste sihipärane hindamine on logopeedi pädevus.

Diferentsiaaldiagnostiliselt on oluline eristada (1) keelepuudega lapsi, kellel keelevahendite nappus tingib kergeid pragmaatilisi probleeme, (2) lapsi, kellel kannatab nii keele- kui ka sotsiaal-pragmaatiline pädevus, (3) lapsi, kellel keelepädevus on eakohase normi piires (või kergelt hälbiv), kuid kes ikkagi ei oska suhelda, st neil kannatab peamiselt sotsiaal-pragmaatiline pädevus (Baird & Norbury, 2016). **Sekkumise** kavandamiseks on oluline teada, milline suhtluspädevuse komponent mil määral ja millest tingituna kannatab. Järgmisena keskendume sotsiaal-pragmaatilise pädevuse hindamisele, mis on keeruline ülesanne järgmistel põhjustel:

- Hinnata tuleb protsessi kahe või enama inimese vahel. Järelikult peaks hindama ka mõlema poole (sh vanemate, õpetajate) oskusi, sest neist sõltub suhtlemise edukus ning sageli peavad just nemad sekkumist läbi viima, luues olukorra, kus õpitavaid oskusi reaalselt vaja läheb.
- Standardiseeritud hindamine on raskendatud, sest suhtlemine sõltub olukorrast (sh partnerist). On lapsi, kes võivad keeletestides üsna häid tulemusi saada, kuid reaalsetes suhtlusolukordades toime ei tule. Järelikult on oluline hinnata oskusi loomulikus kontekstis.
- Sümptomid muutuvad arengu käigus (nt 2–4-aastaselt domineerivad sageli keelepuude tunnused, pragmaatikapuue avaldub nende vähenedes) (Baird & Norbury, 2016; Ketelaars & Embrechts, 2017).

Meetodeid saab jaotada järgmiselt:

1. Kaudsed meetodid
   1.1. Lapse arengulugu (nt ASH-le viitavaid suhtlemise eripärasid on võimalik märgata juba 1. eluaastal; vt allpool, mida hinnata väikelaste puhul).
   1.2. Küsimustikud ja kontrollnimistud – kasutatakse sõelhindamiseks, tuntumaid on Childrens Communication Checklist (CCC-2) (Bishop, 2003, 4–16-aastastele lastele), mille eesmärk on tuvastada pragmaatikapuue keelepuudega lastel. Küsimustikke täidavad vanemad või õpetajad, kes lapsega erinevates suhtlusolukordades kokku puutuvad.
2. Otsesed meetodid
   2.1. Struktureeritud vaatlus (nii reaalruumis kui ka videosalvestiste alusel). Hinnata tuleks sotsiaalset interaktsiooni ehk suhtlemise vastastikusust, mitteverbaalsete suhtlusvahendite kasutamist ja mõistmist, täiskasvanu suhtlusalgatustele vastamist. Suhtlusolukorra võib ise esile kutsuda, kasutades selleks pilti või mänguasja (väikelaste puhul üleskeeratav mänguasi, õhupall vms, mis on lapsele põnev, kuid mille kasutamiseks ta vajab täiskasvanu abi; suuremate laste puhul pilt lapsele tuttavast sündmusest, nt sünnipäevast, mis annab motiivi vestluseks enda kogemustest).
   2.2. Vaatlust tuleks kombineerida narratiivsete ja vestlusoskuste analüüsiga (alates 6. eluaastast). Mõlemal juhul on tegu komplekssete oskustega, mille puhul on lõimitud keelelised, kognitiivsed ja pragmaatilised oskused. Nii narratiivi kui ka vestluse analüüs pakub rikkalikku ja loomulikku andmestikku, mille põhjal saab pildi lapse igapäevasest kommunikatsioonist. Miinusteks on ajamahukus ja normide puudumine (ka ingliskeelsetel skaaladel), samuti sõltub vestlus suurel määral kontekstist ja partnerist. Suuliste tekstide puhul hinnatakse tekstis sisalduva info mahtu ja kvaliteeti, sidusust ja kuuldud tekstide mõistmise taset (sh tegelaste mõtete ja tunnete mõistmist; vt loetud tekstide mõistmine **peatükk 15**).
   2.3. Huumori (iroonia), kujundliku kõne ja ülekantud tähenduste (metafoorid, idioomid) mõistmise uurimine (vt täpsemalt Norbury, 2014 – loetelu meetoditest; Baird & Norbury, 2016; Ketelaars & Embrecht, 2017).

Hindamine varases eas. Tabelis 1 kirjeldatud nelja pragmaatiliste oskuste valdkonda ei saa hinnata mistahes vanuses – oskused arenevad lõimitult kognitiivse ja keelelise arenguga, lähtudes kommunikatiivsete oskuste eakohase arengu tähistest (vt allpool eakohane areng). Esimesel kahel eluaastal tuleks hinnata eelkõige mitteverbaalset suhtlust ja selle eeldusi:

- lapse tegevust ja mängu – millega ja kuidas laps tegutseb (esemelise ja sümboolse mängu areng);
- lapse huvi inimeste vastu ehk sotsiaalset huvi – pilgu pööramine inimese ja/või hääle poole, pilguga jälgimine;
- ühistähelepanu[6] kujunemist;
- lapse ja täiskasvanu suhtluse vastastikusust, mille eeldus on ühistähelepanu: reageerimine täiskasvanu suhtlusalgatusele, (mitteverbaalse) suhtluse jätkamine, algatamine (vooruvaheldus mitteverbaalses suhtluses) (Hansen *et al*., 2018).

Oluline on jälgida ka matkimis-(jäljendamis)oskust ning žestide kasutamist ja mõistmist, nimele reageerimist, kuid need kujunevad juba eelnimetatud põhioskuste alusel.

Hindamine alates 5. eluaastast. Mõttekas on hinnata järgmist:

- Vestlusoskust (vt Adams *et al*., 2011; eriti vanuses 6–11 eluaastat). Jälgida tuleks vestluse alustamise ja jätkamise, teemas püsimise, küsimustele vastamise oskust ja eripärasid, vooruvaheldust, suhtluspartneriga arvestamise jm oskusi (vt ka tabel 1). Eestis ei ole kasutusel standardiseeritud mõõdikuid.
- Narratiivseid oskusi (st teksti mõistmist ja loomet, vt tabel 1). 5–6-aastaste laste jutustamisoskuse hindamiseks on kasutusel narratiivi hindamise skaala (NHS; vt Mäesaar, 2010). 3–10-aastaste laste (sh kakskeelsete laste) jutustamisoskuse hindamiseks on välja töötatud Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN; Gagarina *et al*., 2019), mida on Eestis kohandatud ja täiendatud (vt Paulus & Mõttus, 2021; Juhkam & Tooming, 2022). Mõlema vahendi puhul kasutatakse stiimulitena pildiseeriaid ning uuritakse mudeldatud ja vahendatud teksti loomet ja mõistmist. Kuna MAINis on kasutusel mitme episoodiga narratiivid, siis sobib see kasutamiseks ka koolieelse laste puhul.

[6] Ühistähelepanu – lapse ja täiskasvanu tähelepanu on ühel ajal koondunud samale objektile ning mõlemad on teadlikud partneri tähelepanu fookusest, st laps pöörab pilgu ka täiskasvanule.

Sekkumise eesmärgil on oluline hinnata ka **vanemate (ja teiste lapsele oluliste suhtluspartnerite) oskust luua lapsega suhtluskoostööd**[7]. Otstarbekas on jälgida järgmist:

1) kuidas vanem/õpetaja arvestab lapse kõne arengut ehk kohandab enda suhtlemist lapse jaoks: milline on tema kõnetempo, lausungi pikkus ja keerukus, sõnavara, mitteverbaalne suhtlus, kuidas ta lähtub lapse tähelepanu keskmest;
2) millised on vanema/õpetaja küsimuste tüübid (nt avatud-suletud, testivad jne), küsimuste ja kommentaaride suhe, milliseid mudeldamisviise vanem kasutab (nt lapse vastuse laiendamine, tõlgendamine);
3) kuidas toimub vooruvaheldus: lapse ja täiskasvanu voorude tasakaalustatus, vooruvahelduse kiirus;
4) milline on vanema suhtlusstiil (suhtlemist ärgitav või kontrolliv) (vt täpsemalt Ülviste, 2020).

Kahjuks on just pragmaatiliste oskuste puhul usaldusväärseid hindamisvahendeid maailmas vähe ja hindamine praktikas on samuti lapsekingades. Ideaalis peaks sotsiaal-pragmaatilisi pädevusi hindama mitu spetsialisti (logopeed ja/või eripedagoog, psühholoog, vajaduse korral arst, nt psühhiaater), sest kompleksselt on vaja hinnata kõiki joonisel 1 toodud valdkondi. Kaasatud peaks olema ka lapsevanem ja/või õpetaja (viimaste suhtlemist uuritavaga peaks eraldi hindama), kes oskavad anda infot erinevate suhtlusolukordade kohta.

11.5. Suhtluspädevuse areng ja kujundamine

Suhtluspädevus areneb inimestel peaaegu kogu elukaare vältel. HEV laste suhtluspädevuse kujundamisel tuleb alustada märksa madalamast tasandist, võrreldes eakohase arenguga (nt suhtluskavatsuste arendamine, ühistähelepanu saavutamine). See, millisel tasemel on HEV laste puhul võimalik suhtluspädevust saavutada, sõltub erivajaduste liigist ja raskusastmest. Näiteks intellektipuudega lapsed ei saavuta eakaaslastega võrreldavat suhtlusoskust, samas kuulmis- või arengulise keelepuude puhul on see võimalik.

HEV õppijaid tuleb õpetada ja ette valmistada olukordadeks, milles neil vastavalt oma arengutasemele on vaja toime tulla. Näiteks ei pruugi olla HEV

[7] Suhtluskoostöö – lapse ja täiskasvanu ühise tegevuse käigus toimuv vastastikune suhtlemine, mis on lapsele jõukohane ja motiveeriv ning mille käigus pakub täiskasvanu lapsele arendavat keelelist sisendit ja kognitiivset stimulatsiooni (Ülviste, 2020).

õppijate puhul mõtet õpetada arutleva sisuga essee kirjutamist, paljud lapsed ei saavuta kunagi head tekstiloomeoskust, küll aga on vaja õpetada rääkima arusaadavalt oma kogemustest, põhjendama oma käitumist, mõistma kaaslase emotsioone ja kavatsusi (kuuldud/loetud tekstis või reaalses olukorras), mis aitab valida sobivad vahendid/strateegia suhtlemisel. Intellektipuudega laps võib õppida kenasti vestlema (vooru vahetama, jätkama, kuulama), kui teema on tema eluga seotud ja suhtluspartner juhib vestlust. Kutseõppes tuleks keskenduda eelkõige oskustele, mida tulevane amet eeldab, näiteks oskusele mõista oma osa töökollektiivis, luua kollegiaalseid suhteid, mõista ülemuse ja alluva ülesandeid, toime tulla töövestlustel jne. Koduõppe ja/või individuaaltundidega võrreldes pakub lasteaia- või koolikeskkond võimalust suhelda eakaaslastega, toime tulla (väikeses) kollektiivis. Tugispetsialistide ja õpetajate ülesanne on neid võimalusi oskuslikult ära kasutada, sest iseeneslik areng ei pruugi anda oodatud tulemusi.

Suhtlusoskused on tugevalt seotud kontekstiga, kus neid tuleb rakendada. Suhtluspädevuse arendamise teeb keeruliseks asjaolu, et suhtlemise puhul pole reeglid nii kindlalt piiritletud kui näiteks grammatika puhul. Nõudmised suhtlemisele on ühes keskkonnas/kontekstis hoopis erinevad nendest, mis on teises keskkonnas (nt vrdl kodus ja koolis; kodus ja külas; kodus ja kinos) (Bryant, 2014).

HEV laste suhtluspädevust arendatakse kõigis õpitegevustes, arendamise osakaal ja eesmärgid sõltuvad aga erivajaduse liigist ja raskusastmest.

Järgnevalt esitame suhtluspädevuse kujunemise olulisemad arengutähised eakohase arengu korral. Toome välja aspektid, millele tuleks vastaval arenguetapil kõige rohkem tähelepanu pöörata HEV laste/õpilaste suhtlemisoskuse kujundamisel. Tasub meenutada, et erivajadustega laste arenguetapid ei lange vanuseliselt kokku eakohase arenguga laste omadega.

Suhtluspädevuse arengu võib tinglikult jagada neljaks etapiks.

11.5.1. Suhtlemine vanuses 0–2 aastat

Suhtlusoskus hakkab arenema lapse sünnist alates. Algul on lapse suhtlemine teiste inimestega tahtmatu (ingl *unintentional*, *pre-intentional*), st laps naeratab, liigutab, häälitseb, et väljendada oma vajadusi, heaolu, ebamugavust, kuid need suhtlusilmingud pole otseselt kellelegi suunatud. Täiskasvanu aga annab neile tähenduse, reageerib neile. Sel viisil hakkab

järk-järgult kujunema lapse tahtlik/kavatsuslik (ingl *intentional*) suhtlus täiskasvanuga. Umbes 8–9 kuu vanuses sagenevad lapse püüded mõjutada täiskasvanut midagi tegema, enda suhtlemisele reageerima. Lapsed hakkavad mõistma, et see, mida nad teevad, võib mõjutada teist inimest kuidagi tegutsema (Sussman, 2012).

> Kõne-eelsed käitumised loetakse tahtlikeks/kavatsuslikeks, kui need on selgelt teisele inimesele suunatud.

Kui tekib tahtlik kommunikatsioon, suhtlevad lapsed kahel üldisel eesmärgil: a) suhtlusel on sotsiaalne funktsioon (kujuneb ühistähelepanu, st suhtlusaktid, kus laps jagab tekkinud huvi esemete/sündmuste vastu täiskasvanuga), b) käitumise reguleerimine (laps esitab palve saada konkreetne objekt või keeldub pakutud esemest, protesteerib mõne tegevuse vastu) (Salley *et al*., 2020).

Warreyn jt (2014) märgivad, et varajase sekkumise sihtmärgid peavad olema põhioskused, mis mõjutavad mitme kõne- ja sotsiaalse funktsioneerimise oskuse kujunemist. Need on järgmised:

1) **Matkimine** (näoilmete, liigutuste, tegevuste). Matkimist kasutatakse suhtlusvahendina ja selle kaudu saadakse kogemusi maailmast. Kui matkimine on omandatud, kasutatakse seda teiste oskuste omandamisel/kujundamisel. Matkimisel on seega nii õppimise kui ka sotsiaalne funktsioon.

   > Matkimist saab ergutada, kui täiskasvanu ise hakkab jäljendama lapse liigutusi ja häälitsusi. Selle tulemusena võib laps hakata kiiremini jäljendama täiskasvanu tegevust ja kõnet.

2) **Ühistähelepanu** hakkab arenema esimese eluaasta teisel poolel kellegi pilgu jälgimisega. Selle kujunemise eeldused on huvi esemete vastu, osutamine, näitamine ja häälitsemine. Alguses laps järgib täiskasvanu algatust, st vastab ühistähelepanule (passiivne); hiljem (teise eluaasta alguses) hakkab ka ise üha rohkem ühistähelepanu akte algatama (aktiivne). Matkimisoskuse ja ühistähelepanu kujundamise võtteid vt Sarapuu ja Hallap (2021, lk 14–20).

3) **Mäng.** Ühises mängulises tegevuses täiskasvanuga hakkab kujunema lapse oskus osaleda **mittekõnelises vooruvahelduses**, st laps ja täiskasvanu tegutsevad kordamööda, nt anna-võta-mängud, palli veereta-

mine teineteisele, täiskasvanu laulab – laps plaksutab jne. Vooruks võib olla ka pilkkontakt, naeratus, häälitsus. See kõik aga on aluseks kõnelise suhtluse, st vestlusoskuse kujunemisele.

Mittekõnelise suhtluse oskuste kujunemine on häiritud just kognitiivse arengu mahajäämusega ja autistlike joontega lastel. Nende puhul tulebki alustada juba kõne-eelsete kommunikatsioonioskuste kujundamisest. Selles on võtmeroll lapsega enim suhtlevatel täiskasvanutel – tavaliselt lapsevanematel.

Lapsevanemate nõustamine on efektiivne viis sotsiaalse kommunikatsiooni arendamiseks lastel, eriti nooremas eas. Lapsevanemate kaasabil on võimalik kujundada oskusi loomulikus keskkonnas, mis on suhtlusoskuse puhul hädavajalik. Suhtlusoskuse kujundamisel peab laps saama õppida kelleltki, kellega tal on motiveeriv sotsiaalne suhe (Sussman, 2012; Warreyn *et al*., 2014).

Varase kommunikatsiooni toetamiseks on oluline **vastata igale lapse suhtlusalgatusele** (see on alguses mittekõneline, nt laps naeratab, vaatab täiskasvanule otsa, žestikuleerib, liigutab end või häälitseb) ning mitte peale suruda oma tegevusi (seda, mida täiskasvanu peab oluliseks), st tuleb **järgida lapse huvi** (ingl *follow the child's lead*). Oluline on püüda tõlgendada lapse toiminguid ja häälitsusi: kui laps osutab pallile, ütleb täiskasvanu „Pall! Hakkame mängima!". Soovitatav on võimaluse korral **liituda sellega**, mida laps teeb või üritab teha; kasutada **emotsionaalset** väljendust (hääletoon; häälitsused, nt „Vau!", „Ohoo!"; vt Pepper & Weitzman, 2004; Sussman, 2012). Ühises tegevuses ei tohi liialdada küsimustega, vaid eelistatud on lihtsad kommentaarid ühise tegevuse kohta. Kui laps ei algata suhtlust või teeb seda väga vähe, siis tuleb kasutada tegevusi, mis tekitavad positiivseid emotsioone, naeru (nt kuku-mäng, kerge kõdistamine, naljakad näod, hüpitamine) (Hansen *et al*., 2018).

Suhtlemise arendamisel on sihiks, et a) laps hakkaks järk-järgult suhtlema erinevate inimestega, b) laps hakkaks suhtlema uutel viisidel, st uute vahenditega (areng liigutustelt, häälitsustelt sõnadele ja lausungitele), c) laps hakkaks suhtlema eri põhjustel, et kujuneksid üha uued suhtluskavatsused (täiskasvanu tähelepanu suunamine endale, objektile; palve/soovi väljendamine millegi saamiseks, tegemiseks; hüvasti jätmine → millegi kommenteerimine; küsimustele vastamine, info küsimine jne) (Sussman, 2012).

11.5.2. Suhtlemine vanuses 2–4 aastat

Suhtlusoskused sel etapil kujunevad esemelises tegevuses ja mängus. Laps osaleb üha aktiivsemalt situatiivses dialoogis, st vestluses, mis toimub täiskasvanu juhtimisel mängusituatsioonis või ühises tegevuses. Dialoogis kujuneb lapsel oskus mõista täiskasvanu kommentaare, küsimusi ning vastata täiskasvanu suhtlusalgatustele kõneliselt. Lapse poolt ongi ülekaalus vastusrepliigid, algatavaid repliike on vähem ja suhtlust jätkavaid repliike veelgi vähem (see on ka põhjus, miks kõneline suhtlus kahe lapse vahel selles vanuses kergesti katkeb). Lapsel on veel keeruline ühes teemas pikemalt püsida (Hallap & Padrik, 2008). Laps väljendab suhtluses kõneliselt samu kavatsusi, mida eelmisel etapil väljendas mitteverbaalsete vahendite abil (täiskasvanu tähelepanu tõmbamine endale ja juhtimine huvitavale esemele, nähtusele; esemest, tegevusest keeldumine), kuid lisandub ka uusi kavatsusi (laps soovib teavet mõne asja, tegevuse, sündmuse kohta; soovib kinnitust millelegi; tervitab; kommenteerib oma tegevust; annab infot enda ja teiste kohta). Kavatsuste hulk, mida laps väljendab, on seotud sõnavara/kõne arenguga (Bryant, 2014).

Sel etapil on kõige olulisem aidata kujundada lihtsas vestluses (dialoogis) osalemise oskused. Dialoogis osalemine vajab kõne ja tegevuse seostamist. Padrik (2016, lk 327) annab ülevaate neljast etapist, kuidas seda erivajadustega lastel kujundada.

Suhtlemisel on oluline kuulata ja mõista suhtluspartneri kõnet. **Kõne mõistmine** on põhioskusi, millele tuleb tähelepanu pöörata igas vanuses, et kujundada sotsiaalse kommunikatsiooni oskusi (Adams, 2008). Täiskasvanu kõne mõistmist soodustab see, kui täiskasvanu jälgib, mida ja kuidas ta ütleb. Esialgu on oluline rääkida siin ja praegu toimuvatest tegevustest ning kasutada lühikesi lausungeid, rõhutada ja korrata olulist, teha pause, kasutada ütluste mõistmise toetamiseks osutamist, näitamist (Sussman, 2012). Küsimuste mõistmine vestluses on tavaliselt keerulisem kui muude ütluste mõistmine, sest küsimused on olemuselt grammatilisemad ütlused kui näiteks korraldused ja kommentaarid. Küsimused on dialoogis sageli vestlust jätkavaks repliigiks, millele vastamine aitab vestlust säilitada. Oluline on, et täiskasvanu teab, milliseid küsimusi nooremate lastega kasutada (kes/mis?, mida teeb?, kus/kuhu?, kelle/mille?, kellele/millele?, kellega/millega?). Seega aitab küsimuste mõistmine ja neile vastamine kaasa vooruvaheldusele.

Küsimuste mõistmist ja osalemist vestluses, vooruvaheldusoskust, suhtluskoostööd lapse ja täiskasvanu vahel saab arendada nn **dialoogilise (raamatu) lugemisega** (ingl *dialogic (book) reading*), st suhtlusega täiskasvanu ja lapse vahel (pildi)raamatute vaatluse ja/või ettelugemise käigus.

Dialoogiline lugemine on tõenduspõhine viis laste sotsiaal-emotsionaalseid, suhtlus- ja kõneoskusi arendada (Towson *et al.*, 2020). Raamatu vaatamisel pole eesmärk piltidelt esemeid ja tegevusi nimetada (tüüpiliselt küsivad vanemad lapselt „Mis see on?"), vaid jutu sisu analüüsida, st lapsega koos sündmusi arutada, seostades neid lapse kogemusega. Strateegiad, mida täiskasvanu kasutab, keskenduvad lapse igale ütlusele reageerimisele, ütluste laiendamisele, st info lisamisele, eri tüüpi küsimuste küsimisele (sh miks-küsimused), mudeldamisele (pildist rääkimiseks eeskuju andmisele).

Raamatu vaatlus/lugemine tuleb muuta nauditavaks suhtluseks. Selleks a) peab saama teineteisele otsa vaadata; b) on soovitatav lasta lapsel raamat valida (vähemalt kahest); c) lasta lapsel omal viisil vaadelda või lugeda (laps määrab tempo ja selle, millele kauem keskendutakse, keerab lehti, kui soovib edasi minna); d) anda võimalus vooruvahelduseks (mitte ise kogu aeg rääkida, last suunata, vaid oodata, jälgida, mida laps teeb; lapse voor võib olla ka mittekõneline, nt naeratus, osutamine); e) peab täiskasvanu jälgima oma kõne keerukust ja rõhutama sisult olulist infot; f) on soovitatav sama raamatuga korduvalt tegeleda (Pepper & Weitzman, 2004).

Andersen-Wood ja Rae Smith (1997) märgivad, et täiskasvanud kipuvad lastega suheldes direktiivsed olema, st juhivad ise kogu vestlust, kasutavad peamiselt küsimusi. Vestlust soodustavad aga sageli just täiskasvanu kommentaarid, milles täiskasvanu toob sisse oma hinnangud, mõtted situatsiooni kohta. Soovitada võib ka täiskasvanu poolt lausungi alustamist, millele reaktsiooni, st lõpetamist, peab rahulikult ootama, st andma lapsele aega.

Sel etapil (3–4 a vanuses) hakkab kujunema koosmäng laste vahel, mis aitab kaasa laste omavahelise suhtluse arengule. Vajalikuks osutuvad oskused ühineda mänguga, st algatada suhtlust, rääkida sellest, mida tehakse, keelata kaaslast („Ära nii tee, ära pane seda klotsi!"), avaldada soove, eelistusi („Ma ise panen selle klotsi") jne. Nende oskuste kujunemiseks on vajalik täiskasvanu näidis (mudel), hea suhtlemise kinnistamine positiivse tagasiside kaudu, teiste laste reaalse suhtlemise vaatlus koos täiskasvanuga (kes selgitab, kommenteerib).

11.5.3. Suhtlemine vanuses 4–7 aastat

Sel etapil areneb kiiresti vooruvaheldusoskus: voorud on täpsemad, st on vähem pealerääkimist, pikki pause voorude vahel. Laps suudab vestlust jätkata, kuigi strateegiad, mida ta kasutab, on lihtsad: sageli laps kordab partneri ütlust või muudab seda osaliselt. Enne kooli suudab laps eelmisele voorule juba uut infot lisada (Bryant, 2014). Vestluses kasutab laps sidusa monoloogilise kõne elemente (st räägib millestki pikemalt), sealhulgas

räägib nüüd ka möödunud sündmustest (st suhtlus on situatsiooniväline), oma muljetest kogetu kohta (Bezrukikh *et al*., 2021). Siduvate vahenditega („siis", „sest", „nii sellepärast …") suudab laps luua vestluses sidusust repliikide vahel. Kujuneb oskus oma kõnet täpsustada, kui suhtluspartner ei saa öeldust hästi aru. Samuti hakkab laps mõistma, et ta ise ei saanud teiste öeldust hästi aru, ja oskab sellest märku anda. Laps arvestab suhtlemisel rohkem partneri sotsiaalse osaga (nt eakaaslasega suheldes ütleb „Anna see mulle!", täiskasvanuga suheldes „Palun anna see mulle!" või „Kas sa annaksid selle mulle?"). Seega hakkab ta mõistma ja kasutama kaudseid ütlusi (Bryant, 2014). Lapsed eelistavad suhtluspartnerina üha rohkem eakaaslasi. Laps tahab olla sõprade moodi ja mõistab tuttavates olukordades kaaslaste emotsioone. Kujunevad uued ütluste funktsioonid/suhtluskavatsused nagu vabandamine, lohutamine, ettepanekute tegemine (Bryant, 2014; Hallap & Padrik, 2008). Suhtlusoskuste kujunemisele aitab kaasa rollimänguoskuste kujunemine, kus laps peab oskama eri rollides käituda ja teiste mängus osalejatega suhelda.

Suhtlusoskuste kujundamisel saab hakata kasutama rohkem välist (eksplitsiitset) õpetamist ehk kujundama teadlikkust (Andersen-Wood & Rae Smith, 1997). Vanemas koolieelses eas (6–7 a vanuses) hakkab kujunema **metapragmaatiline teadlikkus**, s.o teadlikkus suhtlusreeglitest, sellest, mida suhtlemisel eeldatakse, kuidas on õige käituda, mida sobib ühes või teises situatsioonis öelda. Teadlikkus aitab kaasa oskuste omandamisele, kuid ei garanteeri oskuste kasutamist.

Suhtlusoskuste arendamisel analüüsitakse suhtlussituatsioone – rollimängus läbi tehtud, nukkudega läbi mängitud või juttudes kirjeldatud olukordi. Situatsioonide valikul tuleb lähtuda õppija jaoks olulistest igapäevastest olukordadest, kus on tekkinud raskusi/probleeme. Analüüsil keskendutakse tegelaste vestlusele: **mida öeldi, kuidas öeldi, miks nii öeldi selles olukorras** (Lockton *et al*., 2016; vt ka Karlep, 2003b). Tähtis on lõimida analüüsi ka küsimusi, mis suunavad lapsi **ette kujutama tegelaste mõtteid, tundeid, käitumist** („Mis sa arvad, mida ta mõtles/tundis, kui …?", „Mida ta oleks võinud öelda/teha …?"). Kui lapse kognitiivne ja kõnearengu tase võimaldavad, võib esitada ka suuliselt lihtsate olukordade kirjeldusi ja arutada, kuidas käituda (nt „Mida sa teeksid/ütleksid, kui sinu juurde tuleb võõras poiss ja pakub sulle kommi?"). Et õppijad saaksid õppida situatsioonide analüüsi kaudu, tuleb mõista suulist teksti. Selleks peab õppija eripedagoogi juhendamisel tegema järeldusi, tuletama puuduvat infot, toetudes nii esitatud verbaalsele infole kui ka oma teadmistele maailmast. Samuti on oluline **emotsioonisõnavara arendamine**, et laps suudaks väljendada enda ja kirjeldada analüüsitud tegevustes teiste emotsioone.

Kuna sel etapil muutuvad õppijate jaoks oluliseks suhted teiste lastega, tuleb aidata õppijal luua ja säilitada suhtluskoostööd kaaslas(t)ega. Selleks peab laps mõistma, mida ta saab teha, et kaaslane tunneks end koos temaga hästi. Suur osa on positiivsetel kommentaaridel (ingl *validating comments*) nagu kaaslasele komplimendi tegemine („Sa oled nii armas", „Sa tegid väga ilusa torni"), kaaslase ergutamine („Torn on peaaegu valmis, pane veel mõni klots"), kaaslasele abi pakkumine (Fujiki *et al*., 2013).

Edukaks suhtlemiseks on vajalik ka **tekstide loome oskus**. Oskust rääkida oma kogemustest, st luua **kogemusjutustust** (ingl *personal narrative*), on vaja erinevates suhtlusolukordades ja õppetegevustes. Lapsed puutuvad alates varasest east kokku täiskasvanute juttudega elust: vanemad räägivad lastega toimunud sündmustest, kommenteerivad hetkel toimuvat ja kavandavad tulevikusündmusi. Lapsed kuulevad ja ka loovad suhtluses palju kogemusjutustusi. See on ka põhjus, miks eakohase arenguga lastel kujuneb tervikliku kogemusjutustuse loome oskus u 5.–6. eluaastaks, aga väljamõeldud juttude loome (nt piltide järgi) u 8.–9. eluaastaks. Enamik 5–11-aastaste laste vestlusi sisaldab kogemusjutustusi (Westby & Culatta, 2016).

Kogemusjutustus on jutustus, mille õppija loob toimunud üksiksündmusest või sündmuste ahelast autobiograafilise mälu (episoodilise mälu liigi) alusel. Terviklik jutustus sisaldab a) sisulisi elemente, st kes olid tegelased, mis, millal ja kus midagi juhtus, b) hinnangulisi elemente, st mille poolest on sündmused jutustaja jaoks olulised, mis emotsioone tekitasid. Jutu keskmes on mõni oluline sündmus/probleem, selle lahendus ja jutustaja hinnang toimunule. Jutustus peab sisaldama ka vihjet suhtluseesmärgile (milleks seda juttu räägitakse).

Kogemusjutustuse kujundamiseks on otstarbekas a) valida hoolikalt (tuttavad) teemad, millest rääkida (info ka lapsevanematelt); b) kasutada eripedagoogi näidisjutustusi kui mudeleid (nt jutustab eripedagoog sellest, kuidas ta rattaga kukkus, ning pärast jutustust uurib õppijalt, kas temaga on sarnane lugu juhtunud, ja palub sellest rääkida); c) lasta lapsel kuulata tema kogemusega sarnast juttu ja seejärel eripedagoogi abiga see ümber jutustada (vahendatud jutustus); d) jutustada piltide alusel lugu, mis on sarnane lapse kogemusega, ja pärast aidata lapsel jutustada oma kogemuse põhjal (mudeldatud jutustus piltide toel).

Jutustama õpetamisel tuleb aidata lastel meenutada toimunut, luua loogilist seost sündmuste vahel (küsimuste, kommentaaride, tugisõnadega, sh ajasõnadega nagu „alguses", „kõigepealt", „seejärel", „lõpuks", „enne", „pärast" jne), esitada mõtteid ja emotsioone, hinnanguid toimunu kohta, sealjuures õpetades vajalikke sõnu – vaimset tegevust väljendavaid sõnu

(„arvama“, „mõtlema“, „soovima“ jne) ja nn emotsioonisõnavara (tundeid väljendavaid sõnu), illustreerida sündmusi skeemide, fotode jm-ga. Samuti tuleb õpetada lapsevanematele viise, kuidas toetada lastel kogemusjuttude loomet kodus. Oluline on saavutada selline jutustuste tase, mis aitab õppijatel efektiivsemalt suhelda (Westby & Culatta, 2016).

Teine oluline töö suund on õpetada jutte looma **pildiseeriate alusel**. Pildiseeriate järgi jutustamine koormab vähem mälu, sest jutu sisuline plaan on piltidel suures osas tajutav. Keerulisemaks, võrreldes kogemusjutustusega, teeb piltide järgi jutustamise asjaolu, et jutu sisu võib olla lapsele võõras. Õpetamisel on oluline suunata õppijat lisama piltidel tajutavale infole teavet oma kogemuste, teadmiste alusel, esile tooma põhjuslikke seoseid (miks midagi juhtus), rääkima tegelaste tunnetest ja mõtetest ning esitama jutu kokkuvõtte/lõpu. (Pildiseeriate abil laste jutustamisoskuse arendamist vt Hallap *et al.*, 2023; Karlep, 2003a, lk 300–306.)

11.5.4. Suhtlemine koolieas

Suhtlusoskused on seotud kooliedukusega (Bryant, 2014). Koolieas suureneb suhtlusringkond – erinevad õpetajad, klassi- ja trennikaaslased jne –, mis nõuab paremaid suhtlusoskusi. Need mõjutavad, mida ja kuidas laps õpib suhtlusest eakaaslaste ja õpetajatega. Paremate suhtlusoskustega õpilasi eelistatakse kaaslastena, nad on populaarsed, meeldivad teistele.

Suhtlusolukorrad on koolieas mitmekesisemad ja keerulisemad. Kujuneb kirjalik suhtlus, sealhulgas suhtlus sotsiaalmeedias. Oluliseks muutub oskus valida infot, mida teistega jagada, osaleda suhtluses korraga ühel ajal mitmes suhtluskanalis (nt Chat room, Messenger). Eripedagoogil on koos teiste õpetajatega vaja teadvustada õppijate jaoks sotsiaalmeedia ohtusid (nt küberkiusamist, nutisõltuvust).

Areneb kaudsete ütluste, sealhulgas kujundliku kõne (metafooride, idioomide) mõistmine. Õpilased kasutavad suhtluses aktiivselt arutlemist, selgitamist, põhjendamist, meelitamist, narritamist, veenmist.

Sekkumise eesmärk on parandada sotsiaalset toimetulekut, sotsiaalseid suhteid ning ennetada sotsiaalset eemaldumist ja käitumisprobleeme (Andersen-Wood & Rae Smith, 1997). Eriti oluline on suhtlusoskuste kujundamisel keskenduda oskustele, mis aitavad luua ja säilitada (sõprus) suhteid eakaaslastega. Õpilastega töös on kasulik arutada nendega sekkumise eesmärke. Samuti soovitavad teadlased kasutada eakaaslaste tuge vajalike oskuste omandamisel (nt mõni ülesanne, projekt, kus koos töötavad suhtlusraskustega õpilane ja hea suhtleja) – seda täiskasvanu toel ja suunamisel (Timler & Moss, 2021).

Metapragmaatiliste oskuste kujundamine toetab sel etapil enim suhtlusoskuste paranemist. Eripedagoog peab a) välja selgitama puudujäägi õpilase suhtlusoskustes, b) selgitama õpilasele, miks see valmistab probleeme, c) looma võimalusi kujundatava oskuse harjutamiseks, d) andma tagasisidet. Koolis on oluline kujundada ka enesekontrolli suhtlemisel, sealhulgas enesehindamist (Lockton *et al*., 2016). Tähelepanu tuleks pöörata olukordadele, mis võivad olla paljudele keerulised, nt kaebuse esitamine, keeldumine kedagi aitamast, tõrjutusele reageerimine. Sobiv võte on koolis tekkida võivate olukordade vaatlus videolõikudes (nii häälega kui ka hääleta) või rollimängudes ning sellele järgnev analüüs: a) mida tegelased võisid mõelda ja tunda, b) mida tegelased võisid öelda (kui häält ei olnud kuulda) või mida nad järgmisena võivad öelda/teha.

Suhtluspädevust saab kujundada vaid suhtlussituatsioonides (loomulikes või eripedagoogi loodud). Mida loomulikum on suhtlusolukord, milles õpetamine toimub, seda kergemini kanduvad õpitud oskused üle igapäevaellu. Õppija arengu toetamisse tuleb kindlasti kaasata lapsevanemad, õpetajad ja võimaluse korral sõbrad, sest oskuste rakendamine vajab palju rohkem aega ja kordi, kui seda võimaldab koostöö eripedagoogiga. Arvestama peab ka suhtlemise tugevat sõltuvust kultuurikontekstist, mis tänapäeval muutub üha olulisemaks.

11.6. Suulist kõnet asendav või toetav kommunikatsioon

Alati ei kulge erivajadustega laste areng nii, et suhtluspädevus kujuneks tavapärasel viisil, st verbaalse kõne mõistmine ja loome võimaldaksid suhtluseesmärke realiseerida. Tuleb otsida teisi kommunikatsiooniviise ja/või toetada verbaalset suhtlust mitteverbaalsete vahenditega.

Augmentatiivne ja alternatiivne kommunikatsioon (ingl *augmentative and alternative communication*, AAC) on kõnet toetav või asendav kommunikatsioon, mis hõlmab nii kõne mõistmist kui ka eneseväljendust. AAC-d kasutatakse suhtluse toetamiseks või asendamiseks kas ajutiselt või püsivalt inimeste puhul, kes ei saa kasutada suhtlemiseks suulist kõnet (Beukelman & Mirenda, 2013; Ganz, 2014). Igapäevases praktikas kasutatakse katusterminina „alternatiivkommunikatsiooni", mis hõlmab ka toetavat (ehk augmentatiivset) kommunikatsiooni.

Alternatiivkommunikatsioonist saab kasu väga suur hulk inimesi. Lisaks eneseväljendusele toetab alternatiivkommunikatsioon ka suulise kõne mõistmist, mis valmistab samuti raskusi paljudele erivajadustega inimestele.

11.6.1. AAC meetodid ja vahendid

Peamised alternatiivkommunikatsiooni **meetodid ja vahendid** on järgmised:

1. Esemeline kommunikatsioon on lihtsamaid AAC viise. Vahenditena kasutatakse:

a) **reaalseid esemeid** (nt hambahari tähistab hambapesu), need on kõige kergemini mõistetavad esemelise kommunikatsiooni vahendid;
b) **miniatuurseid tähiseid** (nt mudelauto tähistab autosõitu), need on raskemini mõistetavad kui reaalsed esemed, sest seose loomine tähendusega on keerulisem;
c) **osalisi tähiseid** (nt mahlapaki kork tähistab mahlajooki), neid kasutatakse siis, kui reaalne ese on mõõtmetelt liiga suur või ebapraktiline;
d) **erineva tekstuuriga tähiseid** (nt võimlemismati tükike tähistab võimlemist), need on kokkuleppelised või otseselt tähistatava objekti või tegevusega seotud.

Esemelist kommunikatsiooni kasutatakse tavaliselt nägemis- ja intellektipuudega inimeste puhul, kes ei näe või ei saa pildist aru, või väikelaste puhul, kes alles alustavad AAC abil suhtlemise õppimist (Beukelman & Mirenda, 2013).

2. Viiplemine. Kurtide viipekeel on iseseisev keel, mis on küll mõjutatud oma peremeeskeelest (nt eesti keelest), kuid ei lähtu sellest. Viipekeelel on oma reeglid ja struktuur. Lihtsustatud viiped põhinevad kurtide viipekeele viibetel, kuid on lihtsustatud eelkõige peenmotoorika seisukohalt. Viibete abil suhtlemine sobib lisaks kuulmispuudega inimestele ka kuuljatele erivajadustega inimestele, kes kõne abil mingil põhjusel ei suhtle (nt intellektipuudega inimesed, ASH-ga inimesed). Kui inimene on võimeline kasutama kurtide viipeid, ei ole põhjust neid lihtsustada, kuna kurtide viipeid on rohkem kui lihtsustatud viipeid. Viibete kasutamine eeldab piisavat kognitiivset taset, matkimisvõimet, viiplemiseks vajalikku käte motoorikat. Viibete õppimist on võimalik füüsiliselt juhendada, mis teeb nii õpetamise kui ka omandamise lihtsamaks, samuti ei vaja viiplemine lisaabivahendeid.

Viibete miinuseks võib aga pidada seda, et viiped on ajutised, nad kaovad pärast viipemärgi sooritamist, erinevalt näiteks piltkommunikatsioonist. Viibete kasutamine suhtlemiseks eeldab ka ümbritsevatelt inimestelt viibete mõistmist ja kasutamise oskust. Viipeid kasutades on suhtluspartneril oluline meeles pidada, et nendega koos tuleb alati kasutada kõnet – samal ajal kõnelemine ja viiplemine aitab kaasa sõnumi mõistmisele. Lause sisu jaoks olulisi viipeid kasutatakse kõnekeele loogika alusel.

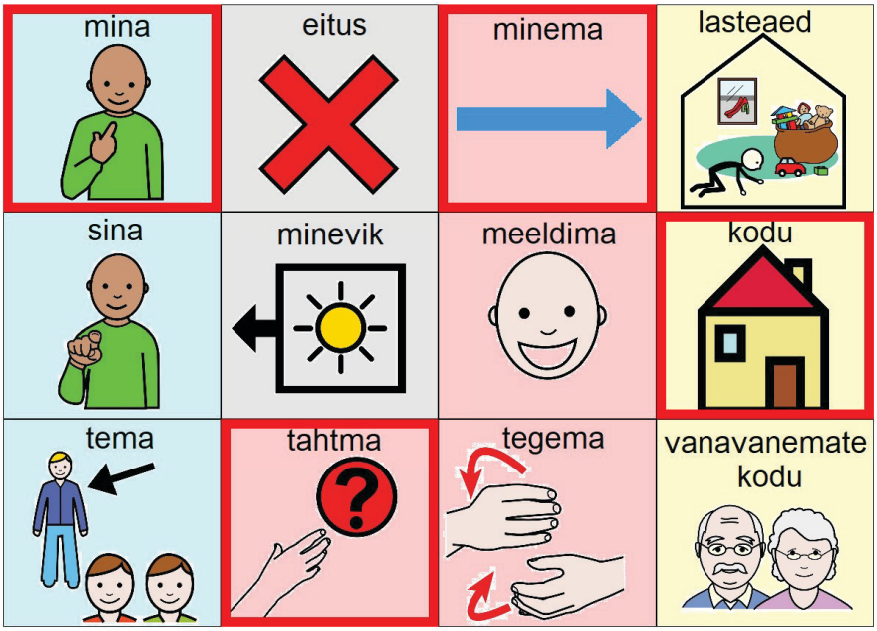
3. Graafilised meetodid ja suhtlusvahendid. Eri stiilis sümboleid (nt piktogrammid, ingl *picture communication symbols* ehk PCS) (vt pilt 1) on võimalik kasutada suhtlemiseks mitmel viisil. Suhelda saab nii üksikpiltidega või on pildid koondatud suhtlusraamatusse. Suhtlusraamatud võivad olla üles ehitatud erinevalt. Picture Exchange Communication System ehk **PECS** metoodika on põhimõtteliselt suhtlemiseks mõeldud pildivahetussüsteem, mille abil saab kujundada suhtlusmotiive ja funktsionaalset suhtlusoskust (PECS, s.a.). See on efektiivne vahend põhisõnavara ja baaslausete[8] omandamiseks. PECS suhtlusraamatu abil saab AAC kasutaja väljendada oma soove ja kommenteerida tegevust (st vahetada infot). PECS suhtlusraamat sobib eelkõige ASH-ga lastele, kuna ei nõua AAC kasutajalt pilkkontakti suhtluspartneriga ega ka pildile osutamist. Pilt või piltidest koostatud lauseriba võetakse krõpskinnitusega aluselt ja ulatatakse suhtluspartnerile. See on väga konkreetne tegevus soovi väljendamiseks piltide abil, mis on otseselt suunatud suhtluspartnerile. Õpetamise alguses suheldakse üksikpiltide abil, oskuste edenedes jõutakse piltidest koostatud lihtsate lauseteni (Frost & Bondy, 2002; Mirenda & Iacono, 2009; Westling *et al*., 2021).

Pilt 1. Piktogramm (Papunet, 2024a)

Pragmatic Organization Dynamic Display ehk **PODD** suhtlusraamatu abil (pildid on trükitud lehele) on võimalik realiseerida mitmekesisemaid suhtluseesmärke, võrreldes PECS raamatuga, näiteks avaldada arvamust, väljendada emotsioone, küsida, naljatleda jne (Novitatech, s.a.). Seega eeldab PODD raamatuga suhtlemine piisavat kognitiivset võimekust. PODD raamatu puhul alustatakse suhtlust alati raamatu esimeselt lehelt, mis sisaldab sõnu ja väljendeid, mida saab kasutada konkreetses suhtlusolukorras (nt mõni ühine tegevus) ning neid on võimalik tõlgendada seoses partneri eelneva ütlusega (nt „veel", „teeme midagi muud", „tahan midagi öelda") (Beukelman & Mirenda, 2013).

[8] Baaslause – lihtlause, mis koosneb vaid kohustuslikest lauseliikmetest.

Keelte sarnasuse tõttu sobib Eestis kasutamiseks hästi Soomest pärit suhtlusraamatu versioon (Kipinakeskus, s.a.). See põhineb algselt PODD raamatul ja on mõeldud eelkõige lausetasandil suhtlemiseks. Sümboli taustavärv määrab sümboli sõnaliigi. Sümbolid paigutatakse lehel vasakult paremale sõnaliikide alusel ning suhtlemisel moodustatakse lause vasakult paremale, s.o lugemise suunas. Joonisel 2 on suhtlusraamatus mudeldatud (punase raamiga) lause „mina tahan minna koju".



Pilt 2. Lõik suhtlusraamatu leheküljest (Papunet, 2024b)

Soomest pärit suhtlusraamatutega sarnase ülesehitusega on võimalik koostada ka teemapõhiseid **suhtlustahvleid** (nt vaba aja teemal). Neid on otstarbekas kasutada siis, kui suhtlusraamat ei ole AAC kasutajale oma mahu tõttu jõukohane.

Esmane kokkupuude suhtlusraamatu või -tahvliga ei eelda kasutajalt oskust lauseid moodustada, piisab piltsümbolite mõistmisest. Ka edaspidi on nende kasutamisel esikohal suhtlemise tõhusus, lauseehitus on sõnumi koostamisel teisejärguline.

11.6.2. AAC meetodite rakendamine

Potentsiaalsed alternatiivkommunikatsiooni kasutajad on väga erinevate võimete ja suhtlusvajadustega, ka keskkond, kus suheldakse, on erinev. **Enne AAC vahendi valikut tuleks läbi viia esmane hindamine, mille eesmärk on välja selgitada kasutaja võimed ja keskkonnategurid**, kus suhtlus AAC vahendi toel toimuma hakkab. Vahendi valik lähtub kasutaja puhul järgmisest:

a) **Sensoorsetest võimetest** (eelkõige nägemisest ja kuulmisest). Sellest sõltub, milliseid AAC vahendeid on otstarbekas kasutada, mil määral saab nägemisele ja kuulmisele toetuda, õpetades AAC vahendit kasutama. Visuaalsetest võimetest lähtuvalt tuleb läbi mõelda vahendi/sümboli suurus, asetus AAC kasutaja suhtes (nt inimene näeb ainult ühe silma välisnurgaga), kontrastsus (nt mustvalged või värvilised pildid).

b) **Motoorsetest võimetest** sõltub, millega on AAC kasutaja suuteline osutama või klahvile vajutama (labakäega, sõrmega, pilguga jm). Sellest omakorda sõltub vahendi/pildi paigutus AAC kasutaja suhtes (nt lauatasandil või silmade kõrgusel, et oleks näha ja võimalik sellele osutada), piltide vahekaugus üksteisest (nt on see oluline labakäega osutamisel), suurus, ligipääs suhtlusvahendile (sh tehnilised lahendused). Kui kasutatakse viipeid, siis käte liikuvusest sõltub, kas kasutada kurtide või lihtsustatud viipeid. Motoorsetest võimetest sõltub ka vahendi mobiilsus.

c) **Kognitiivsetest võimetest** sõltub, millise keerukusega (abstraktsusastmega) sümbolid valida (nt esemed, fotod või graafilised sümbolid; kas üksikpildid, suhtlustahvel või suhtlusraamat) (Mazerolle & Legosz, 2012).

d) **Keelelistest võimetest** (sh kõne mõistmisest) sõltub sõnavara maht ja keerukus, mida sümbolitega asendada; kas sümbolitest saab moodustada lauseid.

Samuti on oluline hinnata **suhtluskeskkonda**: milline on AAC kasutaja tugivõrgustik, perekond, sõbrad, kas käib koolis või lasteaias, st kellega ja kus ta suhtleb. See on oluline suhtlusvahendi sisu (sõnavara, teemad jne) seisukohalt. Samuti peab kaaluma, kas on vaja mitut suhtlusvahendit või piisab ühest, kas kasutada suhtlusvahendit paberkandjal ja/või tehnilises seadmes. Suhtlusvahendi kasutamine peaks olema võimalikult mugav nii AAC kasutajale kui ka olulistele suhtluspartneritele.

Peamised alternatiivkommunikatsiooni kasutajad on järgmised:

- **Intellektipuudega inimesed**: kognitiivsest võimekusest olenevalt sobivad AAC vahendid – nii lihtsamad (nt esemete abil suhtlemine) kui ka keerulisemad (nt piltidest koostatud laused suhtlusraamatus).
- **Motoorikapuuetega inimesed**, kelle oraal- ja/või üldmotoorika on kahjustatud laste tserebraalparalüüsi (PCI), neuromuskulaarsete või neurodegeneratiivsete haiguste tagajärjel. Kõnemotoorikapuue muudab nende suulise kõne arusaamatuks või see puudub sootuks (nt düsartria, kõneapraksia; vt **peatükk 11**). Puudulik kätemotoorika võib raskendada AAC vahendi kasutamist. Alternatiivse suhtlusvahendi kasutamisel võib olla abiks arvutipõhine või manuaalne sammumissüsteem: ruuduke ekraanil liigub märgilt märgile; kui ruut jõuab soovitud märgini, vajutab AAC kasutaja klahvile, valides niimoodi vajalikud märgid. Arvutis või paberil märkidele võib järjest osutada ka suhtluspartner. AAC kasutaja annab märku, kui jõuti soovitud märgini. Ühe võimalusena on arvutit võimalik juhtida ka pilguga silmajälgimisseadme abil.
- **ASH-ga inimesed**: neil on üldiselt head visuaalse info töötlemise oskused, seega head eeldused igasuguse pildilise kommunikatsiooni kasutamiseks.
- **Ajukahjustuse** tagajärjel kõne kaotanud inimesed (nt afaasiaga inimesed).
- **Keelepuudega lapsed**: neile sobivad AAC vahendid näiteks keele- ja kõnearengu toetamisel ajutiselt (nt alakõne I astmel, kui suuline kõne veel puudub), aga ka olukorra põhjal, kui kõne on ebaselge ja võõrale suhtluspartnerile raskesti mõistetav. AAC vahendid (nt viiped, piktogrammid, PCS sümbolid) toetavad hästi ka kõne mõistmist (Beukelman & Mirenda, 2013; Mazerolle & Legosz, 2012).

Suhtlusvahendi kasutamine vajab **õpetamist** ja sõltub suuresti suhtluspartneri(te)st. Õpetamine seisneb suhtlusvahendi kasutamise igapäevases mudeldamises suhtluspartneri poolt, mille käigus õpitakse ära ka sümbolite tähendused (Von Tetzchner & Grove, 2003). Mudeldamise perioodi kestus võib olla väga erinev, kasutamise õppimine võib võtta keerulisematel juhtudel mitu aastat, enne kui AAC kasutaja hakkab suhtlusvahendit kasutama ise oma mõtete väljendamiseks.

Suhtlusvahendi kasutamise õpetamine eneseväljendamiseks eeldab suhtluspartneri aktiivsust – suhtluspartner mudeldab tahvli või raamatu kasutamist ka enda mõtete väljendamiseks. Sellisel viisil õpitakse ära sümbolid ning AAC kasutaja näeb, millistest osadest lause koosneb ja kuidas lauseid moodustatakse.

Kui suhtlusvahend on kasutusele võetud, tuleb järjepidevalt jälgida ja hinnata selle kasutamisprotsessi nii kasutaja kui ka suhtluskeskkonna seisukohast. Tuleb analüüsida, kas keskkond toetab AAC vahendi kasutamist: kas tugivõrgustik on vastavalt nõustatud, vahendile on tagatud ligipääs, kas on vaja midagi kohandada. AAC kasutaja seisukohast tuleb jälgida, kas AAC vahend täidab oma ülesannet: kas sõnavara on piisav, arvestades suhtluskeskkondi ja -partnereid, millistes olukordades ja kellega inimene AAC vahendit kasutab, millised on sekkumismeetodid ja kas need on piisavad, milline on järgmine samm, et suhtlusvahendit tõhusamalt kasutada (Stadskleiv, 2015).

Alternatiivkommunikatsiooni õpetamisel ei ole eesmärk vahend või meetod ise, vaid lapsele või täiskasvanule suhtlemist võimaldada. Õpetamisel tuleb alati silmas pidada eesmärki, milleks konkreetset vahendit vaja on. AAC kasutajale tuleb pakkuda võimalust suhelda erinevatel eesmärkidel, st mitte ainult oma soove väljendada, vaid ka informatsiooni vahetada, teiste käitumist ja tegevust suunata, oma emotsioone väljendada jne. Oluline on tagada selleks tingimused ehk luua suhtlusolukordi: luua ja laiendada suhtlusmotiive, kaasata erinevaid suhtluspartnereid.

Mõtlemiseks

1. Seosta sotsiaal-pragmaatilised osaoskused suhtluspädevuse eakohaste arenguetappide kirjeldusega. Millises vanusevahemikus konkreetne oskus eakohases arengus kujuneb?
2. Eripedagoog peab hindama ka õppijate suhtluspädevust. Võrdle hindamist vanuses 4–7 eluaastat ja 7–10 eluaastat: mida on oluline jälgida? Kuidas seda teeksid?
3. Milliseid kõne-eelse suhtlemise arendamise põhimõtteid rakendaksid, et toetada 3-aastase kõnetu lapse suhtlemist?

4. Mõtle, millised võiksid olla kolm esimest teemat (st sündmust), mille alusel kujundada kogemusjutustuse loomet. Milliseid võtteid kasutaksid?
5. Mille järgi otsustad, milline AAC vahend vajaduse korral valida?

Soovituslik kirjandus

Berkowitz, S. (2018). *Make the connection: A practical guide to parents and practitioners for teaching the nonverbal child to communicate – with AAC*. Hearding Cats Press.

Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2016). *Jutustades jutustama. Pildiseeriate komplekt ja juhendmaterjal*. Studium.

Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2023). *Jutustades jutustama 2*. Studium.

Karlep, K. (2003). Verbaalne suhtlemine. K. Karlep, *Emakeele abiõpe II. Kõnearendus* (lk 307–336). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Pepper, J., & Weitzman, E. (2004). *It takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays*. Hanen Centre.

Sarapuu, K., & Hallap, M. (2021). *Aitame lapse rääkima. Kuidas toetada kõnehilistusega lapse kõne arengut*. Studium.

Kasutatud kirjandus

Adams, C. (2008). Intervention for children with pragmatic language impairments. In C. F. Norbury, J. B. Tomblin, & D. V .M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders. From theory to practice* (pp. 189–202). Psychology Press.

Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., & Freed, J. (2011). TOPICCAL applications: Assessing children's conversation skills: Turning a research instrument into a clinical profile. *Speech and Language Therapy in Practice*, (Spring), 7–9.

Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A., & Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *47*, 233–244. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x

Andersen-Wood, L., & Rae Smith, B. (1997). *Working with pragmatics*. Winslow Press.

Baird, G., & Norbury, C. F. (2016). Social (pragmatic) communication disorders and autism spectrum disorder. *Archives of Disease in Childhood*, *101*, 745–751. https://adc.bmj.com/content/101/8/745

Bezrukikh, M. M., Verba, A. S., Filippova, T. A., & Ivanov, V. V. (2021). Developing speech and socio-communicative skills in older preschool children. *Russian Psychological Journal*, *18*, 5–17.

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Brookes Publishing.

Bryant, J. B. (2014). Pragmatic development. In E. L. Bavin (Ed.), *Cambridge handbook of child language* (pp. 339–354). Cambridge Books Online. https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-child-language/pragmatic-development/8E9934BD81051ADF8121FD27F3676FAE

Bishop, D. V. M. (2003). *Children's Communication Checklist (CCC-2)*. Pearson Assessment.

Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Speyer, R., & Pearce, W. M. (2014). Reliability and validity of the Pragmatics Observational Measure (POM): A new observational measure of pragmatic language for children. *Research in Developmental Disabilities*, *35*, 1588–1598. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.050

Cordier, R., Wilkes-Gillan, S., & Munro, N. (2021). Attention Deficit Huperactivity Disorder. In L. Cummings (Ed.), *Handbook of pragmatic language disorders: Complex and underserved populations* (pp. 283–309). Springer Nature.

Cummings, L. (2007). Clinical pragmatics: A field in search of phenomena? *Language & Communication*, *27*, 396–432. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2007.06.001

Frost, L., & Bondy, A. (2002). *The Picture Exchange Communication System. Training manual* (2nd ed.). Pyramid Educational Consultants.

Fujiki, M., Brinton, B., McCleave, C. P., Anderson, V. W., & Chamberlain J. P. (2013). A social communication intervention to increase validating comments by children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *44*, 3–19. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-103)

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives–Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, *63*, 20–20.

Ganz, J. B. (2014). *Aided augmentative communication for individuals with autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media.

Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2023). *Jutustades jutustama 2*. Studium.

Hansen, S. G., Carnett, A., & Tullis, C.A. (2018). Defining early social communication skills: A systematic review and analysis. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, *2*, 116–128. https://doi.org/10.1007/s41252-018-0057-5

Haridus- ja Teadusministeerium. (2007). Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. (2007). https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-06/euroopa_keele6ppe_raamdokument.pdf

Hawkins, E., Gathercole, S., Astle, D., The Calm Team, & Holmes, J. (2016). Language problems and ADHD symptoms: How specific are the links? *Brain Sciences*, *6*, 50. https://doi.org/10.3390/brainsci6040050

Juhkam, J., & Tooming, H. (2022). *Kooliõpilaste narratiivide mikro- ja makrostruktuuri hindamine keelepuude diagnostikas MAIN-testiga* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. http://hdl.handle.net/10062/83426

Karlep, K. (2003a). *Emakeele abiõpe II. Kõnearendus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K. (2003b). Õigekirjaõpetusest suhtlemisõpetuseni. K. Karlep & E. Krull (Toim-d), *Haridus kõigile 2003* (lk 41–45). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K. (2011). Suhtlemine ja kirjaliku dialoogi analüüs. M. Hallap (Koost), *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, *36* (lk 5–14). Eesti Eripedagoogide Liit.

Katsos, N., Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., & Cummins, C. (2011). Are children with specific language impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition*, *119*, 43–57. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.004

Ketelaars, M. P., & Embrechts, M. T. (2017). Pragmatic language impairment. In L. Cummins (Ed.), *Research in clinical pragmatics. Perspectives in pragmatics, philosophy & psychology* (pp. 29–57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_2

Kiessling, C., & Fabry, G. (2021). What is communicative competence and how can it be acquired? *GMS Journal for Medical Education*, *38*. https://www.egms.de/static/en/journals/zma/2021-38/zma001445.shtml

Kipinakeskus. (s.a.). *Kommunikointikansiot* [Kommunikatsioonikaustad]. https://www.kipinakeskus.fi/kommunikointikansiot

La Valle, C., Plesa-Skwerer, D., & Tager-Flusberg, H. (2020). Comparing the pragmatic speech profiles of minimally verbal and verbally fluent individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*, 3699–3713. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04421-7

Lockton, E., Adams, C., & Collins, A. (2016). Do children with communication disorder have explicit knowledge of pragmatic rules they break? A comparison of conversational pragmatic ability and metapragmatic awareness. *International Journal of Communication Disorders*, *51*, 508–517. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12227

Mazerolle, P., & Legosz, M. (2012). *Facilitated communication & augmented and alternative communication*. Griffith University.

Mirenda, P., & Iacono, T. (2009). *Autism spectrum disorders and AAC*. Brookes Publishing.

Mueller, K. L., & Tomblin, J. B. (2012). Examining the comorbidity of language disorders and ADHD. *Topics in Language Disorders*, *32*, 228–246. https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/TLD.0b013e318262010d

Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5–6 aastastel lastel* [Teadusmagistritöö, Tartu Ülikool]. https://dspace.ut.ee/items/5d3b324b-5327-4c6b-8cec-e4e28304c46e

Norbury, C. F. (2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *55*, 204–216. https://doi.org/10.1111/jcpp.12154

Novitatech. (s.a.). *PODD communication books*. https://novitatech.com.au/podd-communication-books

Padrik, M. (2016). Spetsiifiline kõnearengu puue (alaalia). M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia* (lk 357–394). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Papunet. (2024a). *Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sclera*. https://papunet.net/kuvatyokalut/kuvapankki/

Papunet. (2024b). *Papunetin kuvapankki, papunet.net, Sergio Palao/ARASAAC*. https://papunet.net/kuvatyokalut/kuvapankki/

Paulus, A., & Mõttus, K. (2021). *Narratiivi mikrostruktuuri hindamine keelepuude diagnostikas kooliõpilastel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. https://dspace.ut.ee/items/d2e9f76a-0226-4b8a-a436-934c2d5bc929

PECS (s.a.). *Picture Exchange Communication System*. https://pecsusa.com/pecs

Pepper, J., & Weitzman, E. (2004). *It takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays*. Hanen Centre.

Perkins, M. R. (2005). Pragmatic ability and disability as emergent phenomena. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *19*, 367–377. https://doi.org/10.1080/02699200400027155

Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, *5*. https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv

Raidla, U., & Brin, I. (2016). Kuulmispuudega laste kõne. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia* (lk 465–520). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Salley, B., Brady, N.C., Hoffman, L., & Fleming, K. (2020). Preverbal communication complexity in infants. *Infancy*, *25*, 4–21. https://doi.org/10.1111/infa.12318

Sarapuu, K., & Hallap, M.(2021). *Aitame lapse rääkima. Kuidas toetada kõnehilistusega lapse kõne arengut*. Studium.

Snow, P., & Douglas, J. (2017). Psychosocial aspects of pragmatic disorders. In L. Cummins (Ed.), *Research in clinical pragmatics* (pp. 617–649). https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_23

Stadskleiv, K. (2015) Assessment of cognitive processes in aided communicators. In L. L. Lloyd, L. Koehler, F. Loncke, & S. von Tetzchner (Eds.), *Proceedings of the Twelfth Biennial Research Symposium of the International Society for Augmentative and Alternative Communication* (pp. 10–15). ISAAC.

Sussman, F. (2012). *More than words. A parent's guide to building interaction and language skills for children with autism spectrum disorder or social communication difficulties* (2nd ed.). The Hanen Centre Publication.

Timler, G. R., & Moss, D. (2021). Social (pragmatic) communication disorder: Complex and underserved populations. In L. Cummings (Ed.), *Handbook of pragmatic language disorders* (pp. 25–44). Springer.

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *40*, 1245–1260. https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245

Towson, J. A., Green, K. B., & Abarca, D. L. (2020). Reading beyond the book: Educating paraprofessionals to implement dialogic reading for preschool children with language impairments. *Topics in Early Childhood Special Education*, *40*, 68–83. https://doi.org/10.1177/0271121418821167

Von Tetzchner, S., & Grove, N. (2003). *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. Whurr Publishers Ltd.

Warreyn, P., Van der Paelt, S., & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: The importance of imitation, joint attention, and play. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *56*, 712–716. https://doi.org/10.1111/dmcn.12455

Westby, C., & Culatta, B. (2016). Telling tales: Personal event narratives and life stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *47*, 260–282. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0073

Westling, D. L., Carter E. W., Fox, L., Da Fonte, M. A., & Kurth, J. A. (2021). *Teaching students with severe disabilities* (6th ed.). Pearson Education.

Wilson, A. C., & Bishop, D. V. (2022). A novel online assessment of pragmatic and core language skills: An attempt to tease apart language domains in children. *Journal of Child Language*, *49*, 38–59. https://doi.org/10.1017/S0305000920000690

Ülviste, A. M. (2020). *Suhtluskoostöö hindamine: tegevusuuring keelepuudega laste ja nende vanemate näitel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. https://dspace.ut.ee/items/23b5f3a9-d4c6-46c1-8479-fb9518ecc660

12. Õpipädevus

Eve Kikas

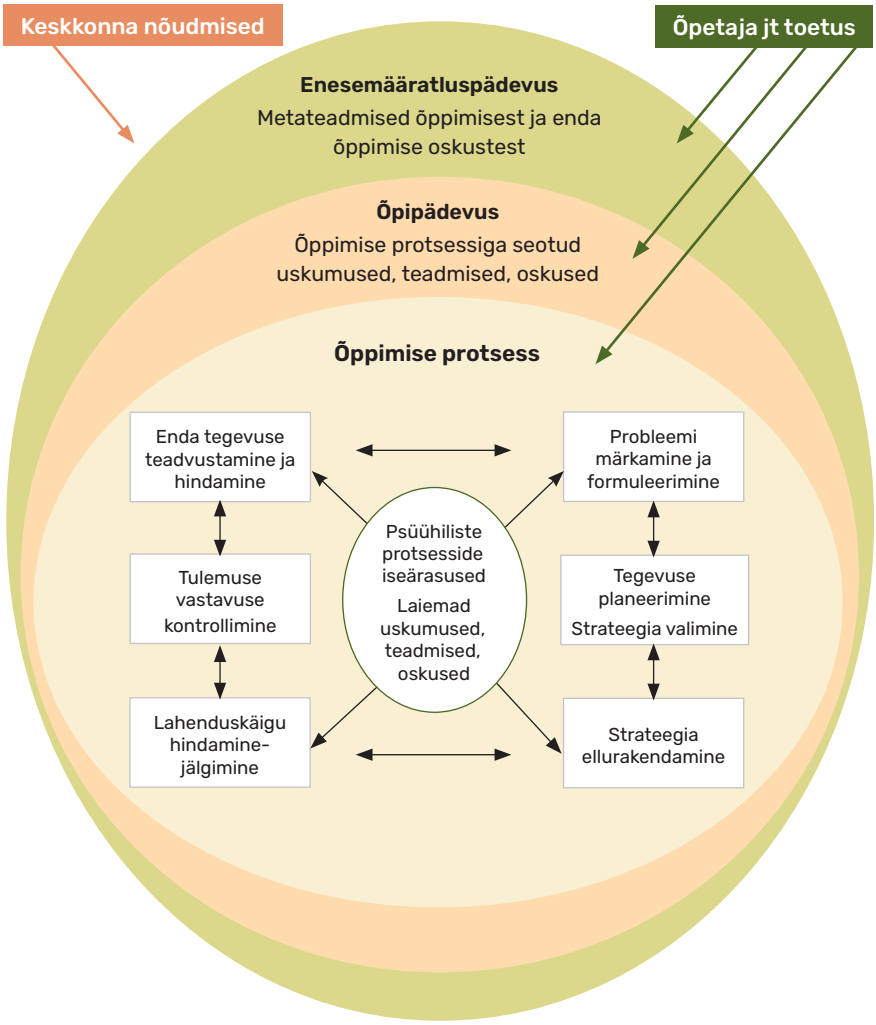
Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Kuidas muuta oma õppimist tõhusamaks?
2. Missugused õppija ja õpiülesandega seotud näitajad mõjutavad õppimise tulemuslikkust?
3. Missugused näitajad on olulised õppimise protsessi eri etappidel?
4. Kuidas on õpitegevused seotud sellega, kas ja kui pikaks ajaks õpitav materjal meelde jääb ning kuivõrd saab õpitud teadmisi ja oskusi kasutada?

12.1. Õppimise protsess, õpi- ja enesemääratluspädevus

Õppimise protsessi saab käsitleda (õpi)probleemi lahendamisena, kus eristatakse üksteisest sõltuvaid etappe. Võimalus selleks – kuue etapina – on esitatud joonisel 1 seesmises ringis (vt täpsemalt Kikas, 2010). Tänapäeval peetakse eesmärgiks omandada pädevus enesereguleeritud (enesejuhitud) õppimiseks. Enesereguleeritud õppimine sisaldab õpieesmärgi seadmist, selle täitmist ja veendumist, et eesmärk saavutatakse. Enesereguleeritud õppimise mudelis jaotuvad need etapid kolme faasi (Zimmerman, 2008):

1) ettevalmistus (probleemi märkamine ja formuleerimine ning tegevuse planeerimine ja strateegia valimine);
2) tegutsemine (strateegia rakendamine ja lahenduskäigu hindamine-jälgimine);
3) enesereflektsioon (tulemuse vastavuse kontrollimine ning enda tegevuse teadvustamine ja hindamine).



Joonis 1. Õppimise protsess, õpi- ja enesemääratluspädevus

Õppimise aluseks on psüühilised protsessid ja tulemuseks muutused ajus. See tähendab muuhulgas, et õppimine toimub eri vanuses, erinevate eelteadmistega ja psüühiliste iseärasustega õppijatel erinevalt. Nende iseärasustega tuleb nii õpetajatel kui ka eripedagoogidel õpetamisel arvestada.

Õpipädevuse moodustavad õppimise protsessi ehk probleemi lahendamise käiku toetavad või takistavad uskumused, teadmised ja oskused (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011/2023, Põhikooli riiklik õppekava, 2011/2023). Need on kujutatud joonisel 1 keskmises ringis. Selleks et indiviid planeeriks iseseisvalt uute probleemide lahendamist, analüüsiks ja hindaks oma probleemilahendamise edukust ja iseärasusi, on vaja integreeritud

teadmisi tunnetusprotsessidest kui õppimise alustest, õppimise viisidest ehk strateegiatest ja oma õppimise iseärasusest – metatunnetust. Metatunnetus (metakognitsioon) moodustab osa riiklikes õppekavades käsitletavast enesemääratluspädevusest, mis on esitatud joonisel 1 välimises ringis.

Kooliõpetuse eesmärk on koolitada õppijaid tulevaseks eluks. Oluline on toetada enda tegevusi reguleerivate indiviidide arengut, kuna just nemad tulevad toime keerukas, heterogeenses ja üsna ennustamatus maailmas. **Ennast reguleerival õppijal on õppimist toetavad uskumused, ta oskab luua õppimise alustamiseks vajaliku emotsionaalse ja motivatsioonilise seisundi, hoida sellist seisundit õppimise ajal, planeerida õppimist, plaani järgida ning vajaduse korral muuta, analüüsida ja hinnata õpitut, õppimise protsessi ja enda toimetulekut.** Ilmselgelt on see ideaal, mille poole püüelda, kuid kaugeltki mitte kõik inimesed ei suuda seda iseseisvalt teha. Eri vanuses ja psüühiliste iseärasustega õppijad vajavad õppimise reguleerimiseks rohkem või vähem välist abi. Kindlasti ei suuda oma õppimise protsessi iseseisvalt reguleerida nooremad ja teatud psüühiliste protsesside iseärasustega õppijad, kuid tuge vajavad kõik õppijad. Õpetaja ja eripedagoogi ülesanne on arvestada nende iseärasustega ning toetada õppijaid nii, et nad suudaksid olla tulevikus võimalikult iseseisvad ja enda tegevusi reguleerida. Selles peatükis viitan küll erinevatele erivajadustele, kuid rõhutan eelkõige, missuguste psüühiliste protsesside eripärad võivad õppimist, õpi- ja enesemääratluspädevuse arengut takistada või soodustada. Kasutan ka lühendit HEV, viidates õpilastele, kellel on hariduslikud erivajadused, ning ATH, viidates hüperaktiivsusele ja tähelepanupuudulikkusele.

Järgmisena käsitlen motivatsioonilisi uskumusi, õpistrateegiaid ja metatunnetust, mis on olulised õppimise eri etappidel.

12.2. Uskumused

Uskumused on varem kujunenud ettekujutused (arvamused, arusaamad) millegi tõesusest (vt Jõgi & Aus, 2015; Kikas, 2015). Sageli on need teadvustamata, mistõttu nende üle ei arutleta. Samas mõjutavad uskumused informatsiooni vastuvõtmist, tõlgendamist ja käitumist. Õppimise kontekstis on olulised uskumused teadmiste olemuse ja õppimise, enda võimekuse ja selle muutmise võimalikkuse ning õppimise motivatsiooniliste aspektide kohta. Oskus uskumusi teadvustada, analüüsida ja vajaduse korral muuta on õpipädevuse oluline osa. Just HEV õpilastel on sageli õppimist pärssivad uskumused, mida nad iseseisvalt analüüsida ja muuta ei oska. Seega on õpetajate ja eripedagoogide osa uskumuste teadvustamisel ja nende üle arutlemisel

väga tähtis. Kuna varasemates kogumikes on kirjeldatud teadmiste olemuse ja õppimisega seotud uskumusi (Jõgi & Aus, 2015; Kikas, 2015; Kikas jt, 2018, 2021), peatun siin täpsemalt motivatsioonilistel uskumustel.

Motivatsioonilised uskumused

Õppimise alustamiseks ja teostamiseks on vaja tahet või motivatsiooni – käivitajat, mis annaks energiat ja suunaks õppijat õpiülesannet täitma. On mitu populaarset õpimotivatsiooni käsitlust, milles tuuakse esile õppimist takistavad tegurid ja antakse juhiseid, kuidas õpilasi õppima suunata (vt ülevaadet Brophy, 2014). Siin viitan kolme põhivajaduse – seotuse, kompetentsuse ja autonoomia – rahuldamise olulisusele (Ryan & Deci, 2020), põhirõhu asetan aga Eestis kasutusel olevas Brophy raamatus vähem kirjeldatud ootuste-väärtuste-kulu (ingl *expectancy-value-cost*) teoorias käsitletavatele uskumustele – ootus õppimisega toime tulla, õppimise väärtustamine ja õppimise kulu (vt joonis 2; Eccles & Wigfield, 2020). „Ootus“ on sarnane mõistele „tajutud võimekus õppimisega toime tulla“, käsitlen neid samaväärsena ja kasutan kas terminit „ootused“ või „tajutud võimekus“. Valisin käsitlused, mille alusel on läbi viidud tõhusalt toimivaid sekkumisprogramme motivatsiooni toetamiseks, ning neid motivatsiooni näitajaid saab hinnata Eksamite Infosüsteemi (EIS) õpi- ja enesemääratluspädevuse hindamise vahenditega (Kikas jt, 2021).

Joonis 2. Motivatsioonilised uskumused

Ootus õppimisega toime tulla sisaldab mõtteid sellest, kuidas konkreetses valdkonnas õpiülesannetega hakkama saadakse. Näiteks, asudes lahendama kodutöös matemaatikaülesandeid, võib üks õpilane mõelda, et need on kindlasti nii rasked ja ta niikuinii ei oska neid lahendada, teine aga märgata, et neid nad ju lahendasid koolis, ja olla kindel, et saab lahendamisega ka kodus hakkama. **Ootused on seotud sellega, kas õpilane üldse õppima hakkab, kui kõrgeid eesmärke ta endale seab, kui palju ta pingutab ja milliseid valikuid õppides teeb**. Sarnaste oskuste ja teadmistega inimeste saavutused võivad erineda ootuste erinevuste tõttu, neil on oluline osa inimese heaolus, motivatsioonis ja isiklikes kordaminekutes igas eluvaldkonnas (Bandura, 1997). Õpiraskustega ja ATH-ga õpilaste (viimaste hulgas eriti tüdrukute) ootused õppimisega toime tulla on reeglina madalad (vt seotud mõisteid „akadeemiline minapilt", Zeleke, 2004, ja „enesetõhusus", Major *et al*., 2013). Madalad ootused on seotud ebaõnnestumise kartusega ja võivad viia keerukamate ülesannete lahendamise vältimiseni. Väga kõrge tajutud võimekus ja ootused võivad aga viia selleni, et õpitakse vähe, sest arvatakse, et kõik on juba selge. Tagasilöök kehvade tulemuste kujul võib tekitada pettumust ja edasist õppimise vältimist. Toetada tuleks võimalikult adekvaatse tajutud võimekuse kujunemist.

Õppimise väärtustamises eristatakse huvi ja kasulikkust. **Huvi võib defineerida kui psühholoogilist seisundit või valmidust, millega kaasnevad positiivsed emotsioonid ja tahe mingi valdkonnaga püsivalt tegeleda** (Eccles & Wigfield, 2020). Huvi suunab tähelepanu ja aitab seda hoida. Lapse kasvades muutub ka huvi tähendus – kui väikestel lastel väljendub huvi pigem positiivsete emotsioonidena, siis põhikoolis pigem tahtena rohkem mingist valdkonnast teada saada, uusi õppematerjale otsida ja pingutada. Reaalselt saab inimene olla huvitunud valdkonnast, millest ta juba teab midagi ja millega seotud ülesandeid ta oskab lahendada. Uurimused algklassides on näidanud, et pigem ennustavad oskused huvi kui vastupidi (Jõgi *et al*., 2015). Huvi tähtsust on rõhutatud ATH-ga õpilastel (Carlson *et al*., 2002). **Kasulikkust võib defineerida kui inimese hinnangut sellele, kuivõrd teadmised ja oskused mingi valdkonna ülesandeid lahendada seostuvad tema praeguste või tulevikuplaanidega** (Eccles & Wigfield, 2020). Õpilane võib väärtustada keemia õppimist näiteks sellepärast, et see huvitab teda, aga ka sellepärast, et ta teab, et seda on arstiks õppimisel vaja.

Tajutud kulu on õppimisega kaasnevad negatiivsed tulemid (Jiang *et al*., 2018). Kui kulu on kasuga võrreldes suur, siis loobutakse tegutsemisest. Näiteks võib tunduda, et tegevuse teostamine nõuab liiga suurt pingutust ja saavutatud tulemus pole seda väärt. Teiseks võib tunduda, et õppimisele kulutatud aega võiks kasutada väärtuslikemateks tegevusteks.

Eristatakse ka emotsionaalset kulu – ülesande tegemisega seotud ärevuse ja läbikukkumise taju. Näiteks võib õpilane jätta tegemata matemaatika kodutöö, sest usub, et tuleks üleliia mõtelda, tekib frustratsioon või ei jõuaks sõpradega uisutama minna.

Uurimused eri riikides on näidanud, et põhikoolis langevad paljude õpilaste õpimotivatsiooni näitajad (Eccles & Wigfield, 2020; Scherrer & Preckel, 2018). Nii on ootused kooli alguses enamasti suured, kuid vähenevad põhikooli jooksul, muutudes järjest realistlikumaks. Samuti väärtustavad esimeste klasside õppijad õppimist kõrgelt, kuid edasi väheneb üldjuhul nii huvi kui ka kasulikkuse taju. Põhikooli õppijad hindavad mitme õppeaine õppimist liiga kulukaks, mistõttu panustavad nende õppimisse vähem aega ja energiat. Muutused motivatsioonis on vähemalt osaliselt seotud sellega, et õpitav muutub raskeks, õppimine võtab aega, tuleb palju pingutada ja õppijad ei suuda näha õpitava seoseid isikliku eluga.

12.3. Õppimise ajal kasutatavad strateegiad

Õpistrateegiad (nimetatakse ka võteteks, viisideks, meetoditeks) on (teadlikult) suunatud tegevused õpitava paremaks meeldejätmiseks, mõistmiseks ja hilisemaks meenutamiseks (Dunlosky *et al*., 2013; Weinstein *et al*., 2011; vt ka Granström & Kikas, 2023). Kuna neid tegevusi sooritatakse otseselt õppimise ajal, on nende osa toimetulekus ülioluline – samavõrra või isegi suurem kui üldvõimekusel ja eelteadmistel (Van Meter & Campbell, 2020). Osa uurijaid rõhutab, et strateegiad on teadlikult rakendatud tegevused, automaatselt toimuvad teadvustamata tegevused on aga õpioskused (Van Meter & Campbell, 2020). Ilmselgelt paljud õppijad ei teadvusta õppimise ajal oma tegevusi, kuid teadvustamine on tähtis strateegiate õppimisel – nii nagu teiste valdkondade teadmiste-oskuste õppimisel on vaja mõtelda selle üle, mida õpitakse (st see teadvusse tuua), nii tuleb ka strateegiate õppimisel neist verbaalselt mõtelda. Seega on teadlik kasutamine kindlasti vajalik strateegiate õppimise protsessis, hiljem rakendatakse neid automaatselt, st võime rääkida õpioskustest.

Eristatakse strateegiaid, mille kasutamisel piirdutakse pigem pindmise infotöötlusega, ja neid, mis eeldavad sügavat infotöötlust. **Pindmine õppimine** võib olla passiivne info vastuvõtmine (loengu kuulamine, teksti lugemine, video vaatamine), aga ka mõnevõrra aktiivsem pealispindne infoga manipuleerimine (allajoonimine, sõnasõnaline märkmete tegemine, mehaaniline kordamine). **Sügav infotöötlus** tähendab, et õppija mõtleb aktiivselt õpitava üle, seostab uut materjali olemasolevate teadmistega, annab

sellele tähenduse, struktureerib ja süstematiseerib, vajaduse korral organiseerib olemasolevaid teadmisi ümber, seega loob uue teadmise (Brod, 2020; Chi & Wiley, 2014). Sügavat õppimist toetavad strateegiad nagu jooniste, mõistekaartide kasutamine ja koostamine, küsimuste koostamine, oma sõnadega kokkuvõtete tegemine, enesele selgitamine, enese testimine. Õppimist saab muuta sügavamaks ka siis, kui pindmise õppimise strateegiaid kasutades õpitavat mõtestada. Näiteks saab loengut kuulates, teksti lugedes või videot vaadates luua mõttes seoseid tuntuga, tuua näiteid enda elust või ka õpetajale küsimusi esitada. Õppijad võiksid tunda ja osata vajaduse järgi erinevaid strateegiaid kasutada (Hattie & Donoghue, 2016).

12.3.1. Õpistrateegiate kasutamise ja tõhususega seotud tegurid

Enne kooli õpivad lapsed pindmiselt ja passiivselt; nad tegutsevad, kuid ei teadvusta enda tegevusi (Võgotski, 2014). Psüühiliste protsesside küpsemise ja õpetamise toimel hakkavad lapsed kasutama ka aktiivsemaid, kuid esmalt siiski pindmise õppimise viise. Algklassides õpitakse materjali enamasti (lihtsalt, mehaaniliselt) korrates, sügavamaks infotöötluseks mõeldud strateegiaid kasutatakse üldjuhul vaid siis, kui neid on õpetatud, nende kasutamist harjutatud (Ornstein *et al*., 2010). Järgmisena peatun teguritel, mis pärsivad või toetavad sügaval infotöötlusel põhinevate strateegiate teadvustamist ja kasutamist, ning kuidas nendega õpetamisel arvestada (Brod, 2020; Dehn, 2010).

Ülesanne ja õppimise eesmärgid. On lihtsaid ülesandeid, mille lahendamiseks piisab pindmise õppimise strateegiatest. Sellised on lasteaias ja kooli alguses kasutatavad ülesanded. Samuti piisab pindmistest strateegiatest faktiteadmiste õppimisel või valikvastustega testide kasutamisel. Pindmisi strateegiaid kasutatakse ka siis, kui õppimiseks on vähe aega või õpitav on liiga keeruline. Eristatakse hästi ja halvasti määratletud, teadmistevaeseid ja -rikkaid ülesandeid (Pretz *et al*., 2003). Kui koolis on valdavad hästi defineeritud teadmistevaesed ülesanded (kogu lahendamiseks vajalik info on ülesande kirjelduses olemas ning oodatav on selgelt parim lahendusviis), siis elus tuleb ülesannete lahendamiseks infot juurde otsida ja erinevate, ent üsna samaväärsete lahenduste vahel kaaluda (Jiang *et al*., 2016). Sügav õppimine toetab just viimast tüüpi ülesannete lahendamise oskusi.

Uskumused ja motivatsioon. Kui õpilane saab ka lihtsaid strateegiaid kasutades õppimisega piisavalt hästi hakkama, ei ole ta motiveeritud uusi strateegiaid õppima. Kui õpilane on rahul kehvade tulemustega ja soovib vaid koolist läbi saada, ei pruugi tal olla motivatsiooni pingutada ja keerukaid

strateegiaid kasutada. Samuti võivad pingutamist takistada madalad ootused või tajutud võimekus ning vähene õppimise väärtustamine ja selle hindamine liigkulukaks, nii aja kui ka negatiivsete emotsioonide mõttes.

Ainealased ja õppimisega seotud teadmised ja nende struktureeritus. Olemasolevad teadmised on ankruks, millega uusi seoseid luua. Paremad ja struktureeritumad teadmised võimaldavad luua rohkem uusi seoseid, samuti vähendada töömälu koormust seeläbi, et kasutatakse suuremaid teadmiste ühikuid (vt täpsemalt Kikas, 2010).

Tunnetusprotsessid. Juba esmane info vastuvõtmine – tajumine – sõltub mitte ainult sellest, mis on välismaailmas, vaid ka indiviidi teadmistest (vt täpsemalt Kikas, 2010). Tähelepanu abil valitakse välja need näitajad välismaailmast, mis on õppimiseks olulised, ja jäetakse kõrvale ebaolulised. Samas ei suuda paljud õppijad eristada, mis on oluline. Vanusega infotöötluse kiirus suureneb, osa protsesse muutub automaatseks, paranevad võime olulist infot eristada, teadmised ja nende struktureeritus. See kõik võimaldab õppida tõhusamalt ja kasutada ka sügavaks õppimiseks mõeldud õpistrateegiaid. Oluline probleem, miks nooremad ja HEV õppijad ei saa keerukamate, sügavat infotöötlust eeldavate õpistrateegiate kasutamisega hakkama, on raskused hoida ja töödelda piisaval hulgal mälust ja välismaailmast pärit infot, st töömälu piiratus ja selle kognitiivne ülekoormus. Kognitiivse koormuse teoorias on kirjeldatud liigkoormuse põhjusi ja esile toodud võimalusi seda vähendada (Sweller, 2022). Näiteks põhjustab liigkoormust õpitava materjali kehv struktureeritus. Vastavalt õpilase teadmistele saab õpetaja aidata materjali õpilase eest või koos õpilasega struktureerida. Koormus sõltub ka õppija motivatsioonist ja emotsionaalsest seisundist. Näiteks ärevus ja liignegatiivsed või -positiivsed mõtted võtavad osa töömälu mahust ning õppimine kulgeb vaevalisemalt. Seega tuleb veenduda, et rühmas või klassis on õppimist soodustav õhkkond – õppijad julgevad küsida ja eksida. Koormust saab vähendada ka õpetamismeetodit/viisi/õppematerjali muutes. Näiteks saab teksti struktureerida, tuues olulise esile allajoonimise või rasvase kirjana, lisades jooniseid jne. Samuti saab koormust vähendada õpistrateegiaid kasutades, alates kordamisest ja harjutamisest kuni seostamiseni.

Õppimisel on suur tähtsus täidesaatvatel (eksekutiivsetel) funktsioonidel, mis võimaldavad õppimist planeerida, õpistrateegiaid rakendada, arutleda ja enda tegevusi jälgida (Zaitchik *et al.*, 2014). Täidesaatvad funktsioonid arenevad tänu otsmiku(frontaal)sagara küpsemisele, millega seoses suureneb võimaliku töödeldava info hulk (kuna teadmised on struktureeritud ja integreeritud suurematesse ühikutesse), paraneb võime ebavajalikku infot alla suruda ja tähelepanu uuele infole suunata, kui ülesande tingimused

muutuvad. Kuna keerukate strateegiate kasutamine eeldab arenenud täidesaatvaid funktsioone, on nende iseseisev, õpetaja toeta kasutamine üldjuhul enne murdeiga raskendatud, HEV õpilastel on probleemid teravamad ja võivad püsida ka hilisemas eas. ATH-ga õpilaste põhiprobleemid on seotud täidesaatvate funktsioonidega ning üldteada on nende raskused tähelepanu suunamisel ja hoidmisel, planeerimisel ja enda tegevuse jälgimisel (Reddy *et al*., 2018).

Kui infotöötluse kiirus on väike, õpilane mõtleb ja arutleb tavamõistetes, töömälus saab töödelda piiratud hulka uut infot, täidesaatvad funktsioonid pole arenenud, tuleb esialgu piirduda lihtsamate strateegiate õpetamise ja kasutamisega. Keerukamaid strateegiaid võib kasutada koos õpilasega, õpilast planeerimisel ja õpiprotsessi jälgimisel aidates. Vahel tuleb õpilase eest osa tööd ära teha: näidis/mudel ette anda, eesmärgid sõnastada, strateegiad valida. Kuigi õppijad võiksid rakendada strateegiaid, mis neile hästi sobivad, siis õpetaja ülesanne on õpetada ka teisi strateegiaid ja suunata neid kasutama.

Metatunnetus. Täidesaatvate funktsioonide areng avab tee metatunnetuse arengule (Roebers, 2017). Metatunnetus areneb hilja (ka murdeeas ja hiljemgi) ning sellega on HEV õppijatel raskusi. Samas on just metatunnetus vajalik enese tegevuse juhtimisel – planeerimisel ja tegevuse jälgimisel.

12.3.2. Näiteid õpistrateegiatest ja nende tõhususest

Alustan lihtsamatest strateegiatest, millest on kasu lühiajaliseks meeldejätmiseks ja testide sooritamiseks (Soderstrom & Bjork, 2015). Samas tuleb rõhutada, et pikemas perspektiivis need tõhusad pole – niiviisi õppides on raske õpitut hiljem paindlikult, erinevate ülesannete lahendamiseks, kasutada. Valdavalt kirjeldan sügava õppimise strateegiaid. Ülevaadet eesti õpilaste ja õpetajate teadlikkusest õpistrateegiate valdkonnas pakub Granströmi ja Kikase (2023) artikkel.

Materjali mehaaniline kordamine. Õpitava lihtne mehaaniline kordamine, sealhulgas teksti mitmekordne mehaaniline lugemine, on passiivne tegevus ja mitte väga tõhus. Seda on kerge teha ja see tekitab tunde, et õpitu on selge(ma)ks saadud, sest on pingutatud. Näiteks teistkordne lugemine on ka sujuvam kui esimene. Mehaanilist kordamist kasutatakse väga sageli, samas tuleb seda osale (noorematele, HEV) õppijatele otseselt õpetada ja selle kasutamist harjutada (nt Peng & Fuchs, 2017). Kordamine võib olla tõhus järgmisel päeval testi sooritamiseks, kuid mitte siis, kui õpitut on vaja hiljem kasutada. Õpitavat omandatakse paremini, kui kordamist/lugemist hajutada.

Niisugune lähenemine võib anda paremaid tulemusi kui enesetestimise kui uudse strateegia õpetamine (vt allpool). Õppijad ei pea loobuma oma harjumuslikust õppimisviisist, vaid lisavad juurde ühe elemendi. Lisada saab ka teisi aktiivsemaid tegevusi: ennustamine, ümbersõnastamine jne.

Õppimise hajutamine ja vaheldamine. Hajutamine tähendab õppimise jaotamist pikemale perioodile, õppides korraga vähem ja jättes õppimise vahele pause, ning selle tõhusust, võrreldes massõppimisega (õppida kogu vajalik materjal lühikese aja jooksul), on teatud üle sajandi (James, 1896), täpsemalt aga kaasaegsetes uurimustes kinnitatud (Chen *et al*., 2021; Hughes & Lee, 2019). Hajutamine vähendab koormust töömälule ning sobib ka noorematele ja HEV õppijatele. Vaheldamine tähendab sarnaste oskuste (nt liitmine-lahutamine) või teadmiste (nt teadmised kunstnike maalimisstiilidest) vaheldumisi õppimist. Selle eeliseid blokkidena õppimise (algul õpitakse üht tüüpi oskusi, siis teist tüüpi) ees on hakatud teadvustama alles hiljuti (vt Chen *et al*., 2021). Selline õppimine võimaldab võrrelda vaheldumisi õpitavaid oskusi ja teadmisi ning seeläbi neid paremini teadvustada (Chen *et al*., 2021). Samas võib see noorematele ja HEV õppijatele keerukaks osutuda. Intuitiivselt kaldutakse õppima korraga ja palju, sest kardetakse, et kui vara alustada, siis õpitu ununeb. Samuti eeldavad hajutamine ja vaheldamine aja planeerimist, mis on HEV õppijatele keeruline. Seega tuleb neid strateegiaid õpetada ja nende kasutamist jälgida. Samuti võib neid kasutada koos teiste strateegiatega – näiteks mitte lugeda teksti mitu korda järjest, vaid enne järgmist lugemist tegeleda millegi muuga (Miyatsu *et al*., 2018).

Enesetestimist võib defineerida kui õppija aktiivset pingutust õppimise ajal õpitut meenutada või ära tunda ning seda uuesti konstrueerida (Agarwal *et al*., 2021). On näidatud, et enesetestimine on tõhus strateegia eri vanuses, võimetega ja eelteadmistega õppijatele (Adesope *et al*., 2017; Agarwal *et al*., 2021). Uuringud on viidanud strateegia sobivusele HEV õppijatele. Tõendatud on enesetestimise eelised, võrreldes teksti mitmekordse lugemisega. Vabavastused on võrreldes valikvastustega kasulikumad pikaajaliseks meeldejätmiseks. Vabavastuste kasutamine soodustab sisulist arusaamist, valikvastuste kasutamine faktide meeldejätmist. Samas võib valikvastuste kasutamine olla tõhusam seeläbi, et nendele vastamisel on kognitiivne koormus väiksem. Parim on aga erinevaid testimise formaate kasutada, mis sisaldab ka vaheldamist – sama teema õppimist eri viisil (Adesope *et al*., 2017).

Enesetestimine on tõhus ka ilma tagasisideta (Adesope *et al*., 2017), mis võib olla seotud sellega, et küsimustele vastamine või testimine iseenesest nõuab suurt kognitiivset pingutust (võrreldes nt lihtsa lugemisega), misläbi juba tuuakse mälus olevad teadmised aktiivselt esile ja seotakse uutega. Samas on rõhutatud tagasiside olulisust, kuid siis, kui seda mõistetakse ja

edasises õppimises kasutatakse. Isegi vanemad, kuid veelgi enam nooremad ja HEV õppijad võivad olla tagasiside tõlgendamisega raskustes, kuna see eeldab heal tasemel eksekutiivseid funktsioone ja metatunnetust – tuleb võrrelda enda antud vastust õige vastusega ja järeldada, kus eksiti ja miks, muuta tulemust, st on vaja oskust ennast jälgida ja tegevusi reguleerida (Cogliano *et al*., 2021).

Enesetestimist võiks õpetada ja praktiseerida palju rohkem, kui seda praegusel ajal tehakse. Vastuseis selle õpistrateegia kasutamisele võib olla seotud uskumustega, et testimine tähendab hindamist ja hinde panemist ning tekitab ärevust. Võib soovitada regulaarset teadmiste testimist ilma hindamiseta. Testimine aitab aktiivselt infot meenutada ja, olenevalt testi formaadist, ka seostada. See võimaldab leida väärarusaamu, mis on informatiivne nii õpilastele kui ka õpetajale. Just HEV õpilaste testide tulemusi peaks õpetaja aitama tõlgendada. Üks võimalus testida on suuline küsitlemine, kuid see toimib ainult siis, kui anda aega küsimuse üle mõtlemiseks, mitte lasta kohe vastata õpilasel, kel käsi püsti. Niiviisi saavad kõik õppijad aktiivselt vastust meenutada ja hiljem koos õpetaja abiga mõtestada, mida teati, mida teati valesti ja miks. Sellised arutelud on väga olulised, sest paljud õppijad ei mõista iseseisvalt, kus ja milles nad eksisid.

Mõistekaardid. Mõistekaardil esitatakse mõisted ja nendevahelised (hierarhilised) seosed ning neid kasutatakse, et soodustada mõistmisega õppimist. Uuringud on viidanud mõistekaartide koostamise kasulikkusele õppimisel alates 4. klassist, nooremate laste kohta info puudub (Schroeder *et al*., 2018). Mõistekaartide koostamist tuleb õpetada. Mõistekaardi võib õpilasele osaliselt või täielikult ette anda, õpilane võib koostada selle iseseisvalt või koos õpetaja abiga. On tõhusam, kui õppijad mõistekaardid vähemalt osaliselt ise loovad. Nooremad ja HEV õppijad õpivad paremini, kui mõistekaart on osaliselt ette joonistatud, nii et nad lisavad sinna vaid mõisteid (Brod, 2020). Lisaks vajavad nad õpetaja abi mõistekaartide täiendamisel.

Joonised, mudelid jt visuaalsed abivahendid. Jooniste (jt visuaalsete abivahendite) koostamisel transformeeritakse sõnaline tekst teise esitusviisi – joonisele (Van Meter & Garner, 2005). Kui mõistekaardid ei kujuta objekti-nähtusi realistlikult, siis joonised-skeemid seda teatud määral teevad. Siiski ei ole joonised kujutatava vähendatud või suurendatud koopiad – siin tähtsustatakse osa elemente ja teised jäetakse välja. Jooniste koostamine eeldab kolme tüüpi kognitiivseid protsesse: 1) tekstist vajaliku info väljavalimine, 2) valitud info seesmine/mentaalne verbaalne organiseerimine ning 3) seesmise mitteverbaalse representatsiooni loomine, mis vastab verbaalsele (Van Meter & Garner, 2005). Joonise koostamine sisaldab eelteadmiste aktiveerimist, sobivate mitteverbaalsete esituste otsimist ja

seostamist uue infoga. Vajalik on ka analoogiline järeldamine, et kujutis vastaks verbaalsele, st tuleb võrrelda nii joonist kui ka teksti. Oluline on verbaalse ja mitteverbaalse seostamine joonisel. See kõik eeldab täidesaatvate funktsioonide arengut. Fiorella ja Zhangi (2018) metaanalüüs näitas küll jooniste koostamise efektiivsust passiivsete strateegiatega võrreldes, kuid võrreldes etteantud jooniste kasutamisega, olid tulemused paremad vaid siis, kui õpetaja tugi oli suur.

Just algklassides ja HEV õpilastel eeldab strateegia kasutamine tugevat õpetaja abi ning osaliselt valmis tehtud jooniste kasutamist. Abistada võib kolmel viisil: 1) suunata joonise konstrueerimist, piirates kasutatavat infot; 2) anda vihjeid joonise korrektsuse kohta; 3) suunata õppija tähelepanu põhielementidele ja seostele nende vahel (Van Meter *et al*., 2006). Joonise osaline etteandmine vähendab kognitiivset koormust, mida saab kasutada joonise edasisel koostamisel ja eelteadmiste aktiveerimisel. Sarnane efekt on vihjetel, mis suunavad õppijat vajalikke tegevusi sooritama. Õpetajatel ja eripedagoogidel võiks olla kasutusel strateegiate komplekt, millest vastavalt õppijate iseärasustele sobivaid strateegiaid valida. Näiteks võib kasutada konkreetseid visuaale (objekte), diagramme, tabeleid ja abstraktseid jooniseid. Õpiraskustega õppijad saavad kasu ka mitme visuaalse strateegia ühel ajal kasutamisest – näiteks konkreetsed näited koos tabeliga (Marita *et al*., 2021).

Küsimuste koostamine eeldab eelteadmiste analüüsi ja puudujääkide leidmist enda teadmistes (Brod, 2020). Küsimuste koostamine suunab tähelepanu õpitava põhiideedele, õpitava mõtestamisele, aga võimaldab õpetajal saada ka teavet õppijate teadmiste kohta. Õppimise mõttes kasulike küsimuste koostamine eeldab metatunnetuslikke oskusi, seega küsimuste koostamise õpetamine on mõeldud ka ennast reguleeriva õppija arendamiseks. Uurimused on tõestanud meetodi efektiivsust, juhul kui küsimuste koostamist on õppijatele õpetatud. Samas on uurimused viidanud nooremate laste raskustele (kolmandate klasside kohta nt Souvignier & Kronenberger, 2007). Uuringud pole üheselt selle kasulikkust ka õpiraskustega lastel tõestanud või on efekt olnud nõrk (Daniel & Williams, 2019). Õpetajad peaksid jälgima, kuivõrd õpiraskustega õppijad saavad küsimuste koostamisest kasu, ja kui ei saa, siis rakendama teisi strateegiaid. Samuti on kasulik küsimuste koostamist teiste strateegiatega kombineerida, näiteks lõigu kohta kokkuvõte koostada või põhiidee esile tuua.

Ennustamine tähendab, et õppijal palutakse ennustada mingit fakti või tulemust enne selle õppimist (Brod, 2020). Seda kasutatakse loodusainetes (nt hüpoteeside loomine enne katse läbiviimist), aga ka tekstide lugemisel. Ennustamine aktiveerib eelteadmisi, mida hiljem seostatakse uue infoga,

ja suunab tähelepanu õpitavale – oodatakse vastust, mis suurendab uudishimu ja huvi. Seega on ennustamise mõju õppimisele laiem – seda kasutades saab suurendada õpilaste motivatsiooni konkreetsest teemast rohkem teada saada. Kui ennustamine aktiveerib eelteadmisi, siis ennustuse võrdlemine tegeliku tulemusega eeldab juba täidesaatvaid funktsioone, mis võib osutuda noorematele ja HEV lastele raskeks, kui õpetaja neid selles ei abista.

12.4. Metatunnetus

Kirjanduses kasutatakse metatunnetust eri tähenduses, kohati samastatakse seda enesereguleeritud õppimisega (Veenman, 2011). Seetõttu toon esmalt definitsioonid, mida kasutan. **Metatunnetuses eristatakse metatunnetuslikke teadmisi – teadmisi endast (õppijast), ülesandest, selle lahendamise strateegiatest, nendevahelistest seostest ning tingimustest, missuguseid strateegiaid millal ja miks kasutada (Flavell, 1979; Veenman, 2011). Metatunnetuslikud oskused on oskused neid teadmisi kasutada.**

Metatunnetuslikest teadmistest ja oskustest võib rääkida nii seoses motivatsiooni kui ka õpistrateegiatega. Seoses motivatsiooniga avaldub see näiteks siis, kui õpilane teadvustab teema õppimise kasulikkust ning hakkab seetõttu rohkem pingutama ja materjali otsima. Samuti võib õpilane teadvustada oma ärevust ning otsida ja rakendada viise, et seda vähendada. Õppimisega seoses avaldub metatunnetus juhul, kui õpilane seostab strateegiaid tunnetusprotsesside kui õppimise alustega, leiab ülesandele sobiva strateegia ning rakendab strateegiat isegi siis, kui õppimiseks kulub rohkem aega ja pingutust kui lihtsama strateegia kasutamisel.

Kui vaadelda kogu õppimise protsessi (joonis 1), võib esile tuua metatunnetuslikke oskusi, mis on laiemad kui eespool kirjeldatud oskused juhtida emotsioone, motivatsiooni ja õpistrateegiaid. Õppimisel tuleb õpiülesannet analüüsida, planeerida selle lahendamist, valides sobivad strateegiad, jälgida ja reguleerida tegevusi, hinnata lahendamise käiku ja tulemust. Enesejälgimise (monitoorimise) ja kontrolli strateegiaid nimetatakse ka metatunnetuslikeks strateegiateks ning need on ennast reguleeriva õppija oskused ja õpipädevuse olulised komponendid. Metatunnetuse ja metatunnetuslike strateegiate osa õppimise edukuses on näidatud ka õpiraskustega õpilastel (Chevalier *et al*., 2017; Ruban *et al*., 2003; Trainin & Swanson, 2005).

Metatunnetus areneb siis, kui indiviid märkab, et midagi ei toimi või läks valesti (Efklides, 2014). Edasi võib õppija otsida põhjusi, analüüsida ja jõuda järeldusele, mida teha. Selles protsessis mitteteadvustatud uskumused, teadmised, tegevused teadvustatakse – näiteks õppija võis mitte

proovida, sest uskus, et ei saa niikuinii hakkama, kuid analüüsides, mida on vaja teha, võis leida paremad õppimisviisid. Õppija võib abi paluda ka teistelt, kes seletavad ja aitavad leida uusi õppimisviise (Efklides, 2011). Samas näitavad uurimused, et õpilased ei teadvusta oma tegevusi, nende metatunnetuslikud teadmised ja oskused on puudulikud ka põhikooli lõpus (Cogliano *et al*., 2021). See viitab õpetamise olulisusele. Paljudele, kindlasti aga HEV õpilastele, on vaja, et õpetaja räägiks otseselt õppimisest, selle seostest psüühiliste protsessidega ja viisidest, kuidas õppimist parendada. Seda tuleb loomulikult teha lapsele arusaadavas keeles ja näidetega illustreeritult. Arutlus õppimise üle tähendab, et algul õpivad õppijad oma õppimise protsessidest mõtlema õpetaja abil ja alles hiljem teevad seda iseseisvalt.

Tabel 1. Positiivse enesekohase sisekõne ja enesejälgimise arendamine Feeney (2022) järgi

Etapid ja alaeesmärgid	Tegevused
I ettevalmistav etapp: õpetada õpilastele, kuidas mõõdetavaid, saavutatavaid eesmärke seada ja hinnata.	1. Otsene eesmärkide püstitamise õpetamine ja reflekteerivate küsimuste küsimine. Õpilastel on võimalus ise eesmärke püstitada, muuta ja nende üle arutleda. 2. Tunni alguses eesmärkide püstitamine ja tunni lõpus nende saavutatuse üle reflekteerimine. Suunab õpilasi oma õppimise protsessi jälgima ja seadma/kohandama järgmise päeva eesmärke.
II etapp: positiivse enesekohase sisekõne otsene õpetamine. Õpetatakse, missugused on positiivse sisekõne komponendid ja kuidas neid kasutada, kui jälgitakse enda edasiminekut eesmärgi saavutamiseks.	1. Õpilastele sobivas vormis positiivse sisekõne definitsiooni esitamine. 2. Sisekõne kohta näidete toomine, õpilastele antakse sisekõne fraaside nimestik. 3. Õpetaja mudeldab enesekohast sisekõnet enda klassitegevustes. 4. Õpilased loovad endale ja ülesandele vastavaid sisekõne fraase õpetaja juhendamisel. 5. Iseseisev sisekõne harjutamine. Õpetaja jälgib ja vajaduse korral aitab.
III etapp: enese tegevuse jälgimise harjutamine.	1. Sisekõne kasutamise sagedusanalüüs. Teatud aja jooksul märgivad õpilased eraldi lehele kõik enda sisekõne kasutamise korrad. Võib kasutada sisekõne fraaside nimestikku, kuhu märgitakse, missugust fraasi kasutati. 2. Sisekõne näidete kirjapanemine. 3. Arutlemine konkreetsete fraaside kasulikkuse üle. Õpilased toovad esile neile kasulikud fraasid.

Üks võimalus on õpetada positiivset enesekohast sisekõnet ja enese jälgimise oskusi. Enesekohane sisekõne on oluline edukaks probleemide lahendamiseks ja laiemalt eneseregulatsioonis. Positiivne sisekõne sisaldab enese juhendamist ja motiveerimist ning aitab hoida tähelepanu ja saavutada püstitatud eesmärki (Feeney *et al*., 2022). On välja töötatud programme, mille raames õpetatakse õppijaid oma sisekõnet suunama, et olla teadlik oma õppimise ja käitumisega seotud eesmärkidest (nt Feeney, 2022; Root *et al*., 2017). Programmid on eriti kasulikud väheste võimetega õpilastele, kes on raskustes enese käitumise reguleerimise ja tegevuse jälgimisega. Näide Feeney (2022) programmi etappidest on toodud tabelis 1.

12.5. Õpipädevuse hindamine

Õpipädevuse arendamise eeldus on selle komponentide hindamine. Hinnata saavad neid nii õpetajad, eripedagoogid kui ka õppijad ise. Õpipädevuse komponentide hindamiseks on palju mõõdikuid. Valdavalt kasutatakse enesekohaseid hinnanguskaaladega küsimustikke, mida on lihtne läbi viia, aga tulemusi on klassis õpetamisel raske kasutada. Näidatud on hinnanguskaalade üldisi probleeme nagu õpiülesannete ja kontekstiga mitte-arvestavad üldistatud väited, vastajate raskused meenutamisel ja üldistamisel (Veenman, 2011). Need avalduvad eriti teravalt nooremate ja HEV õppijate hindamisel. Seetõttu on püütud koostada hindamisvahendeid, kus õpilaste õpistrateegiaid hinnatakse ülesande lahendamisel. Samuti on püütud küsimusi formuleerida võimalikult konkreetselt ülesande kohta.

Eestis on mitu arvutipõhist vahendit, mida õpipädevuse hindamisel kasutada. Osa neist on otseselt õpipädevuse hindamiseks, teistes hinnatakse õpipädevust lisaks teistele näitajatele, kolmandates hinnatakse õpipädevusega kaudselt seotud näitajaid. Arvutipõhiste hindamisvahenditega saadakse tagasiside kohe. Kuid nagu igal hindamisviisil ja -vahendil, on neil piirangud – pole teada, kuivõrd õppijad pingutavad, kuivõrd spikerdavad jne.

I. Õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testid on õpetajatele kättesaadavad HARNO kodulehel (vt manuaale Kikas jt, 2018, 2021). Testid on eesti ja vene keeles, normid on koostatud 2., 3., 6. ja 8. klasside õpilastele. Õpipädevust on kontseptualiseeritud nii nagu joonisel 1, hinnatakse õpipädevuse näitajaid (uskumusi, motivatsiooni, õpistrateegiaid jm). Iga õpilase kohta esitatakse õpipädevuse näitajate profiil, samuti saab õpetaja tulemused kogu klassi kohta. Õpetust saab planeerida nii individuaalseid kui ka klassitulemusi arvestades.

II. Hindamisvahendid, mis sisaldavad õpipädevusega seotud näitajaid. 5-aastaste laste hindamisvahend sisaldab ülesandeid, mis hindavad tunnetusprotsesse, keelt ja kõnet, matemaatikat ja õpipädevuse näitajaid. Test on kasutamiseks lasteaiaõpetajatele (vt manuaali Meesak *et al*., 2022). Kuna õppimise ja õpipädevuse aluseks on psüühilised protsessid ning eriti kognitiivsete protsesside iseärasused kas soodustavad või takistavad õppimist, on kasulik tunda ka neid. Neid saavad hinnata koolipsühholoogid (Kikas, 2016).

Õpetaja saab koostada ka ise ülesandeid, vaadelda õpilasi, kasutada kaaslaste hinnanguid jne. Hindamine saab olla efektiivne ja informatiivne, kui see on kompleksne (hinnatakse mitut valdkonda), mitmekülgne (kasutatakse eri tüüpi hindamisvahendeid) ja mitmekordne (hinnatakse mitu korda, et saada teavet algseisust ja arengust). Ühekordne hindamine, ükskõik kui kompleksne, annab teavet üksikute näitajate kohta konkreetsel hetkel. Hindamisvahenditest saab täpsemalt lugeda varasemast ülevaatest (Kikas, 2017).

12.6. Õpipädevuse arendamine

12.6.1. Üldised printsiibid

Õppimise õpetamine ehk õpipädevuse arendamine toimub nii nagu ainete õpetamine. Esiteks tuleb teada ja arvestada õppijate vajadustega, mis on motivatsiooni aluseks, käivitajaks ja hoidjaks. Kasulik on tunda õppijate õppimisega seotud uskumusi. Õppimist toetava keskkonna loomisest võib lugeda Brophy (2014) raamatust. Muuhulgas tähendab see, et õppijad tunnevad end tunnis julgelt – rahuldatud on nende seotusevajadus – ning neil on võimetele vastavalt piiratud vabadus oma õppimist organiseerida – rahuldatud on autonoomiavajadus (Ryan & Deci, 2020). Tõhusaks on osutunud sekkumised, mille jooksul toetatakse lisaks uute strateegiate õpetamisele ka motivatsiooni (Fiorella, 2020).

Teiseks, kuna uus õpitav materjal tuleb seostada olemasolevaga, peab arvestama õpilaste teadmiste ja oskustega. See tähendab, et enne uue õpetamist tuleks kindlaks teha, mida lapsed teavad ja oskavad, et sellele vastavalt õpet kavandada (Võgotski, 2014). Niisugune eelteadmiste-oskustega arvestamine võimaldab rahuldada kompetentsuse vajadust (Ryan & Deci, 2020). Keerukate, sügavat õppimist toetavate õpistrateegiate õppimist võib käsitleda kui mõistelist muutust pindmiselt õppimiselt sügavale ja seega saab toetuda mõistelise muutuse õpetamise reeglitele.

Kolmandaks, ülioluline on suunata õpilasi õppimise üle arutlema ja oma õppimise protsessi teadvustama, st arendada metatunnetust (Feeney, 2022; Võgotski, 2014). Nii on tõhusad need sekkumised, mis sisaldavad ka metatunnetuse toetamist (Dignath *et al*., 2008).

Neljandaks, kuna õpipädevus on aluseks kõigi ainete õppimisel, ei ole mõistlik läbi viia eraldi õpipädevuse tunde, vaid õpipädevust tuleb arendada kõigis ainetundides (Hattie & Donoghue, 2016). See aitab õpitut üldistada. Eripedagoog saab toetada õpipädevuse arendamist ka eraldi tugiteenuste raames töötades, kuid see peaks toimuma tihedas koostöös õpetajatega.

Tabel 2. Õpistrateegiate õpetamise programm „Õpime mõttega"

Etapid ja alaeesmärgid	Teemad ja tegevused
I. Õppimise protsessi mõtestamine tunnetusprotsesside kaudu	Käsitletakse kolme teemat: 1) tähelepanu ja õppimine, 2) taju ja õppimine, 3) mõtlemine ja õppimine. Iga teema puhul toimub järgmine: 1. Õpetaja tutvustab teemat ja kuidas õpitav on seotud õppimisega. 2. Õpetaja juhendamisel õpilased meenutavad, mida teemast teavad. 3. Õpilased lahendavad teemaga seotud ülesandeid (koos õpetajaga klassis ja eraldi töölehtedel). 4. Tunni lõpus arutletakse õpitu ja enda tegevuste üle.
II. Kolme sügavaks õppimiseks mõeldud õpistrateegia õppimine ja ainetundides rakendamine	1. Seostamine: õppimine ja harjutamine üldiselt; edasi strateegia harjutamine ainetundides (matemaatikas, emakeeles, loodusõpetuses). 2. Rühmitamine: õppimine ja harjutamine üldiselt; edasi strateegia harjutamine ainetundides (matemaatikas, emakeeles, loodusõpetuses). 3. Joonised ja skeemid: õppimine ja harjutamine üldiselt; edasi strateegia harjutamine ainetundides (matemaatikas, emakeeles, loodusõpetuses).
III. Metatunnetuse arendamine. Strateegiate teadlik kasutamine ja kokkuvõtlik analüüs	1. Strateegiate sobiv kasutamine ülesannete lahendamisel. Korratakse varem õpitud strateegiaid ja vaadatakse, kuidas neid oleks konkreetses õppimise olukorras sobilik kasutada. 2. Strateegiate kasutamise oskuse analüüs, enda tugevuste ja nõrkuste teadvustamine. Korratakse strateegiaid ja vaadatakse, kuidas igaüks oskab neid erinevates tegevustes ja ülesannete lahendamisel kasutada.

Märkus. Täpsemalt on programmi kirjeldatud magistritöös (Hennok, 2019) ja artiklis (Kikas et al*., 2021).*

Tabelis 2 on toodud ülevaade Eestis rakendatud õpistrateegiate õpetamise programmist „Õpime mõttega“ (Hennok, 2019; Kikas *et al*., 2021). Programmi raames koostati juhendid ja näidisülesanded õpetajatele ja tugispetsialistidele ning töölehed õpilastele. Uurimused programmi tõhususe kohta on näidanud üheselt, et programmist on kasu ainult siis, kui kõigi etappide tegevusi korrektselt rakendada (nt Kikas *et al*., 2021; Merilo *et al*., 2021; Tolsberg *et al*., 2022). Sekkumised, mille viimaseid etappe ei rakendatud (kas õpetajate koormatusest või Covid-19 distantsõppega seotud põhjustel), ei olnud edukad (nt Hennok, 2019). Programmi viimane osa on võtmetähtsusega, kuna selles arutletakse õpitu üle, analüüsitakse strateegiate kasutamise võimalusi ja enda oskusi strateegiaid rakendada, st toetatakse metateadlikkust.

12.6.2. Motivatsiooni toetamine

Kirjeldan mõnda võimalust, kuidas toetada eespool kirjeldatud motivatsioonilisi uskumusi – ootust õppimisega toime tulla või tajutud võimekust, huvi, kasulikkust ja tajutud kulu (vt joonis 2).

Tajutud võimekust saab arendada eduelamuse tekitamise kaudu, milleks on vaja jälgida, et koolitöö oleks küll keerukas, kuid mitte teostamatu – et õppimine toimuks lähima arengu vallas (Võgotski, 2014, lk 336–344). Oluline on tunnustada oskuste arengut ja pingutamist. Seeläbi toetatakse nii õppijate kompetentsuse kui ka autonoomiavajadust (Ryan & Deci, 2020). Õppijad saavad aru, kui neid kiidetakse liiga kergekäeliselt. Adekvaatse tajutud võimekuse arendamiseks tuleb õpetada last analüüsima iseenda oskusi, seadma endale realistlikke, kuid mitte liiga piiravaid eesmärke, ning hindama oma töö tulemusi ja tegema järeldusi edaspidiseks (Schunk & Pajares, 2009).

Huvi saab suurendada, kui pakkuda lastele erinevaid õpiülesandeid ning esitada uut infot ootamatult ja mitmekülgselt. Näiteks ennustamine kui õpistrateegia toimib ka uudishimu tekitajana – erinevad ennustused võiksid suunata õpilasi uurima, mis tegelikult juhtub ja miks. Püsivama huvi teket saab soodustada, kui läbi viia rühmatöid, anda lahendada mängulisi ülesandeid ja individualiseerida õpitegevusi (Hidi & Renninger, 2006). Samuti tuleb pöörata tähelepanu oskuste arengule, mis võib omakorda huvi suurendada (Jõgi *et al*., 2015).

Väga kasulikuks on osutunud sekkumised, mis on mõeldud õpitava kasu näitamiseks (Nagengast *et al*., 2017; Rosenzweig *et al*., 2020). Nendes sekkumistes palutakse õpilastel lugeda õpitava kasulikkusest, kirjutada ja arutleda selle üle, mil moel on õpitav asjakohane nende isiklikus elus. Enim

on sellistest tegevustest kasu saanud vähese motivatsiooni ja väheste oskustega õppijad (Hulleman *et al.*, 2017). Kasu tunnetamine võib viia õpitava aine väärtustamiseni, mis omakorda suunab rohkem pingutama ja õpitavat mõistma, mis võib veel kord suurendada aine väärtust õpilaste silmis. Need vastastikused mõjud võivadki olla pikaajaliste efektide aluseks. Arvatakse, et kasu taju saab väärtuse komponentidest kõige kergemini muuta (Eccles & Wigfield, 2020). Seega tuleks püüda võimalikult mitmekesisel moel näidata õpitava seost koolivälisega ja erinevate tegevustega. Tähtis on ka see, et õppijad ise neid seoseid leiaks ja enda jaoks mõtestaks.

Kulu langetamise sekkumisi on läbi viidud viimastel aastatel ja need on osutunud sama edukaks kui kasu suurendamise sekkumised (Rosenzweig *et al.*, 2020). Tajutud kulu saab vähendada näiteks, kui arutleda õpilastega aine õppimisega seotud probleemide ja nende ületamise võimaluste üle. Need arutelud peaksid suunama õpilasi nägema võimalusi, kuidas raskustega toime tulla, ja mõtlema selle üle, et raskused on normaalne õppimise osa, mitte väheste võimete näitaja.

12.6.3. Keerukate strateegiate kasutamise ja teadvustamise õpetamine

Kui psüühilised protsessid on piisavalt arenenud, suudavad õppijad kasutada keerukamaid strateegiaid. Samas – ilma juhendamise ja harjutamise võimaluseta võivad õppijad jäädagi lihtsamate ja pikas perspektiivis vähem tõhusate õpistrateegiate juurde. Eesti põhikooli viimaste klasside õpilaste teadlikkus õpistrateegiatest on osutunud üpris väheseks (nt Kikas & Jõgi, 2016; Kikas *et al.*, 2016). Seega vajavad otsest õpetust sellest, kuidas paremini õppida, ka põhikooli ja keskkooli õppijad, rääkimata noorematest ja HEV õppijatest.

Keerukate, sügavat õppimist soodustavate strateegiate õppimisel tuleb saavutada mõisteline muutus pindmiselt õppimiselt sügavale. Niisugust muutust takistavad varasemad teadmised ja oskused ning õppimisega seotud uskumused. Lapsed kasutavad lihtsaid strateegiaid juba lasteaias ja jätkavad nende kasutamist koolis. Nad on tunnetanud nende tõhusust – lihtsamad teemad nii meelde jäävadki. Kui õppimine on sujunud, tekib tunne, et teadmised on omandatud. Lühikest aega see võibki nii olla ning kui klassis piirduda teadmiste testimisega vahetult pärast teema läbimist, võib see tunne süveneda – saadi ju hakkama (Hui *et al.*, 2021)! Kui keerukate strateegiate rakendamine ei suju ja õpetaja neid probleeme ei põhjenda, seostatakse raskusi pigem enda saamatuse ja väheste võimetega ning jätkatakse vanaviisi.

Mõistelist muutust on aastakümnete jooksul uuritud aineõppe raames, mille tulemusi saab kasutada õpistrateegiate õpetamisel. Algset, Posneri jt (1982) mudelit õpistrateegiate õppimisele kohandades on tingimused üleminekuks keerukamate strateegiate kasutamisele järgmised:

1. Olemasolevad strateegiad ei rahulda õppijat.
2. Leidub uus, parem, tõhusam strateegia.
3. Uus strateegia tundub usaldusväärne ja kasutatav.
4. Uue strateegia kasutamine võimaldab paremini õppida – paremaid hindeid saada, õpitavat mõista, end hästi tunda.

Mõistete muutmine, algselt erinevast uue mõistesüsteemi kujundamine on pikk protsess, uued mõisted tekivad algsete kõrvale ning sageli pöördutakse uudsete ja keerukate ülesannete lahendamisel nende juurde tagasi (Vosniadou, 2013; Võgotski, 2014). Ka uute strateegiate õppimine on aeganõudev protsess. Pindmist õppimist toetavad strateegiad säilivad uute kõrval ning ülekoormuse ja ajapiirangute tingimustes neid sageli ka kasutatakse. Enesereguleeritud õppimise mudelid rõhutavad metatunnetuse osa käitumise suunamisel (joonis 1). Seega on tähtis õpetada metatunnetuslikke oskusi ja strateegiaid nagu planeerimine, enesejälgimine, kontrollimine.

Järgmisena kirjeldan etappe, mida peab läbima, et õppida kasutama ja teadvustada keerukaid, sügavaks õppimiseks mõeldud õpistrateegiaid. Olen integreerinud eri valdkondades – teadusmõistete õppimine, mõisteline muutumine, mälusekkumised – kirjeldatu ja leitu (Chi, 2009; Dehn, 2010; Hattie & Donoghue, 2016; Võgotski, 2014; Vosniadou, 2013).

I etapp. Uue strateegiaga tutvumine. Õpetaja pakub uue strateegia, arvestades seejuures õpilase arengut, psüühilisi iseärasusi, ainealaseid ja õppimisega seotud teadmisi ja oskusi. Ta arvestab, et õppimine toetub sellele, mida juba teatakse, et õpilasel peab olema vajadus ja huvi õppida. Õpetaja tutvustab uut strateegiat, seostades seda õpilase eelteadmiste ja kogemustega, õppimise ja mälu iseärasustega, st põhjendab, miks ja kuidas strateegia töötab. Kasutada võiks uudseid materjale, mis tõmbavad tähelepanu ja suurendavad motivatsiooni, nt jooniseid, mudeleid, filme, elulisi näiteid, jutustusi jne.

Sel etapil on õpitav kauge ja verbaalne – õpilane võib mehaaniliselt õppida, mida strateegia tähendab ja kuidas seda kasutatakse, aga ei oska seda endale mõtestada ega iseseisvalt kasutada. Õpetajad kasutavad õpetamisprotsessis sageli strateegiaid (nt jooniseid, kokkuvõtteid) või teevad seda

koos õpilastega (küsides küsimusi, millele ootavad kiireid vastuseid või vastavad neile ise) lootes, et õppijad omandavad uued strateegiad jäljendamise teel. Sel lootusel ei ole alust, kuna uusi strateegiaid rakendada on alguses raske ja mehaaniline jäljendamine ei vii veel eduni. Miks peaks keegi õppima keerukamalt, kui saab ka lihtsamalt? Tuleb muuta ka segavaid valesid uskumusi ja harjumusi. Harjumused suunavad meie tegevusi, kuigi me ei ole sellest teadlikud, ning seeläbi takistavad uut moodi käitumisviiside omandamist (Fiorella, 2020). Harjumused on kujunenud konkreetses kontekstis käitumise kordamise tulemusena (Lally *et al*., 2010).

See etapp on vajalik, aga mitte piisav, et muutus saavutada. Kui sellega piirdutakse, siis õppijad uusi strateegiaid kasutama ei hakka.

II etapp. Strateegia mehaaniline kasutamine. Mõistete õppimisel räägitakse verbalismidest ja pseudomõistetest – mõistetest, mis on väliselt sarnased õpitavate mõistetega, kuid mida kasutatakse tavamõistelises tähenduses (Kikas, 2010; Võgotski, 2014). Samamoodi võib jäljendada strateegiate kasutamist – koostada jooniseid, mis tegelikult ei toeta mõistmist, esitada lihtsaid tekstipõhiseid küsimusi jne. Strateegiat kasutatakse konkreetsete, õpituga sarnaste ülesannete lahendamisel jäigalt ja kindlatel tingimustel. Mehaanilisel kasutamisel ei pruugi tulemused paraneda ning peagi võib õpilane tagasi pöörduda oma varem toiminud õpiviisi juurde. Konstruktiivsete strateegiate rakendamine nõuab pingutust, see võib muuta õppimisprotsessi keerukamaks ja aeganõudvamaks ning isegi halvendada sooritust õppimise ajal ja vahetult pärast õppimist (Bjork *et al*., 2013). Paljudel algklasside õpilastel on raske kasutada tõhusalt strateegiaid, mis eeldavad olemasolevate teadmiste struktureerimist ja muutmist. Isegi kui lapsed kasutavad strateegiat, võib see neid mitte aidata (Schwenck *et al*., 2009). Paraku koolis selle etapiga sageli piirdutakse, kuid reaalsete muutuste saavutamiseks tuleb edasi minna.

III etapp. Strateegia kasutamise harjutamine ja mõtestamine. Ainult siis, kui strateegia kasutamist harjutatakse mitu korda erinevates kontekstides, arutletakse tulemuste üle jne, on lootust, et õpilane hakkab strateegiat kasutama. Õpilane kasutab strateegiat tulevikus iseseisvalt ainult siis, kui on selle efektiivsuses veendunud. Õpetaja tugi on sel etapil ülioluline, kusjuures ta saab kaasa aidata väga erinevatel viisidel.

Tõhusamad õpistrateegiad ei pruugi tunduda õpilastele kasulikud, kuna tekitavad raskusi ja pikendavad õppimise protsessi (Bjork *et al*., 2013). Seevastu vähem tõhusad strateegiad nagu korduv ülelugemine ja allajoonimine võivad luua illusiooni õppimisest tänu soorituse paranemisele õppimise ajal

(Soderstrom & Bjork, 2015). Tõestamaks strateegiate tõhusust, võib kasutada katseid, kus võrreldakse strateegiate kasutamise tulemusi, paluda õpilastel strateegiaid üksteisele õpetada jne. Võimalusi on siin palju. Üliloluline on aga suurendada õpilaste teadlikkust õpistrateegiatest, selgitades, millal, miks ja millist strateegiat kasutada, ning põhjendada strateegiate efektiivsust. Kasulik on suunata õpilasi arutlema oma mõtlemise ja õppimise iseärasuste ning tugevuste ja nõrkuste üle. Õpitut tuleb üldistada, milleks saab kasutada erinevaid materjale, ning rakendada ainetundides ja väljaspool kooli.

Koos pindmise ja sügava õppimise strateegia õpetamisega tuleks arendada ka metateadlikkust (Dignath *et al*., 2008). Näiteks osutus efektiivseks ülikoolis läbi viidud sekkumine, kus lisaks enesetestimise õpetamisele õpetati ka metatunnetuslikke oskusi – enesejälgimise ja kontrolli oskusi (Cogliano *et al*., 2021). Metatunnetuslike teadmiste ja oskuste õpetamine on osutunud eriti vajalikuks näiteks ATH-ga õpilastele, kelle põhiprobleemid on seotud väheste täidesaatvate funktsioonidega (Reddy *et al*., 2018). Neile tuleks otseselt õpetada näiteks enesele juhiste andmist, tähelepanu koondamist, enese tegevuse jälgimist (vt ka tabel 1). Lisaks motivatsioonile on metatunnetuslikud teadmised ja oskused strateegiate kasutamise oluliseks eelduseks.

Kokkuvõte

Õpipädevuse valdkond on hea näide sellest, et lihtsad lahendused võivad olla tõhusad lühiajaliste, kuid mitte pikaajaliste eesmärkide täitmiseks. Vähest pingutust nõudvad õpistrateegiad võivad aidata akadeemilisi õpinguid läbida, kuid ei pruugi kindlustada edukat toimetulekut hilisemas elus. On üldteada, et inimene pingutab nii vähe kui võimalik ning paljud õppijad ei hakka keerukamaid ja aeganõudvamaid strateegiaid iseseisvalt kasutama ega teadvusta oma õpitegevusi. Õpetajad ja eripedagoogid saavad aga õppijatele õpistrateegiaid õpetada, nende kasutamist soodustada ja õppimise protsessi teadvustada. Alustama peaks varases eas, kuid kohandades õpetust vastavalt õppijate vanusele ja psüühiliste protsesside iseärasustele. Lõpetuseks sobib meenutada William James'i üle 125 aasta tagust mõtet: „Haridus võimaldab muuta närvisüsteemi meie liitlaseks, mitte vaenlaseks … Selleks peame muutma automaatseks ja harjumuspäraseks nii palju kasulikke tegevusi kui võimalik ning tegema seda nii vara kui võimalik … Mida rohkem igapäevaelu detaile saame üle anda vähest pingutamist nõudvale automatismile, seda rohkem võimsust vabaneb keerukamateks tegevusteks." (James, 1890, lk 260).

Mõtlemiseks

1. Mida arvestada, kui oled võtnud eesmärgiks õppijate õpimotivatsiooni suurendada? Mõtle, missuguseid õpimotivatsiooni näitajaid on kergem muuta, kuidas on õpimotivatsioon seotud õppija ja – nii klassi kui ka koduse – keskkonna iseärasustega.
2. Too esile põhjusi, miks õppijad ei kasuta tõhusaid, pikaajalist ja mõistmisega õppimist toetavaid õpistrateegiaid. Mõtle nii õppija kui ka keskkonnaga seotud näitajatele.
3. Mida saad teha, et suunata õppijaid tõhusaid strateegiaid kasutama? Millega tuleb seejuures arvestada? Mõtle nii õppija kui ka keskkonna iseärasustele.
4. Kõige keerulisem on toetada nende õppijate õppimist, kelle tunnetusprotsesside iseärasused (nt kehvad planeerimisoskused, tähelepanuprobleemid) raskendavad tõhusate õpistrateegiate kasutamist, kellel on kehvad ainealased teadmised ja oskused ning vähene õpimotivatsioon. Kuidas toimida? Missuguste näitajate toetamisest alustada? Vali vanuserühm ja psüühiliste protsesside iseärasused ning kavanda plaan õppijate õpipädevuse toetamiseks. Tegevustesse võib kaasata nii õpetaja(id), tugispetsialiste kui ka lapsevanemaid.

Soovituslik kirjandus

Brophy, J. (2014). *Kuidas motiveerida õpilasi. Käsiraamat õpetajatele*. Archimedes.

Jõgi, A.-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim-d), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–146). Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17–60). Haridus- ja Teadusministeerium.

Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. E. Kikas & A. Toomela (Toim-d), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 34–59). Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kikas, E. (2017). Pädevuspõhine õppimine: arendamine ja hindamine. M. Heidmets (Toim), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade* (lk 114–127). Tallinna Ülikool.

Kasutatud kirjandus

Adesope, O. O., Trevisan, D. A., & Sundararajan, N. (2017). Rethinking the use of tests: A meta-analysis of practice testing. *Review of Educational Research*, *87*, 659–701. https://doi.org/10.3102/0034654316689306

Agarwal, P. K., Nunes, L. D., & Blunt, J. R. (2021). Retrieval practice consistently benefits student learning: A systematic review of applied research in schools and classrooms. *Educational Psychology Review*, *33*, 1409–1453. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09595-9

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 417–444. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823

Brod, G. (2020). Generative learning: Which strategies for what age? *Educational Psychology Review*, *33*, 1295–1318. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09571-9

Brophy, J. (2014). *Kuidas motiveerida õpilasi. Käsiraamat õpetajatele*. Archimedes.

Carlson, C., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, *35*, 104–113. https://doi.org/10.1177/002221940203500202

Chen, O., Paas, F., & Sweller, J. (2021). Spacing and interleaving effects require distinct theoretical bases: A systematic review testing the cognitive load and discriminative-contrast hypotheses. *Educational Psychology Review*, *33*, 1499–1522. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09613-w

Chevalier, T., Parrila, R., Ritchie, K., & Deacon, H. (2017). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioral study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, *50*, 34–48. https://doi.org/10.1177/0022219415588850

Chi, M. T. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, *1*, 73–105. https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, *49*, 219–243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Cogliano, M., Bernacki, M., & Kardash, C. (2021). A metacognitive retrieval practice intervention to improve undergraduates' monitoring and control processes and use of performance feedback for classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, *113*, 1421–1440. https://doi.org/10.1037/edu0000624

Daniel, J., & Williams, K. J. (2019). Self-questioning strategy for struggling readers: A synthesis. *Remedial and Special Education*, *42*, 248–261. https://doi.org/10.1177/0741932519880338

Dehn, M. (2010). *Long-term memory problems in children and adolescents. Assessment, intervention, and effective instruction*. John Wiley & Sons.

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, *3*, 101–29. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, *14*, 4–58. https://doi.org/10.1177/1529100612453266

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *61*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, *46*, 6–25. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

Efklides, A. (2014). How does metacognition contribute to the regulation of learning? An integrative approach. *Psychological Topics*, *23*, 1–30.

Feeney, D. M. (2022). Positive self-talk: An emerging learning strategy for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, Intervention in School and Clinic*, *57*, 189–193. https://doi.org/10.1177/10534512211014881

Fiorella, L. (2020). The science of habit and its implications for student learning and well-being. *Educational Psychology Review*, *32*, 603–625. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09525-1

Fiorella, L., & Zhang, Q. (2018). Drawing boundary conditions for learning by drawing. *Educational Psychology Review*, *30*, 1115–1137. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9444-8

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*, 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Granström, M., & Kikas, E. (2023). Õpetajate ja õpilaste hinnangud õpistrateegiate tõhususele: ülevaade eesti koolide tulemustest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *11*, 98–128. https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.2.05

Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011/2023). *Riigi Teataja I*, *6*. https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023006?leiaKehtiv

Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, *1*, 1–13. https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13

Hennok, L. (2019). *2., 3. ja 4. klassi õpilaste õpistrateegiad ja nende muutumine sekkumisprogrammi „Õpime mõttega" rakendamisel* [Magistritöö, Tallinna Ülikool].

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41*, 111–127. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep4102_4

Hughes, C., & Lee, J.-Y. (2019). Effective approaches for scheduling and formatting practice: Distributed, cumulative, and interleaved practice. *Teaching Exceptional Children*, *51*, 411–423. https://doi.org/10.1177/0040059919847194

Hui, L., de Bruin, A. B. H., Donkers, J., & van Merriënboer, J. J. G. (2021). Stimulating the intention to change learning strategies: The role of narratives. *International Journal of Educational Research*, *107*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101753

Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E., & Daniel, D. B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, *109*, 387–404. https://doi.org/10.1037/edu0000146

James, W. (1896/1950). *Principles of Psychology. Volume 1*. https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/James-1890%20Principles_of_Psychology_vol_I.pdf

Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *54*, 139–152. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.005

Jõgi, A-L. & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim-d), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–146). Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Jõgi, A.-L., Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., & Mägi, K. (2015). Cross-lagged relations between math-related interest, performance goals and skills in groups of children with different general abilities. *Learning and Individual Differences*, *39*, 105–113. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.018

Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17–60). Haridus- ja Teadusministeerium.

Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. E. Kikas & A. Toomela (Toim-d), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 34–59). Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kikas, E. (Toim). (2016). *Koolipsühholoogi hindamisvahendite komplekt. Manuaal*. Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kikas, E. (2017). Pädevuspõhine õppimine: arendamine ja hindamine. M. Heidmets (Toim), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade* (lk 114–127). Tallinna Ülikool.

Kikas, E., & Jõgi, A.-L. (2016). Assessment of learning strategies: Self-report questionnaire or learning task. *European Journal of Psychology of Education*, *31*, 759–593. https://doi.org/10.1007/S10212-015-0276-3

Kikas, E., Jõgi, A.-L., Palu, A., Mädamürk, K., & Luptova, O. (2016). *Põhikooli matemaatika lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne*. https://www.innove.ee/uuringud/pohikooli-lopueksamite-taustauuringud/eksamitetaustauuringute-tulemused/

Kikas, E., Mädamürk, K., Treial, K., Luptova, O., Malleus, E., Soodla, P., Aus, K., Arro, G., Talpsep, T., Saviir, S., Hennok, L., Sigus, H., & Kivi, V. (2018). *Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks*. https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=88477644&preview=/88477644/88477649/Hindamisvahendite-juhendmaterjal-20_1_ee.pdf

Kikas, E., Mädamürk, K., Hennok, L., Härma. E., Treial, K., Malleus-Kotšegarov, E., Schults, A., Aus, K., Arro, G., Kangur, M., Puusepp, L., Lehtroos, K., Ojaste, C., Mets, A., Luptova, O., & Prihhodko, I. (2021). *Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse hindamiseks põhikooli III kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks*. https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=88477644&preview=/88477644/88477647/Juhend_o%CC%83petajatele.pdf

Kikas, E., Mädamürk, K., Hennok, L., Sigus, H., Talpsep, T., Luptova, O., & Kivi, V. (2021). Evaluating the efficacy of a teacher-guided comprehension-oriented learning strategy intervention among students in Grade 4. *European Journal of Psychology of Education*, *37*, 509–530. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00538-0

Lally, P., Van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W., &Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modeling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, *40*, 998–1009. https://doi.org/10.1002/ejsp.674

Major, A., Martinussen, R., & Wiener, J. (2013). Self-efficacy for self-regulated learning in adolescents with and without attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Learning and Individual Differences*, *27*, 149–156. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.009

Marita, S., Hord, C., & Hendricks, J. (2021). Using visual strategies simultaneously to support students with learning disabilities in mathematics. *Support for Learning*, *36*, 327–341. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12365

Meesak, A.-M., Kikas, E., Tammemäe, T., Tuul, M., Schults, A., Tšuikina, N., & Peterson, T. (2022). *Lapse arengu hindamise e-vahendi (LAHE) juhend*. https://projektid.edu.ee/display/THO/Viieaastase+lapse+arengu+hindamise+e-vahend?preview=/88477650/169084551/Hindamisvahendi%20juhend.pdf

Merilo, K., Eisenschmidt, E., & Kikas E. (2021). Õpilaste õpistrateegiate arendamine sekkumisprogrammi „Õpime mõttega" toel ja nende vanemaid kaasates. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *9*, 219–242. https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.09

Miyatsu, T., Nguyen, K., & McDaniel, M. A. (2018). Five popular study strategies: Their pitfalls and optimal implementations. *Perspectives on Psychological Science*, *13*, 390–407. https://doi.org/10.1177/1745691617710510

Nagengast, B., Brisson, B. M., Hulleman, C. S., Gaspard, H., Häfner, I., & Trautwein, U. (2017). Learning more from educational intervention studies: Estimating complier average causal effects in a relevance intervention. *The Journal of Experimental Education*, *86*, 105–123. https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1289359

Ornstein, P., Coffman, J., Grammer, J., San Souci, P., & McCall, L. (2010). Linking the classroom context and the development of children's memory skills. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 42–59). Routledge.

Peng, P., & Fuchs, D. (2017). A randomized control trial of working memory training with and without strategy instruction: Effects on young children's working memory and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, *50*, 62–80. https://doi.org/10.1177/0022219415594609

Posner, J., Strike, K., Hewson, P., & Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, *66*, 211–227. https://doi.org/10.1002/sce.3730660207

Pretz, J., Naples, A., & Sternberg, R. (2003). Recognizing, defining, and representing problems. In J. Davidson & R. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 3–30). Cambridge University Press.

Põhikooli riiklik õppekava. (2011/2023). *Riigi Teataja I*, *5*. https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv

Reddy, L. A., Cleary, T. J., Alperin, A., & Verdesco, A. (2018). A critical review of self-regulated learning interventions for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, *55*, 609–628. https://doi.org/10.1002/pits.22142

Roebers, C. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, *45*, 31–51. https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001

Root, W. B., Rehfeldt, R. A., & Castro, M. (2017). Some refinements of a methodology for examining the influence of overt and covert self-rules on task completion. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *29*, 475–488. https://doi.org/10.1007/s10882-017-9538-0

Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A., & Hulleman, C. S. (2020). More useful or not so bad? Examining the effects of utility value and cost reduction interventions in college physics. *Journal of Educational Psychology*, *112*, 166–182. https://doi.org/10.1037/edu0000370

Ruban, L., McCoach, D., McGuire, M., & Reis, S. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *36*, 270–286. https://doi.org/10.1177/002221940303600306

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Scherrer, V., & Preckel, F. (2018). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, *89*, 211–258. https://doi.org/10.3102/0034654318819127

Schroeder, N., Nesbit, J., Anguiano, C., & Adesope, O. (2018). Studying and constructing concept maps: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*, 431–455. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9403-9

Schwenck, C., Bjorklund, D. F., & Schneider, W. (2009). Developmental and individual differences in young children's use and maintenance of a selective memory strategy. *Developmental Psychology*, *45*, 1034–1050. https://doi.org/10.1037/a0015597

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.

Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, *10*, 176–199. https://doi.org/10.1177/1745691615569000

Souvignier, E., & Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 755–771. https://doi.org/10.1348/000709906X173297

Sweller, J. (2022). The role of evolutionary psychology in our understanding of human cognition: Consequences for cognitive load theory and instructional procedures. *Educational Psychology Review*, *34*, 2229–2241. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09647-0

Zaitchik, D., Iqbal, Y., & Carey, S. (2014). The effect of executive function on biological reasoning in young children: An individual differences study. *Child Development*, *85*, 160–175. https://doi.org/10.1111/cdev.12145

Zeleke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, *19*, 145–170. https://doi.org/10.1080/08856250410001678469

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*, 166–183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909

Tolsberg, K., Põldre, S., & Kikas, E. (2022). Learner-generated drawing as a learning strategy. The effect of teacher-guided intervention program "Learning with Understanding" on composing drawings in math word problems in the primary grades. *Frontiers in Education*, *7*, 962067. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.962067

Trainin, G., & Swanson, H. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *28*, 261–272. https://doi.org/10.2307/4126965

Van Meter, P., Aleksic, M., Schwartz, A., & Garner, J. (2006). Learner-generated drawing as a strategy for learning from content area text. *Contemporary Educational Psychology*, *31*, 142–166. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.04.001

Van Meter, P., & Campbell, J. (2020). A conceptual framework for defining strategies and strategic processing. In D. Dinsmore, L. Fryer, & M. Parkinson (Eds.), *Handbook of strategies and strategic processing: Conceptualization, measurement, and analysis* (pp. 82–96). Routledge.

Van Meter, P., & Garner, J. (2005). The promise and practice of learner-generated drawing: Literature review and synthesis. *Educational Psychology Review*, *17*, 285–325. https://doi.org/10.1007/s10648-005-8136-3

Veenman, M. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp.197–218). Routledge.

Vosniadou, S. (Ed.) (2013). *International handbook of research on conceptual change*. Routledge.

Võgotski, L. S. (1934/2014). *Mõtlemine ja kõne. Psühholoogilised uurimused*. Ilmamaa.

Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, *126*, 45–53. https://doi.org/10.1002/tl.443

IV osa

Erivajadustega laste ja noorte õppimine ning õpetamine

Sissejuhatus

Mõiste „erivajadused“ on iga päev, iseäranis haridussüsteemis, laialt kasutusel. Erivajadustega õppijad ei moodusta aga sugugi ühtset homogeenset ühiskonnarühma – sõltuvalt sellest, milles seisnevad nende iseärasused (häire, puue, raskused, tugevused), tuleb neid õppimisel toetada. Kõikide õpiku neljandas osas käsitletavate erivajaduste korral ilmnevad õppijatel õppimisel ja/või käitumisel raskused (õpiraskused, käitumisraskused), mille põhjused ja ka avaldumine on erinevad. Peatükkide kaupa annavad autorid ülevaate erivajaduste liikidest.

13. peatükis käsitletakse emotsionaalseid ja käitumishäireid (autorid Margit Koolmeister, Katrin Pruulmann ja Mairi Männamaa), 14. peatükis kommunikatsioonipuudeid (Marika Padrik), 15. peatükis lugemis- ja kirjutamisraskusi (Kaja Plado ja Piret Soodla), 16. peatükis matemaatika õpiraskusi (Triin Kivirähk-Koor), 17. peatükis intellektipuuet (Eija Sõukand ja Kristel Palgi), 18. peatükis kuulmispuuet (Piret Zimmer, Anneli Ojaste ja Raili Loit) ning 19. peatükis nägemispuuet (Ragne Kuusk ja Anneli Veispak). 20. peatükis antakse ülevaade sellest, mida tuleks arvestada teisest kultuuriruumist pärit õppijate ja mitmekeelsete õppijate õpetamisel (Merit Hallap ja Karmen Trasberg). Õpiku neljanda osa viimases, 21. peatükis tutvustatakse andekate, sealhulgas topelt haridusliku erivajadusega õppijate toetamise põhimõtteid (Halliki Põlda ja Merje Kivikas). Kuigi peatükkides keskendutakse konkreetsete erivajadustega õppijatele, tuleb etteruttavalt rõhutada, et väga sageli kaasnevad teatud häire või puudega mingid teised häired või puuded, mis muudab nende õppijate tõhusa toetamise palju komplekssemaks ning eeldab eripedagoogilt suurt erialast pädevust ja head koostööd teiste spetsialistidega.

Peatükid on struktureeritud samamoodi: esmalt antakse ülevaade konkreetse erivajaduste liigi olemusest, tekkepõhjustest ja levimusest, seejärel tutvustatakse selle väljaselgitamise ja/või hindamise võimalusi; peatüki lõpus selgitatakse, kuidas õpikeskkonda on vaja kohandada ja milliseid sekkumisviise õppijate arengu toetamisel rakendada. Seejuures on läbivalt silmas peetud eelkõige eripedagoogi rolli õppijate õppimise toetamisel.

13. Emotsionaalsed ja käitumishäired

Margit Koolmeister, Katrin Pruulmann, Mairi Männamaa

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Missugused on enamlevinud käitumise ja emotsionaalse seisundiga seotud psüühikahäired lastel ja noorukitel?
2. Kuidas emotsionaalseid ja käitumishäireid lastel ja noorukitel ära tunda?
3. Millised on nende häirete puhul sekkumise ja abistamise võimalused?

Enamik lapsi kasvab vaimselt tervena, kuid paraku näitavad nii praktika kui ka uuringud, et tänapäeval on lastel ja noortel vaimse tervisega probleeme rohkem kui varem (World Health Organization, 2020).

Õpetajale ja tugispetsialistile, sealhulgas eripedagoogile, on oluline varakult märgata ja ära tunda eksternaliseeritud (välises käitumises avalduvaid) ja internaliseeritud (emotsionaalses seisundis avalduvaid) sümptomeid, mis viitavad võimalikele probleemidele, ning omada elementaarseid teadmisi psüühikahäiretest, et toetada last ja tema perekonda vajaliku abi otsimisel ja leidmisel, aga ka ravi ja taastumisperioodi ajal.

Psüühikahäire (vaimse tervise häire) on kliiniliselt äratuntavate (käitumuslike, tundmuslike, kognitiivsete ja/või kehaliste) sümptomite kogum, millega enamasti kaasneb distress (negatiivne stress) ja mis häirib isiku funktsioone.

Ohumärgid, mis võivad viidata vaimse tervise probleemidele:

- Lapse tavapärases käitumises ja olekus on toimunud muutus, mis on püsinud nädalaid.
- Lapsel on tekkinud probleemid une ja isuga, mõnuainete tarvitamisega.
- Laps pole võimeline looma või hoidma häid suhteid teiste inimestega.
- Lapsel ilmnevad ebaadekvaatsed emotsionaalsed või käitumuslikud reaktsioonid tavalistele olukordadele.
- Laps on pidevalt rusutud, õnnetu või ärev, tunneb ennast kasutu ja mõttetuna või milleski süüdi.
- Lapsel on kehalised vaevused, valud või hirmud, mis ilmnevad seoses isiklike või kooliprobleemidega.
- Lapsel ilmnevad raskused õppimisel, mida ei saa seostada intellektuaalsete, sensoorsete või muude tervise teguritega.
- Lapsel ilmneb äärmuslik eemaletõmbumine sotsiaalsetest tegevustest või pikaajaline agressiivsus.
- Lapsel ilmneb ennastkahjustav käitumine või ta avaldab elutüdimusmõtteid.

Tuleb silmas pidada, et paljude psüühikahäirete puhul on kattuvaid sümptomeid ning psüühikahäire diagnoosimine, häirespetsiifilise ravi ja sekkumise planeerimine on keeruline ja kompleksne tegevus, milles on keskne osa psühhiaatritel ja psühholoogidel. Küll aga saavad lapse ja nooruki toimetulekut kodus ja koolis toetada nii lapsevanemad, õpetajad kui ka teised spetsialistid (nt eripedagoogid, sotsiaalpedagoogid), lähtudes probleemidest, mis lapse elus ilmnevad (Järv-Mändoja *et al*., 2008).

Üldsuse ning laste ja noorukitega tegelevate spetsialistide teadlikkuse suurendamine vaimse tervise probleemidest ning nende õigeaegne märkamine aitab ära hoida probleemide raskemat kulgu ja püsivamaid kahjustusi. Lisaks aitab see pakkuda vajalikku tuge ja võimalusi toimetulekuks parimal viisil ka neile lastele, kel on avaldunud arengu- ja/või terviseprobleemid juba pärast sündi.

13.1. Käitumishäirete olemus ja liigitamine

Tõenäoliselt on enamik inimesi mingil hetkel oma elus käitunud agressiivselt või rikkunud seadust, kuid käitumishäire diagnoosi eeldus on, et tekkinud

probleemid oleksid selgelt suuremad, kui eeldatakse selle vanuse ja soo puhul konkreetses kultuurilises kontekstis.

Käitumishäired võivad tekkida koos teiste emotsionaalsete, käitumuslike või neuroarenguliste probleemidega, kuid oluline on hinnata, et need käitumisprobleemid ei oleks põhjustatud/seletatavad teiste häiretega. Diagnoosiks on oluline püsivate käitumisprobleemide olemasolu. Need võivad ulatuda tuntavalt ja püsivalt trotslikust, allumatust, provokatiivsest või häirivast käitumisest kuni püsivalt teiste põhiõigusi, peamisi vanusele kohaseid sotsiaalseid norme, reegleid või seadusi rikkuva käitumiseni. Käitumishäirete algus jääb tavaliselt (kuigi mitte alati) lapsepõlve (World Health Organization, 2019).

Eristatud on kaks põhilist käitumishäirete rühma: tõrges-trotslik käitumishäire ja käitumishäire.

Tõrges-trotslik käitumishäire

Tõrges-trotslik käitumishäire väljendub püsivas (vähemalt kuus kuud kestnud) märgatavalt häirivas, allumatus, provokatiivses või kiuslikus käitumises, mis tekib palju sagedamini, võrreldes teiste samas vanuses ja samal arengutasemel eakaaslastega, ega piirdu vaid tülidega õdede-vendade vahel. Tõrges-trotslik käitumine võib väljenduda valdavalt ja püsivalt vihases või ärritunud meeleolus, millega kaasnevad tugevad vihahood või põikpäine, vaidlev ja häiriv käitumine. Sellise käitumise ilmingud peavad olema piisavalt tugevad, et põhjustada suuri probleeme isikule endale, pere toimetulekule, toimetulekule koolis, tööl, sotsiaalses keskkonnas jm.

Häire ise algab tavaliselt algkoolieas, kuigi esimesi sümptomeid võib märgata juba eelkoolieas. Väga harva võivad esimesed sümptomid ilmneda pärast teismeea algust. Vanuses 6–18 aastat on hinnatud tekkesageduseks 3,3% (Canino *et al*., 2010). Häire tekib enam lastel ja noorukitel, kelle peredel on olnud suuri probleeme laste eest hoolitsemisel või kus kasvatus kipub olema karm, ebajärjekindel või hooletusse jättev. Tõrges-trotsliku käitumisega kaasneb tihti ka suurem tõrjutus eakaaslaste poolt, tekib rohkem konflikte teistega ja suurem risk kohanemisraskusteks lapse- ja noorukieas (World Health Organization, 2019).

Käitumishäire (käitumise düssotsiaalne häire)

Käitumishäirele on iseloomulikud korduvad ja püsivad käitumismustrid, millega eiratakse teiste põhiõigusi või põhilisi eakohaseid sotsiaalseid norme, reegleid või seadusi (nt agressioon loomade või inimeste vastu, omandi rikkumine, petmine või vargus, suured reeglite rikkumised).

Käitumismuster on piisavalt tugev, et põhjustada märkimisväärset häiritust isiklikus toimetulekus, pereelus, koolis, tööl, sotsiaalses keskkonnas või mujal. Diagnoosiks peab selline käitumismuster olema kestnud piisavalt pikka aega (st 12 kuud või rohkem). Seega üksik seaduserikkumine pole veel piisav alus diagnoosiks.

Käitumise düssotsiaalne häire tekib tihti koos tähelepanupuudulikkuse ja hüperaktiivsuse häirega, õpiraskustega, ärevus- ja meeleoluhäiretega ning mõnuainete kuritarvitamisega (Carr, 2006). Kuigi häire võib alata ka eelkoolieas, on siiski kõige sagedasem algus teismeeas. Esinemissagedus on poistel suurem kui tüdrukutel. Ajalooliselt on tõrges-trotsliku käitumishäire ja käitumishäire omavahelist suhet peetud hierarhiliseks ja olemuselt arenguliseks, st käitumishäire on olemuselt keerulisem ja sellele eelneb tõrges-trotslik käitumishäire. Tegelikult võivad mõlemad häired esineda koos, eriti püsivamate käitumisprobleemidega isikutel.

Varasem algus ja tugevamad sümptomid ennustavad tõenäolisemat kriminaalset käitumist ja ainete kuritarvitamist tulevikus nagu ka kaasnevaid vaimsete ja käitumishäirete diagnoose täiskasvanueas. Käitumishäire kulg varieerub siiski väga ja osadel juhtudel on ka võimalik, et sümptomid kaovad täielikult täiskasvanueaks (World Health Organization, 2019).

13.2. Käitumishäirete tekkepõhjused ja riskitegurid

Siin tuletame veelkord meelde, et probleemne käitumine iseenesest ei tähenda veel käitumishäiret. Nagu käesolevast peatükist leiate, võib pealtnäha sarnastel probleemidel olla väga erinevaid põhjuseid. Käitumishäirete kujunemise etioloogia ei ole selge, kirjeldatud on nii otseseid kui ka kaudseid lähema ja kaugema psühhosotsiaalse keskkonnaga seotud riskitegureid. Nendeks on düsfunktsionaalsed peresuhted, sealhulgas vanemate vaimsed probleemid, füüsiline/seksuaalne väärkohtlemine, hüljatus, vanemate tülid, alkoholi ja ainete tarvitamine, vanemate negatiivsed rollimudelid; probleemid eakaaslastega, töökaaslastega, romantiliste partneritega, ebaõnnestumised koolis või tööl; desorganiseeritud kogukond, sealhulgas käitumisprobleemidega noorte gruppide mõju (World Health Organization, 1992). Samas pole pärilikkuse osa nii selge, kuna keskkonna ja geenide mõju käitumishäire komponentidele varieerub. Riskitegurite kuhjumine suurendab tuntavalt käitumishäire kujunemise tõenäosust.

13.3. Käitumishäirete ravi ja sekkumise võimalused

Käitumishäirete ravis on olulised varane märkamine, vanemate harimine, sotsiaalsete olukordadega ja emotsioonidega toimetuleku oskuste õpetamine (vt **peatükk 10**), samuti koostöö lapse/noorukiga kokku puutuvate spetsialistide ja organisatsioonide vahel. Lastepsühhiaatri kompetents on vajalik psüühikahäire sümptomite äratundmiseks, arengut mõjutavate tegurite kindlakstegemiseks, raviplaani tegemiseks ja ravieesmärgi määramiseks. Spetsiifiline käitumishäirete ravim puudub, kuid mõnikord määratakse ravimeid selleks, et vähendada tugevaid tundepuhanguid või leevendada kaasuvaid probleeme (unehäireid, impulsiivsust vms). Kindlasti vajavad ravi kaasuvad psüühikahäired. Käitumishäiretega laste puhul hinnatakse seisundit enamasti ambulatoorselt, vaid mõnel juhul on vajalik lühiajaline uuring haiglas.

Erinevalt paljudest teistest psüühikahäiretest on probleemne käitumine mureks ennekõike ümbritsevatele, mitte lapsele endale, ning seetõttu on ka tema motivatsioon koostööks ja muutusteks tavaliselt vähene. Samuti on häirivate käitumismustrite säilimises ja süvenemises oma osa keskkonna reageeringutel probleemsele käitumisele. Näiteks kui õpetaja ei reageeri klassis toimuvale kiusamisele, õpilase negatiivsele käitumisele, tundidest puudumisele, enne koolipäeva lõppu koolist äraminekule või tööde ajal mahakirjutamisele, või lapsevanemad ei näe probleemi selles, kui laps või nooruk kasutab enese kehtestamiseks füüsilist vägivalda.

Käitumishäirete ravi ja rehabilitatsioon on pikaajaline ja kompleksne, peab arvestama lapse arenguvajadusi ja ei ole ühtki sekkumist, mis oleks efektiivne igas vanuses. Vastavalt võimalustele ja individuaalse juhtumi eripäradele võiksid sekkumised käitumishäirete puhul sisaldada komponente järgmisest loetelust:

1. Vanemate harimine lapse arengu, eripärade, käitumishäirete ja kasvatusvõtete teemal ning vanemate nõustamine ja suunamine vanemate koolitus- ja tugirühmadesse (vt **peatükk 10**).
2. Lapse käitumise jälgimine ja selle kohta tagasiside andmine nii lapsele kui ka lapsega tegelevatele täiskasvanutele (s.o käitumise tugikava koolis, punktisüsteem kodus või koolis jms). Oluline on, et käitumine, mida jälgitakse ja hinnatakse, oleks nii lapsele kui ka hindajale üheselt mõistetav ja mõõdetav, näiteks „Kell kümme oled kodus“, mitte „Pahandusi ei tee“ (vt **peatükk 8**).

3. Vanemate käitumuslik treening, milles õpetatakse piiride seadmist, selget suhtlemist, probleemide lahendamist (sh läbirääkimisoskuste õppimine) jne. Eestis on võimalik õppida vanemlikke oskusi näiteks Gordoni perekoolis „Imeliste aastate" programmis.
4. Perele toimetulekuoskuste õpetamine (nt multidimensionaalne pereteraapia, kus samal ajal tegeletakse probleemsete laste-noorukite pere ja pereväliste osapooltega).
5. Kodu-kooli kohtumised ning võrgustikukohtumised lapse ja perega tegelevate spetsialistide osavõtul. Mida raskem on käitumisprobleem, seda olulisem on, et kohtumised toimuksid regulaarselt ning kokkulepitud tegevusi saaks ajaliselt piiritleda ja kontrollida. Kuna käitumisprobleemidega toimetulek nõuab enamasti ressurssi ja on emotsionaalselt keeruline kõigile pooltele, on oluline jälgida, et nendel kohtumistel välditaks süüdistusi ja süüdlaste otsimist.
6. Lapse sotsiaalsete oskuste arendamine (nii individuaalsel juhendamisel kui ka rühmatöös) (vt **peatükk 10**).
7. Vanemate nõustamine isiklike ja suhteprobleemide lahendamiseks (vt **peatükk 8**).
8. Lapse ajutine eraldamine perest (nt turvakodusse, tugiperre, kasuperre või kohtuotsuse alusel ka kinnisesse lasteasutusse), kui pere on hetkel väga desorganiseeritud.

Nii nagu iga inimene, vajab ka käitumisprobleemidega laps turvalisust ning enamasti tagavad turvalisuse kindel päevakava, päevarütm ja kokkulepitud reeglid. See omakorda aitab last korraga harjutada ja distsiplineerida. Distsiplineerimine suunab, juhendab ja õpetab lapsi teiste õigusi austades oma käitumist kontrollima ning aitab neil oma käitumist kujundada.

13.4. Neuroarengulised häired

Emotsionaalseid ja käitumisprobleeme tekib sageli ka neuroarenguliste häirete korral. Järgmisena käsitleme neist kahte kõige sagedamat: aktiivsus- ja tähelepanuhäiret ning autismispektri häiret. Nii DSM-5 („Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders", American Psychiatric Association, 2013) kui ka ICD-11 („International Classification of Diseases", World Health Organization, 2019) liigitavad mõlemad häired neuroarenguliste häirete alla. Need häired ilmnevad arenguperioodil ning sisaldavad suuri raskusi spetsiifiliste intellektuaalsete, motoorsete või sotsiaalsete funktsioonide omandamisel ja arengus.

13.4.1. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire

Aktiivsus- ja tähelepanuhäiret (ATH) iseloomustab püsiv (vähemalt kuus kuud kestnud) tähelepanupuudulikkus ja/või hüperaktiivsus/impulsiivsus, millel on otsene negatiivne mõju akadeemilisele, töisele või sotsiaalsele toimetulekule. Enamasti on viiteid suurematele tähelepanematuse ja/või hüperaktiivsuse/impulsiivsuse sümptomitele enne 12. eluaastat, tavaliselt väikelapseeast kuni algkoolieani. Samas kliinilise tähelepanu alla võidakse sattuda ka hiljem. Tähelepanupuudulikkus ja hüperaktiivsus/impulsiivsus on ATH korral märksa suurem kui selles vanuses ja intellektuaalse funktsioneerimise tasemel tavaliselt eeldatakse. **Tähelepanupuudulikkus** on seotud suurte raskustega tähelepanu hoidmisel ülesannete juures, mis ei paku palju stimulatsiooni või sagedast tagasisidet, kerge häiritavusega ja organiseerimisraskustega. **Hüperaktiivsus** viitab ülemäärasele motoorsele aktiivsusele ja probleemidele vaikselt paigal püsimisega. Sümptomeid võib rohkem märgata struktureeritud situatsioonides, mis nõuavad rohkem käitumuslikku enesekontrolli. **Impulsiivsus** on kalduvus reageerida vahetule stiimulile ilma järele mõtlemata või riske ja tagajärgi kaalumata.

ATH-ga kaasnevad sümptomid on seotud häiritusega järgmistes täidesaatvates funktsioonides (Kutscher, 2007):

1. Pidurdusvõime – võime pidurdada tegevusi piisavalt pikaks ajaks, et teised täidesaatvad võimed saaksid adekvaatselt areneda. Pidurdusvõime nõrkuse korral kannatab kõigi täidesaatvate funktsioonide areng.
2. Töömälu – info hulk, mida aju suudab teadvustatult töödelda konkreetsel ajahetkel. Kehv töömälu mõjutab sageli ka õppeedukust, kuna laps ei suuda pikemaid töökorraldusi ja suurt hulka informatsiooni meeles pidada, et neid korralduse täitmiseks või ülesande lahendamisel kasutada.
3. Ettenägemisvõime – võime ette näha tuleviku vajadusi ja tegevuste tagajärgi. Ettenägemisvõime kahjustuse korral on raske oma hetketegevusi/soove pidurdada tuleviku nimel, kuna konkreetsel ajahetkel tulevikku ATH-ga lapse peas ei eksisteeri. See ei tähenda, et laps ei hooliks oma tulevikust.
4. Järelduste tegemise võime – võime hoida teadmisi varasema tegevuse tulemuslikkusest töömälus ja neid teadmisi edaspidi rakendada. Selle võime kahjustuse korral on raske arvestada uute tegevuste planeerimisel vanade tegevuste tagajärgedega – laps teeb pidevalt samu vigu.

5. Planeerimisvõime – võime oma peas tegevuskava koostada ja seda ellu viia. Selle võime häirumise korral on raske tegevusplaani koostamisel ja selle läbiviimisel kõiki asjaolusid arvestada, oma tööde tähtaegu meeles pidada, neile kuluvat aega õigesti planeerida jms.
6. Sisekõne – võime rääkida endaga; mehhanism, kuidas arutame endaga läbi oma plaanid. Halvasti arenenud sisekõnega laps ei suuda probleemide puhul neid endaga läbi arutada, vaid reageerib läbimõtlematult.
7. Ajatunnetus – võime aja kulgu õigesti tajuda ja seda tegevuste läbiviimisel arvestada. Ajatunnetuse häirete korral ei suuda laps õigesti aja kulgu arvestada, lapse jaoks aeg enamasti kas venib või kulgeb liiga kiirelt.
8. Ühelt tegevuselt teisele ümberlülitumise võime – suutlikkus tähelepanu ühelt tegevuselt teisele üle viia. Selle võime nõrga taseme korral on lapsel raske tegevusi lõpetada ka korduvalt meelde tuletades.
9. Emotsioonide ja faktide eristamise võime – suutlikkus hinnata, et fakt ise ja reaktsioon, mis on sellega seotud, on kaks eri asja. Selle võime häirumise korral on lapsel raske mõista, et igal faktil on nii oma objektiivne kui ka subjektiivne/emotsionaalne sisu. Näiteks liiklusummik tähendab objektiivselt teatud pikkusega seisakut planeeritud tegevustes. Üks inimene võib seda võtta rahulikult lisaajana iseenda mõtete korrastamiseks, teine aga kui ainult temale suunatud ülekohtust takistust.

Nimetatud probleemid võivad lastel eri vanuses ja olukordades väljenduda eri mahus. Nii võib ATH-ga laps end kokku võttes mõnel koolipäeval või tunnis toime tulla nii, nagu keskendumisprobleeme polekski. Samas see pingutus suure tõenäosusega ka väsitab teda kiiremini ja rohkem kui selle diagnoosita last ning „hea käitumise" perioodile järgneb märksa kehvema toimetuleku periood.

Tähelepanupuudulikkuse ja hüperaktiivsete-impulsiivsete omaduste tasakaal ja esinemine varieeruvad indiviididel ning võivad arengu käigus muutuda. Diagnoosimiseks peavad tähelepanupuudulikkuse ja/või hüperaktiivsuse-impulsiivsuse ilmingud esinema erinevates situatsioonides ja keskkondades (kodus koolis, tööl, sõprade või sugulastega koos olles), kuid nende suhe ja tugevus tõenäoliselt varieeruvad vastavalt keskkonna struktuurile ja nõudmistele. Oluline on, et sümptomeid ei anna paremini seletada mõne muu vaimse, käitumusliku või neuroarengulise häirega ja need pole põhjustatud mingi aine või ravimi tarvitamisest (World Health Organization, 2019).

Sõltuvalt kasutatud diagnoosikriteeriumitest, andmekogumise meetoditest ja populatsiooni demograafilistest karakteristikutest on ATH üldine

esinemissagedus erinev, üleilmseks näitajaks on metaanalüüsi põhjal pakutud 7,2% (Thomas *et al*., 2015).

ATH-ga koos võivad esineda ka muud psüühikahäired: levinumad on käitumisprobleemid, kuid ka ärevusega seotud ja emotsionaalsed probleemid. Tihti esineb ATH-ga koos ka teisi neuroarengulisi häireid nagu õpiraskused ja autismispektri häire.

ATH tekkepõhjused ja riskitegurid

ATH kujuneb aju arengut mõjutavate geneetiliste, bioloogiliste ja psühhosotsiaalsete tegurite koostoime tulemusena, mis põhjustavad eri ajupiirkondades ehituslikke ja talitluslikke muutusi. Uuringutest on teada, et ATH korral on perekondlik risk häire tekkeks väga suur – kui üks vanematest on selle häire diagnoosiga, on see suure tõenäosusega ka tema lapsel. Ka õdedel-vendadel on häire tekke võimalus hinnatud ligi 9 korda suuremaks (Chen *et al*., 2008). Bioloogilistest riskiteguritest on ATH puhul nimetatud sünnikomplikatsioone ja ema suitsetamist raseduse ajal (Dong *et al*., 2018; Franz *et al*., 2017). Kasvukeskkonnaga seotud teguritest mõjutavad kaootiline ja desorganiseeritud vanemate kasvatusstiil, peretülid, halvad suhted vanemate vahel (Flouri *et al*., 2017) ja vanemate vaimse tervise probleemid (Wüstner *et al*., 2019).

ATH ravi ja sekkumise võimalused

ATH-ga lapse käitumise muutmiseks mõeldud tegevuste käsitlemisel on abi sellest, kui mõelda ATH-st kui aju täidesaatvate funktsioonidega seotud pidurdusvõime häirumisest:

- võimetus pidurdada segajaid – tähelepanu hajumine;
- võimetus pidurdada enda mõtteid – impulsiivsus;
- võimetus pidurdada segajatest või mõtetest tulenevat käitumist – hüperaktiivsus.

Koolikeskkonnas ja õppetöös tuleb arvestada lapse vähenenud võimega tähelepanu hoida, ümbritsevatest stiimulitest kergesti häiritavusega ja kiire vaimse väsimisega. Selle diagnoosiga laste õpikeskkond peaks olema võimalikult segajatevaba (vähem pilkupüüdvaid stiimuleid vaateväljas, vähem ümbritsevat müra, vähem inimesi jne). Esitatavaid materjale tuleb tõenäoliselt rohkem liigendada, tuleb kasutada sagedamini erinevaid vahendeid lapses huvi äratamiseks ja tähelepanu hoidmiseks, anda tihedamini tagasisidet. Viisid, kuidas seda võimaldada, võivad olenevalt probleemi raskusest ulatuda teadlikult lapsele rohkema tähelepanu pööramisest ja sobiva koha

valimisest klassiruumis kuni üks-ühele keskendunud õppeni. Motoorne rahutus pole siinjuures ainult sümptom, vaid ka vahend, mis aitab lapsel aju aktiveerida, et paremini keskenduda (tuletage meelde, kuidas väsimuse või tüdimuse korral kehaasendi muutmine või ringutamine energiat on andnud!). Seetõttu tuleks ATH-ga lastele teadlikult leida võimalusi, kuidas nad ennast ja teisi segamata saaks end klassiruumis liigutada (nt aeg-ajalt liikumist nõudvate ülesannete andmine, mudimisvahendite kasutamine, võimaldada hüppepallil istuda, nätsu närida). Kindlasti vajavad ATH-ga lapsed ja noorukid eakaaslastega võrreldes rohkem abi enda õppetöö ja ka muude tegevuste organiseerimisel, alustades selle jälgimisest, kas laps meie antud korraldusi tähele paneb (silmside, vajaduse korral lasta üle korrata) ja et need lapse keskendumisvõimet arvestades sobiva pikkusega oleksid (st parem ühe- kui mitmeosaline korraldus). Suuremad lapsed võivad tuge saada sellest, kui õpetada neid oma tegevusi organiseerima ja planeerima (päevaplaan, nädala ja kuu tegevuste kava jne) (vt ka Hoopmann 2019; Todd, 2015).

Kui kergemate ATH sümptomite korral laps enamasti peale rahutuse ja tähelepanuprobleemidega arvestavate kasvatuse ja käitumise suunamise võtete muud abi ei vaja, siis mõõdukamate ja raskemate sümptomite korral on vajalik nii süsteemsem psühhosotsiaalne sekkumine kui ka tihti ravimite kasutamine. Arvestama peab, et ATH ravi on pikaajaline. Nii lapsed kui ka nende vanemad vajavad ravi alustamisel ja raviprotsessis püsimiseks motiveerimist ja toetust.

Psühhosotsiaalne sekkumine sisaldab tegevusi nagu vanemate nõustamine, kogu perele mõeldud tegevused (sh pereteraapia), koolikeskkonnas pakutav abi, lapsele mõeldud sekkumised (nt eneseregulatsiooni ja sotsiaalsete oskuste õpetamine) (Evans *et al*., 2021).

13.4.2. Autismispektri häire

Autismispektri häiret iseloomustavad püsivad puudujäägid võimes algatada ja säilitada vastastikust sotsiaalset interaktsiooni ja sotsiaalset kommunikatsiooni; samuti piiratud, korduvad ja jäigad käitumismustrid, huvid või tegevused, mis on selgelt ebatüüpilised või ülemäärased, arvestades indiviidi vanust ja sotsiaalset tausta. Häire algab tavaliselt varases lapsepõlves, kuid sümptomid võivad täielikult avalduda hiljem, kui sotsiaalsed nõudmised ületavad piiratud võimeid. Puudujäägid on piisavalt suured, et põhjustada probleeme kas isiklikus ja/või pere toimetulekus, hariduse omandamisel, tööl, sotsiaalses funktsioneerimises või teistes olulistes eluvaldkondades. Olles inimese toimetulekus tähtsal kohal, võib neid probleeme näha kõigis

keskkondades, kuigi nad võivad varieeruda, lähtudes sotsiaalsest, haridus-likust või muust kontekstist. Autismispektri häirega isikute intellektuaalne funktsioneerimine ja keelelised võimed võivad varieeruda kogu skaala ulatuses (World Health Organization, 2019).

Üle maailma on viimastel aastakümnetel märgatavalt kasvanud autismi-spektri häire diagnoosiga inimeste arv – 1970. aastatel moodustasid nad 0,04%, praegu 1–2% (Fuentes *et al*., 2021). Samas erinevused diagnosti-listes kriteeriumites, hindamises, uuringute metodoloogiates jms teevad epidemioloogilise olukorra ja uuringute tulemuste võrdlemise keeruliseks.

Kui varasemates klassifikatsioonides jaotati pervasiivsed arenguhäired (autismispektri häired) erinevateks diagnoosideks nagu *lapseea autism*, *atüüpiline autism*, *Aspergeri sündroom* ja *täpsustamata pervasiivne arengu-häire*, siis nüüdseks on sellisest jaotusest loobutud. ICD-11s (World Health Organization, 2019) on nende asemel üks üldine autismispektri häire diag-noos, milles erisused tulenevad vastavalt sellele, kas intellektuaalne areng on normi piires või on olemas intellektipuue ning kas eksisteerib kõne ja keele arengu häire.

Pervasiivsed arenguhäired tulenevad ajutalitluse eripäradest, mille tõttu on lapsel raske enda ümber toimuvat tervikuna tajuda ja sellele õige tähen-dus anda. Raskused on tegevuste organiseerimisel ja planeerimisel tulene-valt probleemidest seoste tajumisel, samuti enda ja teiste sisemaailmast aru saamisel ja sellega arvestamisel.

Meeste/naiste suhe autismidiagnoosis on üldjoontes hinnatud u 3–4 : 1 (Fuentes *et al*., 2021). Samas on viimasel aastakümnel hakanud kujunema arusaam, et paljud autismispektri häirega naised jäävad diagnoosita, st autismispektri häire sümptomite väljendumine tüdrukutel ja naistel võib olla atüüpiline. Sotsiaalsed ja kommunikatsioonialased puudujäägid on naistel ja tüdrukutel sageli väiksemad ning nad võivad olla oskuslikumad probleemide peitmisel (American Psychiatric Association, 2013).

Autismispektri häire korral on kahjustunud pragmaatiline keelekasutus (praktiline võime kasutada kõnet suhtlemiseks, st teadmine, millest on sobiv rääkida, millal ja kus midagi öelda, ning vestluse vastastikususe mõist-mine). Spetsiifilisematest probleemidest võib esile tuua ka nõrgemad mitte-verbaalsed kommunikatsioonioskused, mis on järgmised (Kutscher, 2007):

- vajadus algatada jagatud sotsiaalne interaktsioon ja kahepoolne kommu-nikatsioon;
- teadlikkus kirjutamata reeglitest;
- teadlikkus sellest, „mis on ja mis pole oluline“ („suurema pildi“ näge-mine, lai silmaring);

- sümbolilise mängu oskused;
- võime saavutada jagatud tähelepanu (laps osutab millelegi, et jagada sellega seotud huvi, mitte väljendades soovi asja endale saada);
- mitteverbaalne suhtlemine (oskus lugeda ja väljendada ennast näoilmete, žestide ning kõne tooni ja rütmi kaudu).

Raskused enda ümber toimuva mõistmisel toovad omakorda kaasa teisesed probleemid: ärevuse, muutuste vältimise ja rituaalse käitumise, tähelepanematuse, sobimatu käitumise, huvi objektide, mitte inimeste vastu (asjad on kergemini mõistetavad ja nende käitumine ennustatavam), eakaaslaste tõrjumise, eemaloleva oleku, sotsiaalse tõrjumise.

Samuti võivad häired info integreerimisel ajus kaasa tuua probleeme nii lapse arengus üldse, õppetöös kui ka keskkonnaga kohanemisel. Nii võivad osad autismispektri häirega lapsed olla nii üld- kui ka peenmotoorselt kohmakad. Neil on raskusi keerulisemate motoorsete oskuste (nt jalgrattasõit, pallimäng) omandamisel, paelte sidumisel, joonistamisel ja kirjutamisel. Samas teistel autismispektri häirega lastel need probleemid puuduvad ja nad võivad olla näiteks käeliselt väga osavad.

Autismispektri häirega laste puhul tuleb kindlasti arvestada, et kõik nende käitumisilmingud ei ole alati seotud häirest tingitud eripäradega, vaid võivad tuleneda samadest asjaoludest, mis põhjustavad käitumises muutusi ka igal eakohase arenguga lapsel. Näiteks suurenenud ärrituvus väsimuse või nälja korral, loidus haigestumisel jms. Samuti pole üliemotsionaalsed (afektiivsed) reaktsioonid (ainu)omased autismispektri häirele, kuigi need on sageli esmased või peamised põhjused, miks laps uuringutele suunatakse. Autismispektri häirega lastel tekib selliseid reaktsioone siiski sageli ja need võivad olla tavapärasest intensiivsemad, sest ajutalitluse eripärast tulenevate iseenda ja ümbruse tajumise raskuste tõttu satub laps segadusse ka tühisena näival põhjusel ning tal võib olla keerulisem leida sobivaid ja piisavaid viise enda rahustamiseks või sel puhul teistelt abi vastuvõtmiseks. Seetõttu vajavad ka eakohaste vaimsete võimetega pervasiivse arenguhäirega lapsed eakaaslastega võrreldes märksa rohkem ja üksikasjalikumat juhendamist.

Autismispektri häirega lastel ja täiskasvanutel võib sageli esineda ka muid kaasuvaid psüühikahäireid nagu aktiivsus- ja tähelepanuhäire, depressioon, ärevushäired, obsessiiv-kompulsiivne häire, käitumishäired jne (Cochran *et al*., 2013, Lord *et al*., 2018, 2020). Autismispektri häire olemasolu võib raskendada kaasuvate häirete märkamist ja diagnoosimist ning seega sobiva ravi leidmist, kuid võib ka vastupidi, st muud häired võivad raskendada autismispektri häirele iseloomulike sümptomite märkamist ja häire diagnoosimist.

Autismispektri häire diagnoos iseenesest ei võimalda väga täpselt ennustada, milline on prognoos tulevikus, eriti kui tegu on väikese lapsega. Mingil määral aitavad siin olukorda täpsustada hinnangud vaimsele võimekusele ning kõne- ja keelehäire olemasolu ja raskus (World Health Organization, 1992). Näiteks võivad osad hea intellektiga autismispektri häire diagnoosiga lapsed täiskasvanuna vägagi edukad olla, samas kui teised jäävad sõltuma oma pere või sotsiaalsüsteemi toest. Mõned, kel olid lapsepõlves suured probleemid suhtlemise ja käitumisega, võivad täiskasvanuna väga hästi hakkama saada. Siiski vajab enamik autismi diagnoosiga inimesi, kel on mõõdukas või raske vaimne mahajäämus, millega kaasneb keelehäire (ja võib kaasneda ka kõnehäire), eripedagoogilist sekkumist lapsepõlves ja toetust igapäevaelus täiskasvanueas. Ka keskmise ja parema intellektuaalse võimekusega autismispektri häirega täiskasvanute toimetulek eluga on tihti probleemsem kui selle häireta ja sarnase võimekusega eakaaslastel. Paljudel autistlikel täiskasvanutel on probleeme vaimse tervisega, mida põhjustavad autismispektri häirest tingitud kohanemisraskused (Fuentes *et al*., 2021).

Autismispektri häire tekkepõhjused ja riskitegurid

Praegusel ajal puuduvad ühtsed tõenduspõhised teooriad, mis selgitaksid autismispektri häirele omaste ajutalitluse eripärade tekkepõhjusi. Aju kuvauuringutel on leitud mitmesuguseid muutusi aju ehituses, raku-uuringumeetodeid kasutades on leitud muutusi väikeaju rakkudes, osadel autismiga lastel on ilmnenud muutused aju virgatsainete tasakaalus, geneetilised kahjustused jne (Avino *et al*., 2018; Lord *et al*., 2020; Muhle *et al*., 2018).

Autismispektri häire ravi ja sekkumise võimalused

Autismispektri häirete sekkumise ja ravi üldprintsiibid on Eestis sarnased nendega, mis on esile toodud Fuentese jt poolt (2020):

1. Varane hindamine. Erivajadusega lapse vanematele on varane toetus oluline, et parandada eneseusaldust ja kompetentsust, mis võib omakorda vähendada hilisemaid probleeme. Seega, seni kuni vanemad ootavad formaalset diagnoosi, võib lapse tugevuste ja raskuste detailne hindamine eri valdkondades anda infot edasise abivajaduse ja sekkumiste kohta.
2. Iga indiviidi ja pere ainulaadsus. Oluline on sekkumiste planeerimisel arvestada iga indiviidi tugevuste, raskuste ja vajadustega ning pere ja sotsiaalse kontekstiga. Samuti asjaoluga, et kõik muutub ajas ja sekkumisi peaks vastavalt sellele korrigeerima.

3. Keskendumine indiviidi tugevustele, mitte ainult probleemidele. Autismile on tavaliselt omane väga ebaühtlane tugevuste ja raskuste profiil. Indiviidi tugevuste märkamine ja tunnustamine võimaldab neil ja nende pereliikmetel end positiivsemalt tunda ning neid tugevusi saab kasutada erinevate sekkumiste toetamiseks.
4. Käitumise „funktsionaalsel analüüsil" põhinevad sekkumised. Arvestama peaks kõiki tegureid, mis võivad piirata indiviidi võimeid või elukvaliteeti ja luua kontrollitavad hüpoteesid jälgitud käitumiste võimalikest funktsioonidest. See võimaldab määratleda raskuste võimalikud põhjused, aidata indiviididel omandada alternatiivseid ja efektiivsemaid või aktsepteeritavamaid viise keskkonna mõjutamiseks, aitab arendada elukvaliteedi parandamiseks vajalikke oskusi. Näiteks laps, kes on tundlik lõhnade puhul, võib keelduda pesemast, kui pesuvahendi lõhn on tema jaoks liiga intensiivne. Laps keeldub tunnis kaasa tegemast või ägestub „põhjuseta", sest ei suuda jälgida ja mõista õpetaja verbaalset juhendit.
5. Keskendumine keskkonna muutmisele „autismisõbralikumaks". Leida tuleks keskkonna tegurid (sotsiaalsed, sensoorsed, kognitiivsed, füüsilised jms), mis võivad takistada autismispektri häirega inimese arengut või mõjutada tema elukvaliteeti, ja püüda keskkonda kohandada. Eelmises punktis toodud näite puhul võiks soovitada kasutada lõhnatut seepi.
6. Efektiivse sekkumise mittepiiritlemine kindla arvu tundide või kohtumistega. Oluline on kindlustada, et kõik võimalused sekkumiseks päeva jooksul oleks kasutatud, et suurendada edu ja vähendada probleeme.
7. Professionaali osa ümberhindamine. Kliinilisel spetsialistil või terapeudil pole sekkumisel põhiosa. Eesmärk on olla juhendaja indiviidiga seotud olulistele isikutele (vanemad, õpetajad, kasvatajad jt). Kui võimalik, peaks igal indiviidil olema juhtumikorraldaja – professionaal, kes aitaks kõiki selle indiviidiga seotud sekkumise soovitusi integreerida, edu jälgida ja tuleviku toetust planeerida.
8. Ligipääsu pakkumine täielikule ja efektiivsele osalemisele ja kaasamisele ühiskonda. Oluline osa on siin tugiisikutel, kes ei pea tingimata olema professionaalid (nt kogemusnõustajad, sugulased, kogukonnaliikmed, sõbrad).
9. Individuaalsete õiguste austamine. Tähtis on toetada autismispektri häirega inimesi ja nende peresid oma õiguste eest seismisel ja ühiskonnas osalemisel.
10. Laiem süsteem. On vaja laiemat süsteemi, mis määratleks suunamise mehhanismid ja koordineeriks institutsioonide tööd.

13.5. Emotsionaalsete häirete olemus ja liigitamine

Me anname lapse ja nooruki kohta hinnanguid sageli lähtuvalt sellest, milline paistab nende käitumine välise vaatluse põhjal – „ta on laisk", „hooletu", „otsib tähelepanu" , „jookseb", „segab teisi", „ei keskendu", „ei järgi reegleid", „ärritub kergesti" jms –, ega püüagi aru saada, kuidas see laps või nooruk end seesmiselt tunneb. Raskem on kindlaks teha, mis on sellise käitumise taga. Igapäevaelus on käitumise kõrval emotsioonidel keskne koht ja paraku peame tõdema, et mitte alati toimetulekut toetav. Emotsionaalsete probleemidega seotud häirete kujunemisel on mitu riskitegurit, mis on seotud nii indiviidi, pere kui ka laiema kasvukeskkonnaga. Teatud riskitegurid võivad mõnel lapsel ja noorel tekitada vaimse tervise probleeme tõenäolisemalt kui teised. Kuid nende kogemine ei tähenda alati, et lapsel kindlasti vaimse tervise probleemid välja kujuneksid.

Emotsionaalsed probleemid on lai valdkond ja võib öelda, et need kaasnevad enamiku psüühikahäiretega. Tänapäeval kasutusel rahvusvahelised klassifikatsioonid DSM-V ja ICD-11 (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2019) käsitlevad neid mõnevõrra erinevalt, põhiline jaotus on siiski sarnane:

- meeleoluhäired;
- ärevuse ja hirmuga seotud häired;
- obsessiiv-kompulsiivsed häired (sundmõtted ja -käitumised);
- spetsiifiliselt stressiga seotud häired (sh traumakogemus);
- dissotsiatiivsed häired.

Selles alapeatükis on esile toodud ennekõike need emotsionaalsete probleemidega seotud häired, mis tekivad lastel ja noorukitel sagedamini. Lisaks loetelus toodud häiretele antakse ülevaade ka koolitõrkest, valikulisest mutismist ja mittesuitsidaalsest enesekahjustamisest.

13.5.1. Meeleoluhäired

Siia kuuluvad unipolaarne depressioon ja bipolaarne häire oma eri raskusastmetes.

Depressioon on vaimne häire, mis põhjustab alanenud meeleolu, huvide või naudingute kaotust, süütunnet, madalat enesehinnangut, häiritud und või söögiisu, energiapuudust ja halba keskendumisvõimet (Räsänen, 2006).

Depressioon erineb kurbusest või masendusest. Kurbus on midagi, mida igaüks aeg-ajalt tunneb, tavaliselt mingi kindla põhjuse tõttu. Depressiooni

põdev inimene kogeb intensiivseid ärevuse, lootusetuse, negatiivsuse ja abituse tundeid ning need on püsivad. Depressioon võib ilmneda igas vanuses inimestel ja pooltel depressiooni põdevatest inimestest ka korduvalt. Depressiooni levimus on olnud lastel 2% ja noorukitel 4–8% (Avenevoli *et al*., 2015). Alates puberteedist esineb tüdrukutel depressiooni sümptomeid 2–3 korda sagedamini kui poistel (Juul *et al*., 2021; Salk *et al*., 2017). COVID-19 pandeemia ajal aga kasvasid need näitajad kiiresti ja mõne uuringu põhjal kannatas iga viies kooliealine laps mingil määral depressiooni sümptomite all (Zablotsky *et al*., 2022). Tüüpiliselt esineb koos depressiooniga 40–90% juhtudest ka teisi psüühikahäireid (nt ärevushäire, käitumishäire, ATH) ning ligi pooltel juhtudel on kaasuvaid häireid kaks või enam (Birmaher & Brent, 2022). Sagedasti kaasneb depressioon neuroloogiliste jt haigustega (nt astma, epilepsia, migreen). Depressiooni puhul eristatakse mitut raskusastet, mille tuvastab psühhiaater. Elu depressiooniga on raske selle all kannatavatele inimestele ning nende perele ja sõpradele. Täielikuks taastumiseks kuluv aeg ulatub umbes kuuest kuust kuni aastani või rohkemgi.

Bipolaarset häiret iseloomustavad meeleolu, energiataseme, mõtlemiskiiruse ja sellest tuleneva käitumise märkimisväärsed muutused – kõrgenemine, intensiivistumine maania faasis ja langus ning pidurdumine depressiooni faasis (Räsänen, 2006). Ühele faasile järgneb teine, nende vahel võib olla stabiilne faas, kuid ei pruugi. Tõusud ja mõõnad võivad vahelduda päevade, nädalate või kuudega. Bipolaarse häire levimus lastel ja noorukitel on umbes 4% (May, 2013).

Bipolaarse häirega lapsel võib olla kaasuvaid sündroome, mis muudavad ta hajameelseks, tähelepanematuks, ärevaks või väga perfektsionistlikuks. Neil on sageli õpiraskused ja täidesaatvate funktsioonide puudulikkus, mille tõttu on neil väga keeruline oma tegevusi organiseerida ja aega jaotada, teadmisi omandada ja akadeemiliste nõudmistega kohaneda. Selle häire puhul halveneb keskendumisvõime ja langeb energiatase perioodiliselt (sageli vastavalt aastaajale), seetõttu vajavad need lapsed ja noored koolis spetsiaalset kohtlemist. Samas iga niisugune laps või noor on isik, kellel on erinevad sotsiaalsed, emotsionaalsed ja akadeemilised tugevad ja nõrgad küljed. Seetõttu võib nende toimetulek ja vajadus toe järele hooajati või õppeaastate kaupa erineda.

13.5.2. Ärevushäired

Teatud ärevus on arengu normaalne aspekt, näiteks enamik väikelapsi muutub kartlikuks, kui nad on emast eraldatud, eriti võõras keskkonnas. Hirm

pimeduse, koletiste, putukate ja ämblike ees on 3–4-aastastel lastel tavaline. Häbelikud lapsed võivad uutele olukordadele alguses reageerida hirmuga või endasse tõmbudes. Nakatumise, vigastus- ja surmahirm tekib sagedamini kooliealistel lastel. Paljude eri vanuses kooliealiste laste jaoks on raske õpetajale vastata või oma klassikaaslaste ees esineda, see tekitab ärevust, millega on keeruline toime tulla. Selliseid raskusi ei tohiks kohe pidada häire avaldumiseks. Kui aga ärevuse ilmingud muutuvad nii tugevaks, et kahjustavad märgatavalt toimetulekut või põhjustavad suurt stressi ja vältimist, tuleks kaaluda ärevushäire võimalust. Ärevushäired tekivad umbes 3%-l üle 6-aastastest lastest, 5%-l teismelistest poistest ja 10%-l teismelistest tüdrukutest (Beesdo *et al*., 2009). Ärevushäirega lastel on hilisemas elus suurenenud risk depressiooni, suitsidaalse käitumise, uimasti- ja alkoholisõltuvuse ning muude toimetulekuraskuste tekkeks (Moilanen, 2006).

Ärevushäired, mis lastel ja noortel sagedamini ilmnevad, hõlmavad ICD-11 (World Health Organization, 2019) järgi järgmisi alaliike: üldistunud ärevus, lahutuskartus (separatsiooniärevus), paanikahäire, sotsiaalne ärevushäire ja lihtfoobiad.

Üldistunud ärevus on püsiv kõrgendatud ärevuse ja kartlikkuse seisund, mida iseloomustab liigne muretsemine ja hirm. Füüsilised sümptomid võivad olla värisemine, higistamine, somaatilised kaebused ja kurnatus. Iseloomulik on ülemäärane muretsemine asjade pärast, mis võivad juhtuda. Sellised lapsed muretsevad tervise, kooliasjade, eelseisvate esinemiste, sõprade probleemide, lindude-loomade, aga ka kuritegevuse ja isegi vanemate töö pärast. Need lapsed võivad otsida pidevalt julgustust ja kinnitust oma vanematelt, kuid ka lasteaias ja koolis õpetajalt.

Uuringud näitavad (Zablotsky *et al*., 2022), et järsud ja dramaatilised elumuutused COVID-19 pandeemia ajal laste igapäevarutiinides – koolide sulgemine, isoleerimine eakaaslastest, õpetajatest, kultuuri- ja usurühmadest, mõnel juhul ka olulistest pereliikmetest (nt meditsiinis töötavad vanemad) – suurendasid ärevust peaaegu kõikides lastes. Üldistunud ärevushäirega lastel on üldjuhul mitu ja hajutatud muret, mida stress süvendab, mitte üks konkreetne.

Lahutuskartus ehk separatsiooniärevus on püsiv, intensiivne ja arenguliselt sobimatu hirm eraldatuse ees peamisest kiindumusisikust. Lahutuskartusega lapsed püüavad selliseid lahkuminekuid igati vältida. Lapse käitumine on tavaliselt normaalne, kui kiindumusisik on läheduses. See võib mõnikord jätta vale mulje, et probleem on tühine. Kui lahusolek on paratamatu, on need lapsed meeleheitel ja suudavad mõelda vaid taaskohtumisest. Lahkumineku ajal toimuvad tavaliselt dramaatilised stseenid, mis on valusad nii lapsele kui ka kiindumusisikule (tavaliselt emale, kuid selleks võib olla ka

teine vanem või hooldaja). Eraldi olles keskenduvad lapsed muremõtetele, et see inimene on saanud viga (nt autoõnnetuses, raske haiguse tõttu). Lapsed võivad keelduda üksi magamast ja võivad isegi nõuda, et nad oleksid alati kiindumusisikuga samas ruumis. Lastel tekivad sageli somaatilised kaebused (nt peavalu, kõhuvalu). Lahutuskartus on normaalne emotsioon lastel vanuses umbes 8–24 kuud; kui see püsib pärast seda aega või taastub hiljem, võib see olla piisavalt raske, et pidada seda häireks.

Lapse ärevusele lisandub sageli vanema ärevus, mis omakorda süvendab lapse ärevust. Ka neil lastel, kellel pole diagnoositud ärevushäiret, on raskusi äreva vanema juuresolekul rahulikuks jääda, veelgi suuremas hädas on lapsed, kellel on ärevuse tekkeks geneetiline eelsoodumus. Tulemus on nõiaring, mille saab katkestada ainult vanema ja lapse tundlik ja asjakohane kohtlemine ühel ajal. On leitud, et lausa 30%-l juhtudest on abi koos lapse ärevuse raviga ka vanemate ärevuse ravimisest (Lebowitz *et al*., 2016)

Sotsiaalärevuse ehk sotsiaalse ärevushäire all kannatavad lapsed väldivad tavaliselt olukordi, kus tuleb olla (kas reaalselt või lapse kujutluses) teiste tähelepanu keskmes, ehk olukordi, mis võivad tekitada sotsiaalset kontrolli (nt kool) või kus „keegi võib minust midagi arvata". Sotsiaalärevust leidub umbes 1–7%-l lastest ja noorukitest (Beesdo *et al*., 2009).

Laste ja noorukite sotsiaalse ärevushäire sümptomid on tavaliselt liigne muretsemine enne küllaminekut, väljasõitu, klassiõhtut või liigne ettevalmistus klassi ettekandeks. Esimesed sümptomid noorematel lastel võivad olla jonnihood, nutt, klammerdumine või endassetõmbumine sotsiaalsetes olukordades. Võib järgneda vältiv käitumine (nt koolist keeldumine, pidudel mittekäimine, teiste ees söömata jätmine). Kaebused on sageli somaatilise fookusega (nt „Mul valutab kõht", „Mul on peavalu"). Mõnda last on arstid nende somaatiliste kaebuste tõttu korduvalt uurinud, kuid suuri probleeme pole leitud.

Need lapsed kardavad, et nad alandavad end eakaaslaste ees, kui annavad vale vastuse, ütlevad midagi sobimatut, käituvad ebaharilikult. Mõnel juhul ilmneb sotsiaalärevus pärast kahetsusväärset ja piinlikku juhtumit (nt oksendamine teiste ees äkiliselt avalduva haiguse tõttu). Rasketel juhtudel võivad lapsed keelduda ka telefoniga rääkimast või isegi kodust lahkumast. Koolipraktikas võime kokku puutuda teismelistega, kes küll sisimas sooviksid oma haridusteel edasi jõuda, kuid väldivad paaniliselt igasuguseid otsekontakte õpetajatega – ei lähe kooli ka individuaalselt vastama, ei osale veebitundides, ei vasta individuaalsetele videokõnedele ja mõned isegi e-kirjadele, ei luba õpetajal enda juurde koju tulla.

Paanikahäiret iseloomustavad korduvad ja sagedased (vähemalt kord nädalas) paanikahood. Rohkem tekib neid seisundeid keskmises ja vanemas

koolieas, üldine levimus on viimastel aastatel uuringute alusel 0,4–4%, poistel-tüdrukutel enam-vähem võrdselt (Beesdo *et al*., 2009). Paanikahoog kestab tavaliselt mõne minuti, enamasti alla poole tunni, sel ajal kogevad lapsed mitmesuguseid sümptomeid – intensiivse hirmu äkilise suurenemisega kaasnevad somaatilised sümptomid (nt südamepekslemine, higistamine, värisemine, õhupuudus või lämbumine, valu rinnus, iiveldus, pearinglus). Paanikahood võivad tekkida üksi või teiste ärevushäirete (nt foobiad, lahutuskartus), muude psüühikahäirete (nt obsessiiv-kompulsiivne häire) või teatud kehaliste häirete (nt astma) korral. Paanikahood võivad vallandada astmahoo ja vastupidi. Täiskasvanutega võrreldes on paanikahood lastel ja noorukitel sageli dramaatilisemad (nt koos karjumise, nutmise ja hüperventilatsiooniga).

Paanikahood tekivad tavaliselt spontaanselt, kuid aja jooksul hakkavad lapsed neid teatud olukordade ja keskkondadega seostama. Hooge kogenud lapsed püüavad seejärel neid olukordi vältida, mis võib viia agorafoobiani (ülemäärase hirmuni avatud suurte ruumide, väljakute või rahvarohkete kohtade ees). Vältimiskäitumist peetakse agorafoobiaks, kui see kahjustab märgatavalt normaalset toimimist, näiteks koolis käimist, kaubanduskeskuse külastamist või muid tüüpilisi tegevusi. Paanikahäire süveneb ja taandub sageli ilma nähtava põhjuseta.

Lihtfoobia puhul on lapse ärevus seotud konkreetse objekti või olukorraga, enamiku ajast need lapsed ei ole ärevad. Lihtfoobiaid ilmneb umbes 19,7%-l lastest, tüdrukutel rohkem kui poistel (Bener *et al*., 2011). Vanuse kasvades niisuguste hirmude osakaal väheneb. Foobset objekti või olukorda välditakse, seda oodatakse hirmuga või talutakse väga suure ärevusega niivõrd, et see häirib tavapärast rutiini ja tegevusi. Tavalised objektid, mida kardetakse, on putukad, loomad, veri, kõrgused, suletud ruumid, suured avatud ruumid, lendamine, pisikud, ilmastikunähtused (nt äike, tugev tuul), klounid jms. Hirmuhood tekivad, kui nad näevad või isegi mõtlevad asjale, mis neid hirmutab – põhisümptomid on nutmine või jonnihoog, et vältida olukorda, mis neid hirmutab, võib ilmneda värisemine, peapööritus või higistamine.

Järjest rohkem levinud ärevuse ilming lastel ja noorukitel on koolist keeldumine ehk **koolitõrge**. Tegelik hirm kooli ees on väga haruldane. Enamikul lastel, kes keelduvad kooli minemast, on tõenäoliselt lahutuskartus, sotsiaalärevus, paanikahäire või kombinatsioon neist. Mõnel üksikul võib olla spetsiifiline foobia mõne kooliga seotud asjaolu ees. Arvestada tuleb ka võimalusega, et last koolis kiusatakse. Mõni laps kaebab oma ärevuse üle otse, kirjeldades seda murena: nt „Ma olen mures, et ma ei näe sind enam kunagi“ (lahutuskartus) või „Ma olen mures, et teised lapsed naeravad

minu üle“ (sotsiaalärevus) . Enamik lapsi aga seletab oma ebamugavust somaatiliste kaebustega: „Ma ei saa kooli minna, sest mu kõht valutab“. Need lapsed räägivad sageli tõtt, sest ärevushäiretega lastel tekivadki kõhuhädad, iiveldus, peavalud ja unehäired.

13.5.3. Muud emotsionaalsed häired

Obsessiiv-kompulsiivne häire on levinud mitte ainult täiskasvanutel, vaid ka lastel ja noorukitel. See halvendab haigestunud noorte elukvaliteeti, kuid diagnoositakse sageli alles hilinemisega. Obsessiiv-kompulsiivne häire (OKH) on keeruline patoloogiline kooslus, mis võib võtta väga erinevaid vorme – sisaldada ideid/mõtteid, kujutlusi, impulsse, sundkäitumisi.

Selle diagnoosimise olulised kliinilised tunnused lastel ja noorukitel on põhiliselt samad, mis täiskasvanutel:

1) kinnisideed, sundmõtted või -käitumised pärinevad isiku meelest ja neid ei suru peale välised isikud ega mõjud;
2) isik püüab neile vastu seista (pikemat aega võib vastupanu olla minimaalne). Peab olema vähemalt üks kinnisidee või sundus, millele on ebaõnnestunud vastupanu;
3) obsessiivse mõtte või kompulsiivse teo elluviimine ei ole iseenesest meeldiv, seda tuleks eristada pinge või ärevuse ajutisest leevendamisest ehk turvarituaalidest;
4) mõtted, kujundid või impulsid peavad olema ebameeldivalt korduvad.

Psüühikahäirete diagnostika ja statistilise käsiraamatu (American Psychiatric Association, 2000) kohaselt diagnoositakse seda häiret ka lastel, kellel endal puudub arusaam oma kinnisideede ja/või sundkäitumiste sobimatusest ning kes ei osuta neile vastupanu. Lastel ja noorukitel võivad eri põhjustel tekkida ka tikid (vastutahtelised liigutused, mis enamasti on funktsionaalsed, st nende tekkimisel pole leitud aju orgaanilist kahjustust). Uutes häirete klassifikatsioonides eristatakse häire alamklassifikatsioone, mis sisaldavad näiteks isiku enda arusaamise astet obsessioonidest kui pettekujutlustest, seotust tikkidega, varast algust (enne puberteeti) ja suunatust kahju ärahoidmisele või puuduoleva lisamisele jne. Lastel ja noorukitel on sageli korraga mitu obsessiiv-kompulsiivset tunnust. On leitud, et selle vanuserühma kõige levinumad kinnisideed ja sunnid on seotud puhtusega, koristamisega, aga ka kordamise, kontrollimise, sümmeetria ja täpsusega. Samuti võib tekkida agressiivseid mõtteid, religioosseid ja seksuaalseid teemasid, on levinud ka segatüübid. Obsessiiv-kompulsiivse häire esinemissagedus laste ja nooru-

kite hulgas on vahemikus 1–4% (Nazeer *et al*., 2020; Rapoport *et al*., 2000). Mõjutatud laste hulgas näib olevat rohkem poisse kui tüdrukuid, suhtega ligikaudu 3 : 2, kuigi seda ei ole kinnitatud kõigis asjakohastes uuringutes. Mõistagi tekitavad sellised seisundid raskusi õppetööle keskendumisel ja mõjutavad märgatavalt toimetulekut üldse.

Posttraumaatiline stressihäire on lapsepõlves ja noorukieas levinud psühhiaatriline seisund. Selle esinemise määr varieerub suuresti sõltuvalt lapse vanusest traumakogemuse ajal ja trauma tüübist. Inimestevahelised traumad, nagu vaimne, füüsiline või seksuaalne väärkohtlemine, põhjustavad tõenäolisemalt posttraumaatilist stressihäiret (PTSH-d) kui kokkupuude loodus- või tehnoloogilise katastroofiga. PTSH sümptomid võivad avalduda mõne päeva jooksul pärast sündmust, kuid tavaliselt tekivad need kolme kuu jooksul. Vahel tekib ka nn hilistunud vorm, kus häire avaldub alles kuue kuni kaheksa kuu pärast. Kliinilised pildid on väga keerulised ja PTSH-ga lastel on suurem risk kaasuvate psühhiaatriliste diagnooside tekkeks.

Posttraumaatilise stressihäire põhitunnused laste ja noorukite puhul on järgmised:

1) käitumise muutus – võib ilmneda impulsiivsust, pidurdamatust, enesehävituslikku käitumist;
2) emotsionaalses plaanis süütunne, häbitunne, meeleheide, võimetus emotsioone valitseda;
3) traumat meenutavate või seda sümboliseerivate olukordade vältimine, sotsiaalse suhtluse vältimine (sh koolimineku vältimine);
4) ärevus, unehäired, somaatilised sümptomid;
5) toimetuleku halvenemine üldisemalt.

Olukorra hindamiseks ja õige abi pakkumiseks on vaja teada, kas lapse elus on toimunud traumeerivaid sündmusi. Selle väljaselgitamine nõuab aega ja delikaatset lähenemist, sest sageli takistavad sündmusega seotud hirmud sellest rääkimist. Tihti on lisaprobleemina juba kujunenud ärevus, depressioon või kohanemishäire, mille sümptomid võivad olla esiplaanil, kuid mille ravimine osutub raskeks just aluseks oleva traumakogemuse tõttu.

Dissotsiatiivseid häireid seostatakse sageli varasema traumakogemusega. Laste ja noorukite puhul on traumakogemus olnud sageli nii varases eas, et selle kohta puuduvad lapsel endal selged mälestused.

Dissotsiatiivsed häired hõlmavad probleeme mälu, identiteedi, emotsioonide, taju, käitumise ja enesetundega, neid iseloomustab tahtmatu põgenemine reaalsusest mõtete, identiteedi, teadvuse ja mälu katkestuse

läbi. Dissotsiatiivsed sümptomid võivad potentsiaalselt häirida kõiki vaimse funktsiooni valdkondi. Dissotsiatiivsete sümptomite näited on eraldumise kogemus või tunne, nagu oleks inimene väljaspool oma keha, mälukaotus või amneesia, ebaharilikud tajuelamused või käitumised.

Lapsepõlves ja noorukieas tekkivate dissotsiatiivsete häirete äratundmise ja ravi areng võlgneb tänu mitmele teadusuuringule ja kliinilisele kirjandusele, mis on kogunenud viimase kahe aastakümne jooksul, sealhulgas on uuritud posttraumaatilist stressi, traumade psühholoogilisi tagajärgi, laste väärkohtlemist, lapseea arengu ja dissotsiatiivsete häirete seoseid täiskasvanutel. Teadmiste areng nendes kattuvates uurimisvaldkondades on loonud raamistiku lapsepõlve dissotsiatiivsete häirete kontseptualiseerimiseks ning võimaldab ära tunda ja abistada neid, kes kannatavad trauma psühholoogiliste tagajärgede all.

Valikuline mutism on suhtlemistakistusena väljenduv ärevushäire, mida iseloomustab olukord, kus lapsel on normaalne kõnest arusaamine, piisav eneseväljenduse oskus sotsiaalseks suhtluseks ning on teada, et mõnes olukorras ta kasutab neid oskusi edukalt (nt kodus pereliikmetega suheldes), kuid mõnes olukorras ta rääkida ei suuda. Selle häire levimuse kohta on väga erinevaid andmeid, olles 0,2–2%. On leitud ka, et rohkem täheldatakse seda immigrantide ja keelevähemuste lastel (Elizur & Perednik, 2003; Viana *et al*., 2009). Tavaliselt kaasneb valikulise mutismiga ka muid sotsiaalseid probleeme ja tundeeluhäireid, kuid need ei ole diagnoosimisel oluliseks tunnuseks, kuna ei ole täheldatud kindlat mustrit nende avaldumistes.

Valikulise mutismiga lastel ilmnevad enamasti järgmised sümptomid:

1) häbelikkus ja hirm sotsiaalsete olukordade ees, ka sotsiaalne isolatsioon;
2) raskused silmside loomisel, mõnikord ka emotsioonitu pilk, võimetus naeratada;
3) raskused tunnete väljendamisel, mõnel lapsel ka perekeskis;
4) kalduvus muretseda rohkem kui teised samaealised;
5) vajadus rutiini järele;
6) tundlikkus müra ja rahvahulkade puhul.

Kuigi need sümptomid osaliselt kattuvad autismispektri häire tunnustega, siis häire põhiolemus on ikkagi liigne ärevus, mis jääb püsima ka pärast kõnetakistuse leevenemist ja võib avalduda hiljem muudes vormides.

Mittesuitsidaalne enesekahjustus ehk enesevigastuslik käitumine tekib järjest nooremate lastel ning võib hõlmata naha pindmist kriimustamist, lõikamist või põletamist (nt kasutades sigarette või lokitange), aga ka

pussitamist, löömist (nt tagudes sõrmenukke vastu seina) või naha korduvat hõõrumist kustutuskummi või soolaga, soovi ega kavatsust surra ei ole.

Mõnel, kuid mitte kõigil neist noorukitest on muid kaasuvaid häireid, nagu meeleoluhäired, ärevushäired, madal enesehinnang, söömishäired, PTSH, isiksushäired ja ainete kuritarvitamine.

Paljude noorukite puhul ei viita ennast kahjustav käitumine suitsiidimõtetele, vaid on ennast karistav tegevus, mida nad võivad tunda, et nad enda arvates väärivad. Neid käitumisviise kasutatakse vanemate ja/või oluliste teiste inimeste tähelepanu võitmiseks, viha väljendamiseks, negatiivsete emotsioonide reguleerimiseks või eakaaslastega samastumiseks. Siiski on neil noorukitel, eriti neil, kes on kasutanud mitut enesevigastamise meetodit, tõenäoliselt muid kaasuvaid psühhiaatrilisi häireid (nagu eespool märgitud) ja suurenenud enesetapurisk.

Kõiki ennast kahjustavaid käitumisviise peaks hindama probleemsete noorukitega töötamise kogemustega arst, et hinnata, kas suitsidaalsus on probleem, ja tuvastada end kahjustava käitumise aluseks olev stress.

13.6. Emotsionaalsete häirete tekkepõhjused ja riskitegurid

Riskitegurid toimivad koostoimes ja mitme riskiteguri kooseksisteerimine suurendab psüühikahäire kujunemise riski. Samas tuleb arvestada ka kaitseteguritega, mis aitavad riske maandada.

Uuringud on näidanud, et paljude emotsionaalsete häirete puhul on pärilikkusel suur osa – näiteks depressiooni korral on perekondlikuks riskiks hinnatud 40–60% (Cradoock *et al*., 2005), bipolaarse häire korral enam kui 60% (Althoff *et al*., 2005) ja OKH puhul 24–26% (doRosario-Campon *et al*., 2005). Kaasaegsed ajukuvamise meetodid ja areng neurokeemias on näidanud seoseid mitme ajupiirkonna aktiivsuse ja psüühikahäire vahel (nt depressioon, bipolaarne häire, OKH).

Lisaks geneetilistele ja bioloogilistele teguritele võivad haavatavust (tõenäosust häire tekkeks) suurendada ebasoodsad sünnieelsed ja sünnijärgsed tegurid, nt sünnitrauma, enneaegne sünd, väike sünnikaal, vähene Apgari skoor, lapse temperament, vaimne areng (IQ), enesehinnang, õpiraskused, kaasnevad psüühikahäired ja haigused.

Keskkonnaga seotud riskiteguritest on sagedasemad traumaatilised elusündmused (nt lähedase kaotus, katastroofid), vanema haigused, vanema psüühikahäired (sh sõltuvushäired), vanemate kasvatusstiil (nt ülehoolitsemine või liigne kontrollimine), vanemate rollimudelid,

toimetulekustrateegiad (ebaküpsus), ebaturvalised lähedussuhted, vägivaldne kasvukeskkond, füüsiline-seksuaalne väärkohtlemine, vaesus, pere sotsiaalmajanduslik staatus, tugivõrgustiku puudumine ja kehvad suhted eakaaslastega.

13.7. Emotsionaalsete häirete ravi ja sekkumise võimalused

Laste ja noorukite puhul on sageli nii, et nendega toimunud muutusi märkab ennekõike see täiskasvanu, kelle tööks on noore igapäevast (rutiinset) sooritust hinnata ja toetada. Kui lapsega toimub midagi, mis ei ole ootuspärane, avalduvad probleemid enamasti just neis situatsioonides. Mida märgata ja kuidas reageerida – selle kohta on Tervise Arengu Instituut välja andnud häid juhendmaterjale (Tervise Arengu Instituut, 2011, 2015).

Esmatasandi abistajate hulka kuuluvad ka perearst, psühholoog, eripedagoog, sotsiaalpedagoog, keda saab koostöös vanemaga kaasata. Eripedagoogi ülesanne on laste ja noorukite emotsionaalseid ja käitumisprobleeme märgata ning nende mõju õppeprotsessile analüüsida ja hinnata, lähtuvalt sellest õpilase toimetulekut ja arengut toetavaid tegevusi õpetada ja keskkonda kohandada. Eripedagoog saab nõustada nii lapsevanemaid kui ka koolipersonali lapse arengut toetavate muudatuste tegemises ning toetada ja suunata lapsevanemat, kui on tarvis küsida nõu ja abi spetsialistidelt väljaspool kooli.

Emotsionaalseid probleeme ja häireid ennetavate teguritena on soovitatav vajaduse korral sisse viia muudatused elustiilis – tagada regulaarne ja täisväärtuslik uni ja toit, piisav füüsiline aktiivsus, soodustada osalemist huvitegevustes ja vältida võimaluse korral stressirohkeid olukordi. Kokkupuutel traumaga aitab võimalike probleemide süvenemist (PTSH teket) leevendada varane skriinimine ja riskirühma kuuluvate laste kindlakstegemine.

Kui esmatasandi abistamisvõtetest siiski ei piisa või tundub probleem kohe liiga komplitseeritud, siis vajab laps ilmselt psühhiaatri abi ning vanem võib vajada juhendamist ja tuge selle abi otsimisel.

Väljakujunenud psüühikahäire medikamentoosse ravi vajaduse korral hindab lastepsühhiaatriline meeskond kõigepealt häire ja probleemide raskust, kognitiivset arengut, kaasuvaid häireid, pere ajalugu psüühikahäirete kogemise kohta, pere toimimist, sotsiaalset keskkonda, psühhoteraapia kättesaadavust, et tagada parim võimalik toime. Lapse ja nooruki toimetuleku toetamiseks, probleemide ja sümptomite leevendamiseks on soovi-

tatav kaasata sekkumisse ja raviplaani järgimisse nii lapsevanemad, õpetajad kui ka lapse/noorukiga tegelevad spetsialistid, kes vastavalt psühhiaatrilise meeskonna juhistele jälgivad muutusi lapse seisundis, sealhulgas ravimite tarvitamise kõrvaltoimeid.

Emotsionaalsete probleemidega kaasnevate häirete puhul on ravi toetuseks oluline luua ennekõike usalduslik ja julgustav õhkkond töökeskkonnas, kus lapselt pingutust nõutakse. Tähtis on leida võimalusi kohanduste tegemiseks õppetöös, näiteks koostada individuaalne õppekava, vähendada õppemahtu, pikendada tähtaegu (vt **peatükk 8**). Tähelepanuta ei või jätta ka eakaaslastega suhtlust – sageli jäävad pikemalt põdenud lapse suhted eakaaslastega hõredamaks ja ta võib vajada abi suhtekorraldusel.

Sageli on üks või põhiline ravi osa psühhoteraapia. Häid tõenduspõhiseid tulemusi on andnud kognitiiv-käitumuslik teraapia, lahenduskeskne lühiteraapia, *mindfulness*-teraapia, dialektiline käitumisteraapia. Samas on psühhoteraapias osalemine lapsele lisakoormus, mistõttu tuleb sellega arvestada talle õppeülesannete andmise juures.

Düsfunktsionaalse pere puhul, vanemate, õdede-vendade psüühikahäirete korral tuleb otsida võimalusi pere toimetuleku parandamiseks ja ravile suunamiseks, pere kaasamiseks programmidesse, mis aitavad vanemlikke oskusi, vanema-lapse suhteid parandada (nt „Imelised aastad", Gordoni perekool).

Kõige kokkuvõtteks: oluline on märgata varakult ohumärke laste ja noorukite emotsionaalses seisundis ja käitumises ning pakkuda asjakohast abi ja toetust vaimse tervise probleemide korral.

Vaimse tervise toetamiseks ja häirete ennetamiseks on vaja tagada järgmine:

- hea füüsiline tervis, tasakaalustatud toitumine, regulaarne liikumine ja piisav uni;
- aeg ja vabadus mängida nii toas kui ka väljas;
- võimalus olla osa perest, kes saab omavahel enamasti hästi läbi;
- kohustuste ja vastutuse eakohasus;
- (laste)asutus, kes hoolitseb kõigi oma laste ja noorukite heaolu eest;
- osavõtt kogukonna tegevustest.

Koolid ja teised lasteasutused saavad oma tööd korraldada viisil, mis ennetaks psüühikahäirete teket ja väljakujunemist. Nii on emotsionaalsete ja käitumisprobleemide ennetamiseks võimalik valida ja arendada sotsiaal-emotsionaalset pädevust toetavaid tegevusi, leida ja rakendada programme, mis on õpilaste arengu seisukohalt sobivad ja kultuuriliselt olulised. Tähelepanu tuleks pöörata ka õpetaja-õpilaste suhete parandamisele, pakkudes töötajatele koolitusi eeskujude kujundamise ning inimestevaheliste suhete loomise ja hoidmise oskuste rakendamise kohta. Olulised on ka muud tegurid, sealhulgas tunne, et last armastatakse, usaldatakse, mõistetakse ja turvatakse. Lastel, kes on optimistlikud ja vastupidavad, on eakohane kontroll oma elu üle, ning neil, kes tunnevad end kuhugi kuuluvat, on suurem tõenäosus vaimne heaolu saavutada ja seda hoida.

Mõtlemiseks

1. Mis eristab emotsionaalseid ja käitumishäireid lastel ja noorukitel aegajalt tekkivaist probleemidest, mis on seotud käitumisega ja emotsionaalse seisundiga?
2. Milliseid emotsionaalseid ja käitumishäireid esineb lastel ja noorukitel kõige sagedamini?
3. Aktiivsus-tähelepanuhäirega kaasnevad sümptomid mõjutavad laste ja noorte võimeid. Milles need mõjud täpsemalt väljenduvad?
4. Milliseid põhimõtteid tuleks autismispektri häirega laste ja noorte arengu toetamisel koolis järgida?
5. Milliseid meetmeid saavad koolid ja teised institutsioonid laste ja noorte emotsionaalsete ja käitumisprobleemide ennetamiseks kasutada?

Soovituslik kirjandus

Hoopmann, K. (2019). *Aspergeri sündroomiga õpilane klassis*. Studium.

Steer, J., & Horstman, K. (2011). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste ja noorte abistamine õppetöös. Õppetöö ja elumuutustega toimetuleku käsiraamat*. Kunst.

Tartu Ülikooli Kliinikumi Lastefond. (2014). *Vaimne tervis – väärtus meie kõigi jaoks. Infokogumik laste vaimse tervise häiretest*.

Tervise Arengu Instituut. (2011). *Vaimse tervise probleemide märkamine ja ennetamine koolis*.

Tervise Arengu Instituut. (2015). *Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias*. Atlex.

Todd, S. (2015). *Väike raamat autismispektri häiretest. Vaata maailma autisti pilguga*. Studium.

Kasutatud kirjandus

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed). American Psychiatric Association Publishing.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Althoff, R. R., Faraone, S. V., Rettew, D. C., Morley, C. P., & Hudziak, J. J. (2005). Family, twin, adoption, and molecular genetic studies of juvenile bipolar disorder. *Bipolar Disorders*, *7*, 598–609. https://doi.org/10.1111/j.1399-5618.2005.00268.x

Avenevoli, S., Swendsen, J., He, J.-P., Burstein, M., & Merikangas, K. R. (2015). Major depression in the National Comorbidity Survey–adolescent supplement: Prevalence, correlates, and treatment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*, 37–44.e2. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.010

Avino, T. A., Barger, N., Vargas, M. V., Carlson, E. L., Amaral, D. G., Bauman, M. D., & Schumann, C. M. (2018). Neuron numbers increase in the human amygdala from birth to adulthood, but not in autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*, 3710–3715. https://doi.org/10.1073/pnas.1801912115

Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinic of North America*, *32*, 483–524. https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002

Bener, A., Ghiloum, S., & Dafeeah, E. E. (2011). Prevalence of common phobias and their socio-demographic correlates in children and adolescents in a traditional developing society. *African Journal of Psychiatry*, *14*, 140–145. https://doi.org/10.4314/ajpsy.v14i2.6

Birmaher, B., & Brent, D. A. (2022). Depression and disruptive mood dysregulation disorder. In M. K. Dulcan (Ed.), *Dulcan's textbook of child and adolescent psychiatry* (pp. 245–278). American Psychiatric Association Publishing.

Canino, G., Polanczyk, G., Bauermeister, J. J., Hohde, L. A., & Frick, P. J. (2010). Does the prevalence of CD and ODD vary across cultures? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *45*, 695–704. https://doi.org/10.1007/s00127-010-0242-y

Carr, A. (2006). *Child and adolescent clinical psychology. A contextual approach* (2nd ed.). Routledge.

Chen, W., Zhou, K., Sham, P., Franke, B., Kuntsi, J., Campbell, D., Fleischman, K., Knight, J., Andreou, P., Arnold, R., Altink, M., Boer, F., Boholst, M. J., Buschgens, C., Butler, L., Christiansen, H., Fliers, E., Howe-Forbes, R., Gabriëls, I., … Asherson, P. (2008). DSM-IV combined type ADHD shows familial association with sibling trait scores: A sampling strategy for QTL linkage. *American Journal of Medical Genetics Part B (Neuropsychiatric Genetics)*, *147B*, 1450–1460. https://doi.org/10.1002/ajmg.b.30672

Cochran, D. M., Dvir, Y., & Frazier, J. A. (2013). „Autism-plus" spectrum disorders: Intersection with psychosis and the schizophrenia spectrum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *22*, 609–627. https://doi.org/10.1016/j.chc.2013.04.005

Craddock, N., O'Donovan, M. C., & Owen, M. J. (2005). The genetics of schizophrenia and bipolar disorder: Dissecting psychosis. *Journal of Medical Genetics*, *42*, 193–204. https://doi.org/10.1136/jmg.2005.030718

Dong, T., Hu, W., Zhou, X., Lin, H., Lan, L., Hang, B., Lv, W., Geng, Q., & Xia, Y. (2018). Prenatal exposure to maternal smoking during pregnancy and attention-deficit/hyperactivity disorder in offspring: A meta-analysis. *Reproductive Toxicology*, *76*, 63–70. https://doi.org/10.1016/j.reprotox.2017.12.010

doRosario-Campon, M. C., Leckman, J. E., Curi, M., Quatrano, S., Katsovitch, L., Miguel, E. C., & Pauls, D. L. (2005). A family study of early-onset obsessive-compulsive disorder. *American Journal of Medical Genetics Part B Neuropsychiatric Genetics*, *5*, 136B, 92–97. https://doi.org/10.1002/ajmg.b.30149

Elizur, Y., & Perednik, R. (2003). Prevalence and description of selective mutism in immigrant and native families: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *42*, 1451–1459. https://doi.org/10.1097/00004583-200312000-00012

Evans, S. W., Owens, J. S., & Power, T. J. (2021). Attention-deficit hyperactivity disorder. In M. J. Prinstein, E. A. Youngstrom, E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of disorders in childhood and adolescence* (4th ed., pp. 47–102). Guilford Press.

Franz, A. P., Bolat, G. U., Bolat, H., Matijasevich, A., Santos, I. S., Silveira, R. C., Soibelmann Procianoy, R., Rohde, L. A., & Moreira-Maia, C. R. (2017). Attention-deficit/hyperactivity disorder and very preterm/very low birth weight: A meta-analysis. *Pediatrics*, *141*, e20171645. https://doi.org/10.1542/peds.2017-1645

Flouri, E., Midouhas, E., Ruddy, A., & Moulton, V. (2017). The role of socio-economic disadvantage in the development of comorbid emotional and conduct problems in children with ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry 26*, 723–732. https://doi.org/10.1007/s00787-017-0940-z

Fuentes, J., Hervas, A., & Howlin, P. (2021). ESCAP practice guidance for autism: A summary of evidence-based recommendations for diagnosis and treatment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *30*, 961–984. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01587-4

Juul, E. M. L., Hjemdal, O., & Aune, T. (2021). Prevalence of depressive symptoms among older children and young adolescents: A longitudinal population-based study. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, *23*, 64–72. https://doi.org/10.21307/sjcapp-2021-008

Järv-Mändoja, K., Käesel, K., Pill, E., & Riis, M. (2008). *Vaimse tervise probleemide märkamine ja ennetamine koolis*. Tervise Arengu Instituut.

Kutscher, M. L. (2007). *Kids in the syndrome mix of ADHD, LD, Asperger's, Tourette's, Bipolar and more!: The one stop guide for parents, teachers, and other professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Lebowitz, E. R., Leckman, J. F., Silverman, W. K., & Feldman, R. (2016). Cross-generational influences on childhood anxiety disorders: Pathways and mechanisms. *Journal of Neural Transmission*, *123*, 1053–67. https://doi.org/10.1007/s00702-016-1565-y

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, *392*, 508–520. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2

Lord, C., Bruchat, S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G. M., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Picles, A., Satate, M., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, *6*, 5. https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4

May, M. (2013). 2922 – Mood disorders in ICD-11 and DSM-5: A brief overview. *European Psychiatry*, *1*, *Suppl 1*, 1. https://doi.org/10.1016/S0924-9338(13)77473-X

Moilanen, I. (2006). Ärevushäired. I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Pia, & K.i Kumpulainen (Toim-d), *Laste- ja noortepsühhiaatria* (lk 198–204). Medicina.

Muhle, R. A., Reed, H. E., Stratigos, K. A., & Veenstra-VanderWeele, J. (2018). The emerging clinical neuroscience of autism spectrum disorder: A review. *JAMA Psychiatry*, *75*, 514–523. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.4685

Nazeer, A., Latif, F., Mondla, A., Azeem, M. W., & Greydanus, D. E. (2020). Obsessive-compulsive disorder in children and adolescents: Epidemiology, diagnosis and management. *Translational Pediatrics*, *9* (suppl 1), S76–S93. https://doi.org/10.21037%2Ftp.2019.10.02

Rapoport, J. L., Inoff-Germain, G., Weissman, M. M., Greenwald, S., Narrow, W. E., Jensen, P. S., Lahey, B. B., & Ganino, G. (2000). Childhood obsessive-compulsive disorder in the NIMH MECA study: Parent versus child identification of cases. Methods for the epidemiology of child and adolescent mental disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, *14*, 535–548. https://doi.org/10.1016/s0887-6185(00)00048-7

Räsänen, E. (2006). Meeleoluhäired ja enesehävituslik käitumine. I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Pia, & K. Kumpulainen (Toim-d), *Laste- ja noortepsühhiaatria* (lk 215–223). Medicina.

Salk, R. H., Hyde, J. S., & Abramson, L. Y. (2017). Gender differences in depression in representative national samples: Meta-analyses of diagnoses and symptoms. *Psychological Bulletin*, *143*, 783–822. https://doi.org/10.1037/bul0000102

Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, *135*, e994–1001. https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482

Viana, A. G., Beidel, D. C., & Rabian, B. (2009). Selective mutism: A review and integration of the last 15 years. *Clinical Psychology Review*, *29*, 57–67. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.09.009

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Author.

World Health Organization. (2019). *International classification of diseases 11th revision (ICD-11)*. Author.

World Health Organization. (2020). *Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: Helping adolescents thrive*. Author.

Wüstner, A., Otto, C., Schlack, R., Hölling, H., Klasen, F., & Ravens-Sieberer, U. (2019). Risk and protective factors for the development of ADHD symptoms in children and adolescents: Results of the longitudinal BELLA study. *PLoS One*, *14*, e0214412. https://doi.org/10.1371%2Fjournal.pone.0214412

Zablotsky, B., Black, L. I., Terlizzi, E. P., Vahratian, A., & Blumberg, S. J. (2022). Anxiety and depression symptoms among children before and during the COVID-19 pandemic. *Annals of Epidemiology*, *75*, 53–56. https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2022.09.003

14. Kommunikatsioonipuuded

Marika Padrik

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

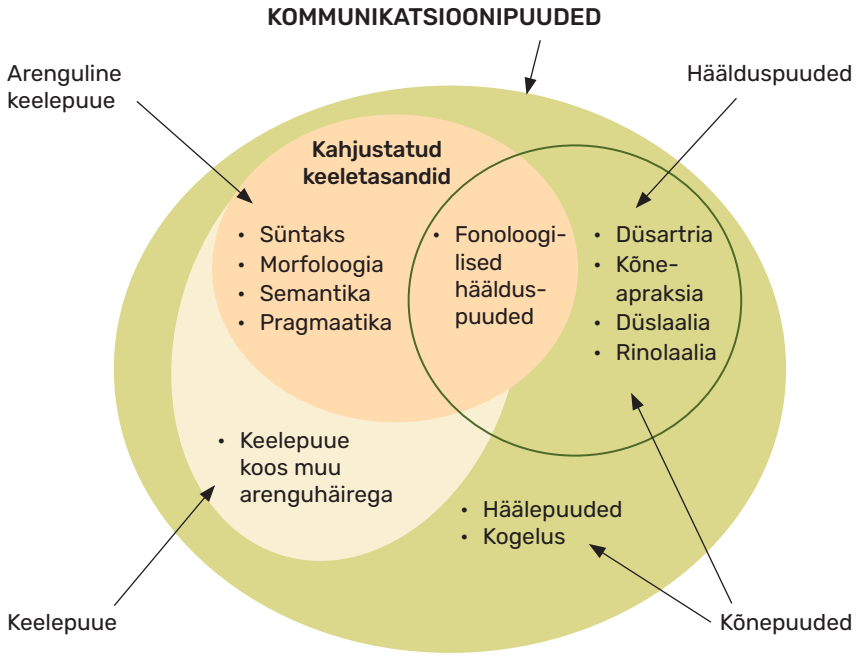
1. Kuidas kommunikatsioonipuuded avalduvad ja kuidas neid rühmitatakse?
2. Kuidas märgata kommunikatsioonipuudega lapsi rühmas või klassis?
3. Kuidas kommunikatsioonipuuded õpi- ja sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut mõjutavad?
4. Miks võib keele omandamine lapsele raskusi valmistada?
5. Kuidas keelepuude avaldumine lastel ja noorukitel ajas muutub ja varieerub?
6. Kuidas eripedagoog saab kommunikatsioonipuuetega laste arengut ja õppimist toetada?

Kommunikatsiooniks ehk suhtluseks on vaja (1) keelepädevust, st tunda/omada keelevahendeid (foneeme, sõnu, grammatilisi vorme ja lauseid), mis moodustavad kommunikatsioonivõime vormilise ehk struktuurilise komponendi; (2) sotsiaal-pragmaatilist pädevust (oskust kasutada ja mõista keelt suhtlusolukorras; vt **peatükk 11**). Kommunikatsioon ei ole ainult suuline kõne, see hõlmab ka kõne mõistmist ja mitteverbaalset suhtlust.

Kommunikatsioonipuue on lastel sagedamini tekkivaid arenguhäireid. Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS) 2022. aasta andmetel vajas või sai logopeedilist abi 24% 3–7-aastastest lastest. Paljud lapsed jõuavad siiski eakaaslastele järele või kommunikatsiooniprobleemi avaldumine muutub lapse kasvades: 7–17-aastastest lastest vajab Eestis logopeedilist abi 8% (7–8-aastastest 15%, vähenedes 17. eluaastaks u 1%-ni) (EHIS, 2022). USAs raporteeritakse aga märksa väiksemaid suhtarve: vanuses 3–6 aastat – 11%, 7–10 aastat – 9%, 11–17 aastat – 5%, täiskasvanueas 1% (Black *et al.*, 2015). Erinevused Eesti ja USA statistilistes näitajates võivad tuleneda sellest, et Eestis kuuluvad kommunikatsioonipuude kategooria alla need lapsed, kelle

puhul haridustöötajad arvavad, et nad vajavad logopeedilist abi, kuid kellel kliinilist diagnoosi ei ole. Nende hulgas on tõenäoliselt ka lapsed, kellel keelelise arengu probleemid kaasnevad mõne muu arenguprobleemiga ja logopeediline abi ei ole peamine toevajadus.

Kommunikatsioonipuudega laste arv on maailmas siiski suurenemas ja põhjusi selleks on mitu. Meditsiini areng on parandanud laste elulemust, mis paraku suurendab ka võimalike arenguhäirete sagedust (vt Law *et al.*, 2013). Suurenenud on lapsevanemate ja õpetajate teadlikkus, mis omakorda on seotud (õpi)keskkonna muutustega: üha suuremad nõudmised suulisele ja kirjalikule suhtlusoskusele nii koolis kui ka töömaailmas toovad esile ka kergemad ja varjatumad probleemid. On lapsi, kes kasvavad oludes, kus nutiseadmed kipuvad asendama täiskasvanu ja lapse vahetut suhtlust. Samas võib olla tegu ka ülediagnoosimisega – kõik keelelise arengu (sh kirjaliku kõne oskuste) mahajäämuse juhud ei vaja vahetut logopeedilist teraapiat, vaid arengu toetamist õpetajatelt või teistelt tugispetsialistidelt.



Joonis 1. Kommunikatsioonipuuete liigid ja nende seosed (Bishop *et al.*, 2017 järgi)

Eripedagoogilises praktikas on probleem kommunikatsioonipuuete lõimumine muude arenguhäiretega: millal on tegu kommunikatsioonipuudega, millal arengulise/haridusliku erivajadusega, millega kaasnevad kommunikatsiooniprobleemid? Siit tulenevad järgmised loogilised küsimused: mis on lapse esmane erivajadus, millele keskenduda, ja millist tugispetsialisti (eriti ebapiisavate ressursside tingimustes) laps kõige enam vajab? Sobiv näide arenguprobleemide lõimumisest on autismispektri häire (ASH) ja valikuline mutism, mille puhul kommunikatsioonipuue on oluline, kuid mitte ainus probleem (vt **peatükk 13**).

Kommunikatsioonipuuete puhul eristatakse kõne- ja keelepuudeid (vt joonis 1), mis võivad tekkida nii eraldi kui ka koos. Kõne- ja keelepuuetel on omakorda alaliigid, mida järgmisena kirjeldan.

14.1. Kõnepuuded

Kõne koosneb häälikute ja prosoodiliste vahendite (sõna ja lause rõhk, häälikute ja silpide kestussuhted (välde), hääle tugevus, kõrgus, kõne tempo) süsteemist, mida on vaja tähenduste väljendamiseks (Bernthal *et al*., 2022). Kõnepuuded avalduvad hääldus-, hääle- ja sujuvuse puuetena.

14.1.1. Hääldushäired

Hääldushäired (ingl *speech sound disorder*) avalduvad järgmiselt:

- üksikhäälikute (nt /s/, /r/, /õ/ vm) ärajätmine (nt *ass pro kass*), asendamine (nt *katt pro kass*), lisamine (nt *terepid pro trepid*, *pliilats pro pliiats*) või moonutamine (nt kurgu- /r/ või hammastevaheline /s/);
- sõnade silbistruktuuri vead (nt silpide ärajätmine, *reba pro rebane*);
- vältevead (nt *sellik pro seelik*; *tiku pro tigu*) (vt täpsemalt Raudik, 2016).

Koolieelses eas on hääldushäireid 10–25%-l lastest, seega on see kõige sagedasem logopeediline probleem selles vanuses (Cooley, 2007; Wren *et al*., 2016). Enamikku hääldamisega seotud probleeme saab siiski ületada, nii on neid vaid 1%-l noorukitest ja täiskasvanutest. Hääldushäired võivad olla väga erineva mehhanismiga ja raskusastmega. Kui probleem avaldub ühe või paari hääliku puudumises või vales häälduses (moonutamises, nt nn kurgu-/r/, /s/ asendamises /t/-ga), siis traditsiooniliselt nimetatakse seda Eestis **düslaaliaks**, mis võib olla funktsionaalne (põhjus pole teada, harjumuslik) või mehaaniline/orgaaniline (mingi struktuuri probleem

kõneelundites, nt lühike keelekida, vale hambumus vms; vt Raudik, 2016, lk 73–76). Kui aga hääldusvigu on palju ja eri tüüpi, on lapse kõnet raske mõista ja tegu võib olla **fonoloogilise häälduspuudega**. Sel juhul on lapsel raskusi häälikute ja silpide järjestamisega ja aktiveerimisega mälust, mistõttu ta paigutab häälikuid ja silpe ringi, jätab ära, lisab, asendab häälikuid püsivalt teise häälikuga või ka ebapüsivalt, st mitme häälikuga. Seejuures on oluline, et enamik häälikuid on lapsel olemas ja ta hääldab neid valdavalt korrektselt, kuid laps nagu ei teaks, kus ja kuidas neid häälikuid kasutada. Tal on raske omandada keele fonoloogilisi seaduspärasusi. Põhjuseks peetakse kõnelise sisendi töötlemise raskusi, mistõttu mälujäljed silpidest ja sõnadest on ebatäpsed ja/või neid ei suudeta aktiveerida ega järjestada (Roepke *et al*., 2020; vt ka Raudik, 2016, lk 68–70). Mõnevõrra sarnane fonoloogilise häälduspuudega on **laste kõneapraksia** – lapse kõne on raskesti mõistetav, laps teeb palju ebapüsivaid vigu sõnade häälik- ja silbistruktuuris. Kuid erinevalt fonoloogilisest häälduspuudest on lapse kõnes vähem häälikuid, vead tekivad nii vokaalide kui ka konsonantide hääldamises, mida asendatakse ebapüsivalt ja moonutatakse. Kõneapraksiale on iseloomulikud prosoodiavead: ebaloomulikud pausid silpide ja sõnade vahel, aeglane kõnetempo, ebaloomulik sõna- ja lauserõhk, intonatsioon, välteviead. See on kõnemotoorika puue, mille puhul laps ei suuda koordineerida hääldus elundite liigutusi, mistõttu valmistab raskusi koartikulatsioon (Terband *et al*., 2019). Nii fonoloogilise häälduspuude kui ka kõneapraksia puhul valmistab raskusi häälduse planeerimine eri ajutasanditel – fonoloogilise häälduspuude puhul fonoloogilisel, kõneapraksia puhul foneetilisel tasandil[1] (vt täpsemalt Lahtein *et al*., 2020). Fonoloogilist häälduspuuet ja laste kõneapraksiat on ainult häälduse vigade alusel raske eristada ning need võivad eksisteerida lastel koos.

Kõnemotoorika puue on ka **düsartria**, mille puhul lisaks hääldamisele kannatab hääl (tämber, tugevus, kõrgus), kõnehingamine ja prosoodia. Düsartria puhul on põhjus kõneelundite lihaseid innerveerivate närvide kahjustus, mille kohast ja raskusastmest sõltub ka düsartria avaldumine (vt täpsemalt Hallap, 2016). Iseloomulik on see, et kannatada võivad ka mittekõnelised tegevused, mille sooritamises osalevad samad lihased, nt neelamine, imemine, mälumine.

Huule- ja/või suulaelõhest tingitud kõnepuuet nimetatakse **rinolaaliaks**. Suu- ja ninaõõne (-resonaatori) koostöö on anatoomilise kahjustuse tõttu

[1] Fonoloogilisel tasandil kavandatakse sõna silbi-, rõhulis-rütmiline ja häälikstruktuur. Foneetilisel tasandil planeeritakse häälduslii gutuste järjestus, st luuakse motoorne plaan sõna väljaütlemiseks.

häiritud, mis põhjustab eri raskusega häälduspuudeid ja ninakõla (vt täpsemalt Padrik, 2016b).

Kuulmispuude korral on häiritud häälduso skuste omandamise sensoorne alus – lapsel ei kujune välja kõnekuulmise piirkonnad ajus, sest keskkonnast tuleva sisendi jõudmine ajju on raskendatud. Foneemikuulmise kiire areng toimub juba 1. eluaastal, millele järgneb hääldamise kujunemise kiireim periood 2.–3. eluaastal. Väikseimgi probleem kuulmises 1.–2. eluaastal takistab hääldamise arengut. Tänapäevased diagnostikavõimalused ja varane implanteerimine tagavad paljude kuulmispuudega laste jaoks hea aluse kõne omandamiseks, kuid ka implanteeritud laste kõne areng sõltub mitmest tegurist (nt implanteerimise aeg, arengukeskkond) ja on individuaalne, enamik neist vajab häälduso skuste arengus tuge (vt Raidla & Brin, 2016, lk 465–487; vt **peatükk 18**).

Häälduspuuete sekundaarsed mõjud ja koosesinemine. Häälduspuuete avaldumise raskusaste võib väga varieeruda. Raske häälduspuude korral on lapse kõne võõrale kuulajale täiesti, lähedastele osaliselt mõistetamatu. Kergetel juhtudel on kõne arusaadav; hääl duse eripära suhtlemist üldjuhul ei takista, kuid võib siiski tõmmata kuulaja tähelepanu jutu sisu asemel selle kõlale/vormile ja häirida last ennast.

Rasked häälduspuuded, mille korral on vigu palju ja arengudünaamika vähene (nt fonoloogilised häälduspuuded, raske kõneapraksia või düsartria), võivad takistada keelelist arengut: lapsel on raske omandada sõnade ja grammatiliste vormide hääldus likke kujusid; laps võib hakata suhtlemist vältima, mis omakorda pidurdab nii leksikaal-grammatiliste kui ka pragmaatilise oskuste arengut (Bernthal *et al*., 2022). Sellised lapsed võivad saada ka kiusamise osaliseks, häiruda võivad nende suhted eakaaslastega ja sotsiaal-emotsionaalne areng (Cooley, 2007).

Kirjaliku kõne oskuste omandamiseks on vaja fonoloogilist teadlikkust – oskust vaimselt manipuleerida häälikute ja kõnetaktivariantidega. Kui fonoloogiline süsteem on kujunemata, siis on materjal, mida analüüsida ja millega mõttes manipuleerida, puudulik. Raskete häälduspuuetega lapsed on seetõttu lugemis- ja kirjutamisraskuste riskirühm (Tambyraja *et al*., 2020; vt **peatükk 15**).

Oluline on teada, et häälduspuuded esinevad lastel sageli koos keelepuuetega (vt sama ptk edasi), sel juhul on teraapia kompleksne, keskendudes nii hääldus- kui ka keeleoskuse kujundamisele. **Kuna häälduse vigadel võib olla väga erinev mehhanism, siis nõuavad need erinevate teraapiameetodite kasutamist.** Näiteks keele ja huulte harjutused ei ole efektiivsed, kui on vaja toetada aju hääldamise planeerimisel. Logopeedi ülesanne on häälduse vigade mehhanism välja selgitada, teraapia plaan välja töötada ja ellu viia.

Mida peab teadma eripedagoog, kui tema rühmas/klassis on hääldus-puudega laps?

- Toeta õpitud hääldusoskuste kinnistamist ja ülekannet igapäevasesse suhtlusse. Infot selle kohta saab logopeedilt või lapsevanemalt. Kui laps rakendab õpitud oskusi, siis kinnita seda positiivselt, motiveeri teda kiitusega, ebaõnnestumise korral anna õige mudel.
- Lepi lapsega kokku, millal kasutatakse „ilusat kõnet". Näiteks leppige kokku mõni märk (viibe, koputus), mis meenutab talle hääldusе jälgimist. See on nagu kokkulepe õpetaja ja õpilase vahel, mis aitab kinnistamisperioodil (nt tunnis, lugemisel, raamatu vaatamisel) last kaaslastele märkamatult suunata. Hoidu siiski pidevast hääldusvigade parandamisest, mis tekitab suhtlusbarjääre.
- Kasuta aktiivse kuulamise viise tavalises vestluses, kui eesmärk ei ole hääldusoskusi harjutada: püüa mõista lapse öeldu sisu ning korda või peegelda lapse vastuseid, tehes need arusaadavaks kaaslastele ja hoides nii vestlust üleval. Kõnepuudega laps peab tundma, et teda mõistetakse – nii säilib suhtlussoov.
- Vajaduse korral tegele rühmas/klassis kiusamise ennetamise/ületamisega.
- Kui kirjaliku kõne oskuste omandamisel on lapsel raske toetuda enda valjusti hääldamisele (nt häälikanalüüs, häälega veerimine), toeta last enda kõnega (nt õpetaja häälib – laps laob noobid, häälib koos õpetajaga; õpetaja veerib sõna – laps leiab sõna jne). Arenda foneemikuulmist ja visuaalset taju/mälu – nendele saab laps toetuda.

14.1.2. Häälepuuded

Selleks et inimese kõne oleks mõistetav, peab hääl olema piisava valjuse, kõrguse ja tämbriga, samuti dünaamiline, st hääle omadusi peab muutma vastavalt suhtlusolukorrale. Kui hääle omadused on häiritud nii, et see takistab suhtlemist, tööd või hobidega tegelemist, on tegu häälepuudega. Lastest on häälepuudeid (enamasti kähedust) 1,4–23%-l (Bhattacharyya, 2015). Kõige sagedasem põhjus on hääle väärkasutus: häälepaelte ülepinge tagajärjel tekivad häälepaelte nupukesed, mis takistavad häälepaelte sulgust ja muudavad seetõttu hääle kvaliteeti (41–73% juhtudest; *ibid.*). Hääle väärkasutus tingib häälepuudeid ka õpetajatel, kellel hääl on oluline töövahend – neil tekib häälepuudeid 2–3 korda sagedamini üldpopulatsiooniga võrreldes (Naestema, 2016).

Mida peab teadma eripedagoog häälehoiust?

- Märka iseenda ja laste puhul häält kahjustavat käitumist: liiga palju ja valjusti rääkimine, üksteisest üle rääkimine ja karjumine, rääkimine pideva müra foonil, ebaefektiivne/vale häälekasutus.
- Motiveeri last häält hoidma ja hääle kasutamist jälgima, sealhulgas enda eeskuju ja rühma/klassi suhtluskultuuri kaudu. Õpetaja/eripedagoogi häälekasutus on lastele suur eeskuju.
- Anna häälele puhkust, kui oled väsinud, haige või kurk on valus. Puhkuse andmine võimaldab häälel taastuda.
- Soojenda häält enne pikaajalist hääle kasutamist. Näiteks võid kasutada järgmisi harjutusi: r-hääliku hääldamine (ingl *tongue trill*), alustades endale mugavalt kõrguselt sujuvalt libisedes (*glissando*'s, 3×) ja häält katkestades (*stakaato*'s, 3×); huulte puristamine (ingl *lip trill*) – huuled koos, puhu huuled vibreerima, *glissando*'s.

14.1.3. Kogelus

Kõnetakistusi tekib suulises kõnes kõigil inimestel, eriti väsimuse ja stressi olukorras. Kui aga takistusi on ebanormaalselt palju ja need takistavad suhtlust, võib olla tegu kogelusega, mis avaldub järgmisena:

- häälikute, silpide või ühesilbiliste sõnade kordustena („Vaata, ti-ti-tita!");
- häälikute venitamisena („Ma nägin ssssiili");
- õhuvoolu või hääle blokkidena (kinnijäämisena).

Vanuses 3–17 aastat leidub kogelust umbes 2%-l lastest (Zablotsky *et al.*, 2019). Vanusega kogeluse sagedus väheneb – täiskasvanutel on seda vähem kui 1%-l (*ibid.*). On müüt, et kogelus tekib stressist või psüühilisest üleelamisest (nt ehmatusest). Kogelusel ei ole kindlat põhjust, see tekib ajutegevuse iseärasuste ja keskkondlike tegurite koosmõjul. Kogelusega võib kaasneda kogeluskäitumise õppimine: kõnes tekivad takistused, inimene hakkab neid märkama ja need segavad teda, ta hakkab otsima viise takistusi ületada. Aja jooksul kujunevad välja individuaalsed käitumuslikud (nt mingi pealiigutus) ja emotsionaalsed reaktsioonid (nt ärevus) ning sageli soodustab keskkond (st suhtluspartnerid) nende arengut kogeluskäitumiseks (vt täpsemalt Oselin & Jahu, 2016). Mida noorem on laps, seda vähem tekib kogeluskäitumist (laps ei väldi veel suhtlemist, kogelus on üldjuhul kergem); mida kauem on kogelus püsinud, seda suuremaks võib kasvada n-ö sisemine

kogelus (vältimiskäitumine, emotsionaalsed reaktsioonid kuni tunde- ja tahteelu häirete kujunemiseni).

Kogelus ise ei põhjusta akadeemilisi raskusi ega mõjuta ka keelelist arengut. Küll aga võib see piirata lapse suhtlemist eakaaslastega, põhjustada sotsiaal-emotsionaalseid probleeme ja mõjutada seeläbi elukvaliteeti kogu elukaare vältel. Häiritud on oma mõtete sujuv ja sidus suuline väljendamine. Teadma peab sedagi, et kogelus, eriti lastel, on lainelise kuluga, st võib olla kogelusevabu perioode, kuid mingis olukorras/eluperioodil võib kogelus uuesti avalduda (nt kooli või lasteaia vahetus, suurenenud nõudmised kommunikatsioonile).

Kuidas saab eripedagoog kogelusega last toetada?

- Lase lapsel lõpuni rääkida ja ära lõpeta ütlusi tema eest, vastasel juhul suurendad lapse ebakindlust suhtlemisel.
- Ära anna soovitust „Räägi aeglasemalt!". Kogelus ei tule kiiresti rääkimisest ja tempot kontrollida on kogelejale raske.
- Räägi ise aeglasemalt – nii annad kogelejale rahuliku suhtlemise mudeli.
- Enneta kiusamist või tegele sellega kohe!
- Õpeta kogelejale koostöös psühholoogiga sotsiaalseid oskusi, toeta tema sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujunemist.
- Vähenda vajaduse korral suulise vastamise või lugemise osakaalu, kuid ära välista seda täiesti: vähenda aega, tee seda väikestes rühmades, esita küsimusi, mis võimaldavad vastata lühidalt ja abivahendite toel (vt ka Cooley, 2007; Jahu, 2005).

14.2. Keelepuuded

Keel on märgisüsteem, mida kasutatakse suhtlemisel, probleemide lahendamisel ja mõtlemisel, sotsiaalsete suhete loomisel ja hoidmisel. Keelevahendid on sõnad, laused, grammatilised vormid, mis kõik aitavad tähendust väljendada. Keelepuudega lastel on raske omandada ja kasutada keelevahendeid, arengudünaamika on aeglane, mistõttu on häiritud nende sotsiaalne ja/või akadeemiline toimetulek. Keelepuue avaldub nii suulises kui ka kirjalikus kõnes (samuti viipekeeles). Tegu on väga heterogeense lasterühmaga nii puude avaldumise (milliseid keeletasandeid puue haarab), raskusastme kui ka mehhanismi poolest.

14.2.1. Keelepuude allrühmad

Eesti keeles on ajalooliselt kasutatud terminit „alakõne", mis tähistab eri keeletasandite (fonoloogia, semantika, morfoloogia, süntaks, pragmaatika) kahjustust nii kõneloomes kui ka mõistmisel (vt Padrik, 2016a, lk 305). Alakõne on keelepuue ja seda mõistet kasutatakse jätkuvalt puude raskusastme määramisel (vt edasi). Alates 2017. aastast eristatakse logopeediakirjanduses kahte terminit (Bishop *et al*., 2017; Gillam *et al*., 2021; vt ka joonis 1):

1. Keelepuue ehk sekundaarne alakõne (edaspidi KP; ingl *language disorder*) tähistab keele omandamise ja kasutamise raskusi, mis tekivad koos mingi neurobioloogilise arenguhälbe, neuroloogilise haiguse või traumaga, näiteks kuulmispuudega, autismispektri häirega (ASH), intellektipuudega, aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH), emotsionaal- ja käitumishäiretega, traumaatilise ajukahjustusega, epileptilise afaasiaga, geneetiliste sündroomidega nagu Downi sündroom, laste tserebraalparalüüsiga (PCI). Igal rühmal on oma eripära tunnetustegevuses ja käitumises, mis lisandub keelepuudele ning mõjutab selle avaldumist ja sekkumist. Keelepuue kaasneb alati mistahes astmes kognitiivse arengu mahajäämusega. Samuti avaldub keelepuue umbes pooltel psühhiaatriliste häiretega (sh emotsionaalsed ja käitumishäired, ATH, ASH) 7–14-aastastest õpilastest (American Speech and Hearing Association, 2024).

2. Arengulise keelepuude ehk primaarse alakõne (edaspidi AKP; ingl *developmental language disorder*) puhul hakkavad keelepuude tunnused avalduma lapse arengu käigus, kuigi neurobioloogiline etioloogia puudub. Varem kasutati terminit „spetsiifiline kõnearengu puue" (ingl *specific language impairment*), mille korral lapse mitteverbaalne võimekus ei võinud jääda alla normi piiri – IQ > 85. Viimase täpne hindamine igapäevapraktikas on aga keeruline, näiteks võib tulemusi mõjutada see, et laps ei mõista ülesannet, peab vastama verbaalselt vms. Seega on vaja spetsiaalseid teste ja nende tõlgendamisoskust. Samas vajavad logopeedilist teraapiat ka lapsed, kellel on lisaks keeleliste oskuste mahajäämusele probleeme tunnetustegevuses, sotsiaal-emotsionaalses ja motoorses arengus. Teadlased on jõudnud konsensusele, et arengulise keelepuude korral ei pea avalduma vastuolu verbaalsete ja mitteverbaalsete võimete vahel ning välistavaid kriteeriume selle diagnoosimiseks ei rakendata. Arengulise keelepuude sagedus on umbes 7,4% lasteaiaealistest lastest (poisse 8%, tüdrukuid 6%) (Tomblin *et al*., 1997).

Komplekssete neuroarenguliste puuete puhul nagu AKP, millel ei ole selgesti ega lihtsalt tuvastatavat põhjust, on teadlastel raske luua allrühmade klassifikatsioon, mis oleks valiidne ja töötaks ka praktikas (Baird & Norbury, 2016). AKP korral on tegu heterogeense rühmaga, kellel keelepuude tunnused arengu käigus muutuvad, nii et laps võib liikuda ühest allrühmast teise. Rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon (ICD-11, World Health Organization, 2019) jaotab AKP kolme rühma[2]:

1) AKP, mis avaldub nii retseptiivses[3] kui ka ekspressiivses[4] keelelises arengus;
2) ekspressiivse ülekaaluga AKP;
3) pragmaatilise ülekaaluga AKP.

Selline jaotus toob üldistatult esile põhiprobleemi keelelises arengus, kuid ei ole piisav logopeediliseks teraapiaks – selleks peab logopeed lapse võimet keelt õppida ja tema keelelisi oskusi valdkondade kaupa täpsemalt hindama (Bishop *et al*., 2017). Eripedagoog peaks meeles pidama, et **kõigil AKP-ga lastel kannatab ka kõne mõistmine** – küsimus on, mil määral.

Kõne mõistmise raskustega tuleb oma töös arvestada kõigil õpetajatel ja tugispetsialistidel, neid on raske korrigeerida ning need mõjutavad palju lapse arengut ja õppimist. Kõne mõistmise raskustele viitavad järgmised tunnused:

1) laps ei reageeri küsimustele ega korraldustele;
2) lapsel on ehholaalia ehk kajakõne või ta kordab vestluses sageli partneri öeldut/küsimusi;
3) lapse vastused küsimustele või repliigid dialoogis tunduvad ebaadekvaatsed, ei ole teemakohased, st ei seostu eelmise repliigiga;
4) öeldu kordamine ei pruugi last mõistmisel aidata, küll aga muutmine.

[2] Rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni (World Health Organization, 2019) eestikeelses tõlkes on kasutusel järgmised terminid: arenguline keelehäire retseptiivse ja ekspressiivse komponendiga; arenguline keelehäire peamiselt ekspressiivse komponendiga; arenguline keelehäire peamiselt pragmaatilise komponendiga.

[3] Retseptiivne – kõne mõistmisega seotud.

[4] Ekspressiivne – kõne loomega seotud.

Paraku ei pruugi mõistmisraskused avalduda ainult vaatlusel – vaja on eakohasest arengunormist lähtuvat suunatud hindamist. Samuti on kõne mõistmise raskuste korral otstarbekas kontrollida kuulmist.

Kui lapsel napib keelevahendeid ja/või ta ei mõista nende tähendusi, tema kõne on grammatiliselt ja häälduslikult raskesti mõistetav, ta ei suuda end sidusalt väljendada, mõjutab see paratamatult tema toimetulekut suhtlusolukordades. Pragmaatiliste oskuste areng võib pidurduda kõigil AKP-ga lastel. **Pragmaatilise keelepuudega** ehk AKP eraldi allrühmaga on aga tegu järgmistel juhtudel:

1) laps ei mõista või ei kasuta kõnet sotsiaalses kontekstis/olukorras eakohaselt ja adekvaatselt, ei mõista verbaalset huumorit, mitmetähenduslikkust, ei suuda teha suulise ja kirjaliku verbaalse info alusel järeldusi (sh inimeste mõtete, tunnete, motiivide kohta);
2) lapse pragmaatilised oskused on märksa vähesemad kui lapse vaimne võimekus – pragmaatikapuue ei ole põhjustatud intellektipuudest;
3) pragmaatikapädevus on vähesem, võrreldes fonoloogilise, sõnavara- ja grammatikapädevusega (pragmaatikapuue ei tulene keelevahendite puudulikust valdamisest);
4) laps on sotsiaalne – tal on erinevad suhtluskavatsused, ta püüab kasutada kõnet mitmel eesmärgil (nt info ja emotsioonide jagamiseks), mitteverbaalne suhtlus ei kannata;
5) lapsel ei ole piiratud huvisid ega korduvat/stereotüüpset käitumist (sh üle- ega alatundlikkust), mis on omased ASH-le (Baird & Norbury, 2016; Cummings, 2021).

Pragmaatilist keelepuuet ei ole võimalik diagnoosida alla 4–5-aastastel lastel, kes valdavad keelevahendeid piiratult. Kuna see on üsna ebaselge ja uus diagnoos, on andmed pragmaatilise keelepuude sageduse kohta puudulikud – pragmaatilise keelepuudega lapsed moodustavad umbes viiendiku AKP lastest (Ketelaars *et al.*, 2009). Pragmaatikapuudega lapsed on käitumisraskuste riskirühm, kuna pragmaatikapuue raskendab sotsiaalsete suhete kujunemist.

14.2.2. Keelepuude raskusaste

Keelepuude raskusastme määramiseks on otstarbekas rakendada alakõne astmete käsitlust (I–III aste). Alakõne astmed kirjeldavad mitteeakohase keelelise arengu dünaamikat ja seaduspärasusi (loe täpsemalt Padrik, 2016a; lk 305–317). Alakõne astme määramine on eripedagoogi pädevuses. See aitab tal mõista järgmist:

1) mil määral ja kuidas laps kõnet mõistab – seda saab arvestada enda kõne ja õppematerjalide lihtsustamisel, koostamisel, valikul;
2) millised keelevahendid (sõnad, grammatilised vormid, lausemallid, tekst) on lapse reaalses, millised lähima arengu vallas – aitab mõista, milliseid vastuseid saab lapselt eeldada ja milles vajab laps tuge (kuidas küsida nii, et laps saaks vastata; kuidas pakkuda tuge vastamisel);
3) annab aluse õpperühmade moodustamiseks kõnearenduslikes tegevustes (nt samal alakõne astmel lastega saab seada sarnaseid eesmärke, keelematerjali raskusaste on sama) või töö diferentseerimiseks rühmas või klassis.

Alakõne I astme laps kasutab verbaalset kõnet piiratult või puudub see üldse. Kui lapsel on intellektipuue või ASH, siis on tema suhtlusmotiivid piiratud, temaga ei saa arendada verbaalset vestlust. Mida parem on lapse intellekt (nt primaarse keelepuude korral), seda rohkem ja erinevamatel motiividel laps püüab suhelda, kombineerides väheseid verbaalseid vahendeid (sõnad) või häälitsusi mitteverbaalsete vahenditega (žestid, pilkkontakt). Mõni laps võib jätta petliku mulje, et ta mõistab kõnet üsna hästi (kõneloomega võrreldes see oskus ongi alati parem). Objektiivselt mõistab laps teiste kõnet aga väga piiratult, toetudes (1) olukorrale (teeb nii, nagu on loogiline, tavapärane, nt paneb väikese klotsi suure peale, mitte alla); (2) hääletoonile, kehakeelele (sageli täiskasvanu intuitiivselt toetab oma kõnet žestidega); (3) üksikutele tuttavatele sõnadele. Ta ei mõista grammatilisi vorme ega kõiki sõnu lauses. Sageli ta pigem jäljendab teiste tegevust, mitte ei tegutse tööjuhise järgi. Lapsega suhtlemine õnnestub paremini ühises tegevuses, kui partner kasutab põhisõnavara[5] ja lühikesi tegevust saatvaid lauseid (vt täpsemalt Padrik, 2016a, lk 307–308, 326–331). **Kõige olulisem on I astmel kõne mõistmise ja suhtluskoostöö kujundamine, kasutades selleks vajaduse korral AAC vahendeid** (vt **peatükk 11**).

Alakõne II astmel kasutab laps suhtlemisel kõnet ja agrammatilisi lausungeid, kuid need on võõrastele sageli raskesti mõistetavad rohkete hääldus- ja grammatikavigade tõttu. Sõnu napib, põhisõnavara alles kujuneb. Ka sõnade tähendused on piiratud, st sõnadel on vähe semantilisi seoseid (laps mõistab sõna kas liiga laias või kitsas tähenduses; nt „kiisu“ – kõik neljajalgsed karvased loomad; „köögivili“ – ainult konkreetses köögis nähtud viljad). Kõne mõistmine ei ole eakohane: laps ei mõista kõiki taga- ja

[5] Põhi- ehk baassõnavara – konkreetse tähendusega sõnad, mida leidub kõnes sageli ja mille tähendus on meeltega hästi tajutav.

eessõnu (nt „ette“, „taha“, „vahele“, „kohal“, „pärast“), kõiki grammatilisi vorme, näiteks oleva käände („tunnen ennast *uhkena*“, „töötab *müüjana*“), rajava käände („tõmba *servani*“) ja umbisikulise tegumoe vorme („kirjutatakse“, „hüpati“, „on mõeldud“). Raske on mõista grammatilises vormis küsisõnu (nt millega? milleta? kuhu? kus? kust?). Lapsele on rasked kõik harvad ja abstraktse tähendusega keelendid. Eriti raske on tekste mõista, mistõttu ta ei suuda aktiivselt osaleda lasteaia hommikuringis vestluses, kuulata raamatute ettelugemist.

Puudulikud keelelised võimed mõjutavad ka sotsiaalseid oskusi: teistega koos mängimisel jääb ta hätta rollikõnega, teiste suunamisega, kokkulepete sõlmimisega. Nii nagu alakõne I astmel laps, suudab ta paremini rääkida asjadest, tegevustest, mis toimuvad *siin ja praegu*. Täiskasvanu toel hakkab ta mõistma mõnelauselisi jutukesi sellest, mida ta äsja koges, mis hiljuti juhtus, st tegevusolukorra välist kõnet (*mujal ja enne*). **Eripedagoogi jaoks on II astmel kõige olulisem arendada lauselise kõne täpsemat mõistmist (kasutades selleks vajaduse korral visualiseerimist, sealhulgas AAC vahendeid) ning sõnavara (põhisõnavara, eriti tegu- ja omadussõnad, üldnimetused). Samuti saab eripedagoog toetada last lausete moodustamisel (baaslaused, 4–5-sõnalised lihtlaused, lihtsamad liitlaused), pakkudes selleks oma kõnes vastavaid mudeleid** (vt Padrik, 2016a, lk 308–312, 331–339).

Alakõne III astmel lapsi kohtab sageli lasteaia vanemates rühmades, aga ka põhikoolis ja kutseõppes. Selline laps saab hästi hakkama igapäevase olmekõnega: ta väljendab verbaalselt edukalt oma soove, suhtleb tegevusolukorras, tema kõne on ka võõrale kuulajale arusaadav. Kui aga on vaja rääkida sidusalt enda kogemustest, kuuldust, nähtust, siis on lapse jutt kuulajale, kes konteksti ei tea, raskesti mõistetav. Suuline ja kirjalik tekstiloome ongi III astmel lähima arengu vallas. Lapse juttudes on vähe infoüksusi, ta ei suuda jutustades olulist infot ebaolulisest eristada ega infot loogiliselt järjestada. Laused on jutustuses lihtsad (nt kasutavad nad vähe liitlauseid), mõnikord on neis ka grammatikavigu, laps ei oska lauseid vormiliselt (sidenditega, samaviiteliste sõnadega) seostada. Raskusi valmistab kuuldud ja loetud tekstide mõistmine, kusjuures põhjus ei ole alati kehv lugemistehnika (vt **peatükk 15**). Alakõne III astmel lapsed ei erista tekstides või vestluses olulist/ebaolulist infot ega oska tuletada puuduvat infot või teha teksti alusel järeldusi (nt luua põhjuslikke seoseid, mõista tegelaste või vestluspartneri kavatsusi ja mõtteid). Nende tähelepanu hajub kiiresti, kui tuleb kuulata (st tajuda ainult verbaalset infot). Mõistmisraskused soodustavad tähelepanu hajumist ja loomulikult ka info meeldejätmist. Nimetatud raskused pärsivad

ka konspekteerimisoskuse kujunemist, st oskust teha tunnis märkmeid õpetaja või kaaslase jutu alusel.

Alakõne III astme laste sõnavara on piiratud, mistõttu nad asendavad sõnu, ning sõnade leidmisel tekivad raskused, mida nad ületavad üneemidega („mmmm … ääää"), täitesõnade ja -fraasidega („tead"), asesõnade ja üldise tähendusega sõnadega („see", „asi", „tema"), mis muudab kõne väljaspool konteksti raskesti mõistetavaks. Neil on raske omandada abstraktset ainealast sõnavara („ristkülik", „tehe", „sajaline"), harvaesinevaid, mitmetähenduslikke ja ülekantud tähendusega sõnu/väljendeid nagu inimese vaimset tegevust väljendavad omadus- ja tegusõnad („salakaval", „kaalutlema", „võrdlema", „rühmitama"), metafoore („pajukiisud", „tuul ulub"), võrdlusliitsõnu („peegelsile"). Kuigi suulises kõnes on veel raskusi, on lugemis- ja kirjutamisoskusi võimalik sihipäraselt kujundada. **Eripedagoog saab alakõne III astmel kujundada suuliste ja kirjalike tekstide mõistmist ja loomet, lugemis- ja kirjutamisoskusi, laiendada sõnavara ja täpsustada sõnade tähendusi** (vt Padrik, 2016a, lk 313–317, 340–347).

14.2.3. Kõne arengu hilistumine

Esimesel viiel eluaastal varieerub kõne ja keele arengu tempo suurel määral, sõltudes nii geneetilistest eeldustest kui ka keskkonnast (Fletcher, 2021). Kõne arengu hilistumisest (vt Padrik, 2016a, lk 317–319) räägitakse juhul, kui 2-aastasel lapsel puuduvad kõnes fraasid (st sõnu on vähem kui 50) ja 3-aastasel lapsel ei ole grammatiliselt vormistatud baaslauset (Padrik *et al*., 2016). Kõne areng hilistub umbes 10–15%-l 2-aastastest lastest, kuid 70–80% neist jõuab eakaaslastele järele hiljemalt 5. eluaastaks (Rescorla, 2011). Ohumärgid kõne arengu mahajäämuse püsimisel ja seega keelepuude kujunemisel on järgmised:

- Alla 3-aastane laps ei mõista kõnet, suhtlemisel puudub vastastikusus, ta ei kasuta mitteverbaalseid suhtlusvahendeid (nt žeste).
- Kui 3–4-aastasel lapsel on kahjustunud mitu keelevaldkonda (häälda-mine, sõnavara, grammatika) ja mitteverbaalne võimekus on vähene.
- Kui perekonnas on olnud keelepuudeid või lugemis- ja kirjutamisraskusi.

Kui kõne areng ei vasta eakohasele normile ka 5-aastaselt, püsib keelepuue suure tõenäosusega ka koolieas, mil lisanduvad kirjaliku kõne puuded (Bishop *et al*., 2017).

Mida peab kõne arengu hilistumisest teadma eripedagoog?

Kõne arengu hilistumist on vaja märgata ja selliste laste arengudünaamikat jälgida. Vanemaid ja lasteaiaõpetajaid tuleb nõustada kõne arengut soodustava keskkonna loomises, viimase puhul on lasteaial väga oluline osa. Nõustada võib nii logopeed kui ka eripedagoog. Kui aga lapse arengus on keelepuudele viitavaid ohumärke, peab logopeed hindama last kompleksselt. Kui kõne arengu mahajäämus tuleneb mingist muust arenguhäirest, võib laps vajada logopeedi ja eripedagoogi abi.

14.2.4. Eripedagoogi pädevused keelepuudega laste õpetamisel

Paljudel HEV lastel on sünnipärased eeldused ehk bioloogiline alus keele omandamiseks puudulik. Geneetilised tegurid mõjutavad aju arengut nii, et keele omandamine on tavapärase keskkonnast saadava sisendi toel raske. 50–70%-l arengulise keelepuudega lastest on mõnel pereliikmel olnud sama probleem, samuti on selliste laste peres olnud sagedamini lugemiskirjutamisraskusi või autismi (NIDCD, 2023). **Keele omandamise võime ehk keeletöötlusvõime** peamised komponendid on järgmised (täpsemalt loe Hallap & Padrik, 2020, lk 9–18):

- **Foneemikuulmine** on keelepuudega lastel aeglane, ebatäpne ja vähediferentseeritud. Lapsed ei suuda kiiresti ja täpselt eristada ja ära tunda (kõlalt lähedasi) sõnu, grammatilisi tunnuseid, mis asuvad sõnade lõpus rõhututes silpides (nt „söö**b**“, „keppi**dega**“, „kapi**s**/kapi**st**“).
- **Verbaalne töömälu** kannatab enamikul HEV lastest; selle maht on piiratud, tajutud info kordamine sisekõnes on raskendatud ja aeglane. Kuuldud sõnad, lausungid ei jää meelde, seega on raske kõnest aru saada. Sõnad ei meenu, raske on moodustada pikki ja keerukaid lauseid. Kirjalikku kõnet omandades ei suuda lapsed analüüsida ja sünteesida pikki keelendeid.
- **Tähelepanu** võimaldab töömälu toimimist, korraldades info liikumist töömälu osade ja pikaajalise mälu vahel. Tähelepanu mahu määrab töömälu maht. Tähelepanu puudulikkus ei võimalda tegutseda sihipäraselt ja oma tegevused lõpuni viia. Eriti kergesti hajub tähelepanu verbaalse infoga töötades. Lapsed ei suuda kontrollida ja planeerida oma suulist ja kirjalikku kõnet: nad kordavad ennast, teevad hooletusvigu.

Kui keeletöötlusvõime on piiratud, on takistatud **verbaal-loogilise mõtlemise** areng: raske on sõnalist infot analüüsida, sünteesida, võrrelda, luua selle alusel seoseid, teha järeldusi, üldistada. Sellisel mõtlemisel põhineb aga valdav osa akadeemilisest haridusest, mistõttu avalduvad AKP lastel õpiraskused kõigis tegevustes ja ainetes, kus tuleb mõista tööjuhiseid, tekste ja osaleda vestlustes või aruteludes.

Keelepuude kujunemises on tähtsal kohal ka üldine infotöötlusvõime, st **mitteverbaalse info tajumine, salvestamine ja meenutamine, sellega mõttes tegutsemine**. Need mitteverbaalsed kognitiivsed protsessid annavad kõnele sisu ja mõtte, st võimaldavad mõista keelendite (sõnade, grammatiliste vormide, lausete, teksti) tähendusi, suhtluskavatsusi. Mitteverbaalsetest kognitiivsetest protsessidest sõltub, millest ja milleks räägitakse. Üldine infotöötlusvõime kannatab intellektipuude korral, kuid võib olla kahjustatud ka teiste HEV rühmade puhul.

Keelepuue avaldub sõltuvalt erivajaduse liigist erinevalt, sest erineb see, kuidas HEV lapsed verbaalset ja mitteverbaalset infot töötlevad (vt täpsemalt **peatükk 11**; Hallap & Padrik, 2020, lk 18–27).

Keelelised oskused ei saa kujuneda eakohaselt, kui lapse üldine kognitiivne võimekus on eakohasest väiksem või kannatavad suhtluskeskkonnast tuleva keelelise sisendi töötlemisega seotud eriomased taju- ja mäluprotsessid ehk keeletöötlusvõime.

Sünnipäraseid bioloogilisi eeldusi palju muuta ei saa, kuid väliskeskkonnast tulevate impulsside toel saab käivitada aju kompensatsioonimehhanisme ja seeläbi eeldusi arendada (vt täpsemalt **peatükk 1**, **peatükk 2**). Keelt omandades konstrueerib laps ise oma keelesüsteemi keskkonnast tuleva sisendi (kuuldava kõne) alusel. Viimase hulka ja kvaliteeti, mis on eriti oluline HEV õppijate puhul, saavad reguleerida last ümbritsevad täiskasvanud, eriti oluline osa on õpetajatel ja eripedagoogidel (Dockrell *et al*., 2012). **Lasteaias ja koolis moodustavad sisendi õpetajate suuline keelekasutus ja verbaalne õppevara.** Sisend ei tohi olla liiga keeruline ega liiga lihtne, see peab asuma lapse keelelise arengu lähima arengu vallas. Sisend soodustab keele omandamist juhul, kui laps on öeldust/kirjutatust aru saanud. Kui laps ei saa aru, ei saa ta ka keele osas midagi uut õppida.

Mida peab arvestama eripedagoog keelepuudega (sh AKP) laste õpetamisel ehk milline on keeleteadlik õpetamine?

- Pööra tähelepanu füüsilise ruumile: müra ja lärm raskendavad kuulmist; sobivaimas mahus pildid, raamatud, visuaalsed stiimulid seintel toetavad sõnavara jt keelendite omandamist.
- Õpeta mõistma tööjuhiseid! Korda, lihtsusta/konkretiseeri, visualiseeri, lase ümber sõnastada (vt **peatükk 7**). Lisa suulisele juhisele kirjalik või piltjuhis!
- Lihtsusta tekste! (vt **peatükk 7**)
- Toeta suulise kõne mõistmist. Selleks edasta infot mitmemodaalselt, st kasuta mitut taju (nt toeta kuulmistaju nägemistajuga). Kasuta esemeid, pilte, skeeme (täienda neid sõnadega), kavasid (nt tekstide mõistmiseks). Õpeta ka lapsi ise ennast nii aitama.
- Pööra tähelepanu sõnavaralisele tööle: vali välja sõnad, mis on lapse elus olulised või aines vajalikud; kujunda nende tähendusi; suuna lapsi neid sageli ja erinevates olukordades kasutama (vaja on palju kordusi)!
- Pea meeles reeglit „Üks raskus korraga!“: kui eesmärk on uusi teadmisi anda ehk rõhk on sisul (nt loodusainetes teadusmõistete kujundamine, matemaatiliste oskuste kujundamine), siis on vaja kasutada lihtsat keelt ehk õppijale jõukohaseid keelevahendeid. Kui eesmärk on keelevahendite tähendust ja kasutusoskust kujundada (logopeedilises töös), tuleb kasutada lihtsat, lapse kogemustega seotud sisu ja kognitiivselt lihtsaid ülesandeid.
- Loo keele õppimiseks maksimaalselt võimalusi: töö allrühmades, struktureeritud vestlusolukorrad, mille puhul on reguleeritud nii vooruvahetus kui ka õpetaja keelekasutus.

Mida oleks kasulik jälgida enda keelekasutuse juures?

- Vali lapsega suhtlemiseks sobiv tasand ja kaugus! Väikese lapse puhul lasku tema näo kõrgusele, et ta näeks täiskasvanu nägu suhtlemise ajal. Ära pane keelepuudega last istuma tagumisse pinki, kust on raske kuulda, näha, tähelepanu hoida.
- Aeglusta kõnetempot, tee pause – anna aega öeldu tajumiseks!
- Kasuta intonatsiooni, miimikat ja žeste – need aitavad kõnet mõista!

- Kasuta eri tüüpi küsimusi, arvestades lapse kõne ja mõtlemise taset. Kombineeri avatud küsimusi (nt kuidas?, miks?) valikvastustega küsimustega (kas … või …?).
- Ära küsitle pidevalt, vaid ka toeta kommentaaridega enda või lapse tegevust, mõttekäiku. Näiteks raamatut vaadates: „Poisil on auto. Auto on katki. Mis autoga juhtus?“ (lihtsam: „Mis tuli ära?“) (Ratas.); „Poiss on kurb. Mida ta teeb?“ (Nutab.)
- Korda ja sõnasta ümber lapse vastuseid! Sel viisil annad lapsele märku, et said temast aru ja hoiad suhtlust üleval. Näiteks laps osutab autole: „Katki.“ Õpetaja: „Jaa, katki. Auto läks katki.“
- Laienda lapse vastuseid! Mudelda lapsele lauseid, grammatilisi vorme, mis on tema lähima arengu vallas! Näiteks laps osutab autole: „Katki!“ Õpetaja: „Sinu auto läks katki. Ratas tuli ära.“ (Dockrell *et al.*, 2012; Uibu *et al.*, 2016)

14.2.5. Keelepuude avaldumise dünaamika lasteaias ja koolis ning mõju õpi- ja sotsiaal-emotsionaalsele pädevusele

Keelepuue võib avalduda inimese kogu elukaare ulatuses, kuid pikiuuringud on tõestanud, et see ei ole staatiline nähtus. Arengudünaamika on kiire just koolieelses eas, mil laste individuaalsed arengutrajektoorid on väga erinevad. Ühelt poolt kinnitab see fakt varase märkamise ja sekkumise olulisust – lapsed arenevad sekkumise korral arengut toetavas keskkonnas kiiresti, osad lapsed (kõne arengu hilistumise korral) jõuavad eakaaslastele järele ka süstemaatilise individuaalse logopeedilise abita, piisab kaudsest teraapiast ehk vanemate nõustamisest. Teisalt näitab see, et enne 5–6-aastaseks saamist tuleks olla ettevaatlik lõplike diagnooside püstitamise ja prognoosimisega. Oluline on siiski meeles pidada, et prognoos ja dünaamika on halvem kõne mõistmisraskustega laste puhul ja juhul, kui pere ei oska/suuda lapse arengut toetada.

Lasteaiaeas on kõnelise ja keelelise arengu mahajäämus kõige sagedamini märgatav arenguprobleem (Law *et al.*, 2013). Kõne ja keelega seotud erivajaduste/probleemide domineerimine võib aga petlik olla: vanemad ja õpetajad keskenduvad just kõne (eriti ekspressiivse kõne) arengule, märkamata seda, et laps ei mõista kuuldut, ei oska eakohaselt mängida ja tegutseda, tema tunnetustegevus ei ole eakohaselt arenenud. Võib juhtuda, et kõne arengu mahajäämus nagu varjutab muud arenguprobleemid koolieelses eas. Samas on oluline seda märgata, sest kommunikatiivse arengu mahajäämus on sageli mõne muu arengupuude tunnus. Olukord võib olla ka vastupidine – keelepuudega last peetakse vähevõimekaks, intellekti-

puudega või autismispektri häirega lapseks, eriti kui üldist arengut hinnatakse verbaalsete ülesannete/oskuste alusel.

Kui keelepuue püsib ka **koolieas**, hakkavad lastel avalduma õpiraskused, mis kinnitab keeleliste oskuste **mõju õpipädevusele** (vt **peatükk 12**). Kuigi õppimine koolis toimub mitmemodaalselt, on keelel siiski juhtiv osa, st õppimine koolis on keeleliselt vahendatud ja keelel on oluline koht kõigis õppeainetes. Keelt kui vahendit on vaja kognitiivsete protsesside (nt taju, mõtlemine) suunamiseks, taju- ja mälujälgede kinnistamiseks ja üldistamiseks. Jäljendamise teel, praktiliselt või pildiliselt mõeldes on õppimisvõimalused paraku piiratud. Tööjuhiste, suuliste ja kirjalike tekstide loome ja mõistmise raskused, ainealase abstraktse sõnavara mõistmise ja omandamise raskused muudavad raskeks ka loodus- ja reaalainete õppimise. Puudulik keeletöötlusvõime raskendab ka võõrkeelte õppimist. Suuline keelepädevus on tihedas seoses lugemis- ja kirjutamisoskuse arenguga (Gillam *et al*., 2021). Näiteks võib laste narratiivi ümberjutustamise oskuse alusel lasteaia lõpus prognoosida lugemisoskust I klassis (Soodla, 2011, lk 37). Lugemise eesmärk on tekstist aru saada. Keelepuudega laste sõnavara, lausemallide ja grammatiliste vormide puudulik valdamine ei aita tähtede kodeerimisel luua hüpoteese sõnade või nende vormide tähendustest. Lisaks lugemistehnikale valmistab raskusi ka suuliste ja kirjalike tekstide mõistmine.

Koolieas on keelepuue juba püsiv nähtus, st keelepuudega lapse individuaalne areng on pidev, kuid mahajäämus eakaaslastest on kogu kooliea jooksul umbes 2–3 aastat (Conti-Ramsden *et al*., 2012). Lastel, kellel kooli minnes on diagnoositud keelepuue, ei möödu see põhikooli jooksul ja püsib ka täiskasvanueas. Riskitegurid, mis seostuvad keelepuude avaldumisega koolis, on pere väiksem sotsiaalmajanduslik toimetulek, meessugu ja õppekeelest erinev kodukeel. See tähendab, et need lapsed vajavad koolis süsteemset ja pikaajalist tuge, mis tagab keeleliste oskuste arengu (Norbury *et al*., 2021). Kindlasti tuleb meeles pidada, et muukeelsus ei põhjusta keelepuuet ja ka keelepuudega lapsed on võimelised õppima mitut keelt (vt täpsemalt **peatükk 20**).

Keelepädevusel on tihe **seos sotsiaal-emotsionaalsete ja käitumisoskuste arenguga** (Goh *et al*., 2021 jt) järgmistel põhjustel:

1) sõnad võimaldavad nimetada ja väljendada tundeid ja mõtteid;
2) süntaks võimaldab kirjeldada suhteid ja seoseid inimeste, nende tunnete, motiivide, tegevuste, põhjuste ja tagajärgede vahel;
3) narratiiv (tekst) aitab mõtestada enda ja teiste emotsionaalseid kogemusi;
4) keel võimaldab õppida emotsioonide reguleerimise strateegiaid täiskasvanutelt ja eakaaslastelt;

5) suhtlusolukordades on keelt vaja põhjendamiseks, teiste veenmiseks, suunamiseks, empaatia väljendamiseks (vt ka **peatükk 10**).

Keelepuudega lastel on kõik eespool nimetatud valdkonnad puudulikult arenenud. Mida vähesem on lapse keeleline areng (eriti olulised näitajad on kõne mõistmine ja narratiivi loome) enne kooli, seda suurema tõenäosusega on tal eakaaslastega võrreldes väiksem sotsiaal-emotsionaalne pädevus II kooliastme lõpus, mis loob aluse emotsionaalsete ja käitumisprobleemide tekkeks. Seega raskendab keelepuue lapse **enese- ja sotsiaalse teadlikkuse** (oskus mõista enda ja teiste inimeste tundeid, vaatenurki, nende erinevusi, väljendada empaatiat) eakohast kujunemist. Aeglasemalt ja raskustega kujuneb ka **enesejuhtimise oskus**, sest ka selleks on vaja kõnet: esmalt reguleerib lapse käitumist täiskasvanu oma kõnega (laps peab sellest aru saama), järk-järgult õpib laps oma tegevust ja käitumist ise kommenteerima ehk väliskõnes suunama, selle alusel kujuneb sisekõne ehk oskus mõttes ennast (tegevust, emotsioone) suunata. Seega võib keelepuue olla vaimse tervise probleemide riskitegur nii nooruki- kui ka täiskasvanueas (Griffiths *et al*., 2021). On leitud, et põhikooli jooksul keelepuudega õpilaste emotsionaalsed ja käitumisraskused vähenevad, ületades siiski eakaaslaste taset, kuid samas suurenevad neil suhtlemisraskused eakaaslastega. 40% 16-aastastest AKP taustaga lastest väidab, et neil on raske sõprussuhteid luua ja eakaaslastega suhelda. See on loogiline, sest selles vanuses muutuvad väga oluliseks vestlusoskused: keelepuude tõttu võib vestlus katkeda, lapsed kasutavad kompensatoorselt lihtsamat keelt, neil on raske mõista kaaslaste vaatenurki, huumorit ja häälestuda nendega samale lainele. Raske on osaleda rühmatöödes ja mängudes (St Clair *et al*., 2011). Tekib nõiaring: vähesed sotsiaalsed kontaktid vähendavad omakorda võimalust õppida eakaaslastelt.

Samas on oluline arvestada, **et seos keelelise arengu vahel enne kooli ning sotsiaal-emotsionaalsete ja käitumisraskuste avaldumise vahel koolieas ei ole ühene**. Teadvustades riskitegureid ja mõistes keele osa emotsionaal-sotsiaalse pädevuse kujunemisel, saab probleeme ennetada või leevendada. Riski suurendavad tegurid on sugu (poistel on risk suurem), keelepuude raskusaste ja sellega kaasnevad arenguprobleemid (kognitiivne mahajäämus, ASH, ATH) (vt **peatükk 13**).

14.2.6. Keelepuudega laste hariduskorralduse ja õpikeskkonna kujundamine

Keelepuude tüübist ja mehhanismist sõltuvalt võivad lapsed vajada nii logopeedi kui ka eripedagoogi abi. Eripedagoogil on omakorda mitu üles-

annet: ta peab ise õpetamisel arvestama nende laste eripärasid (vt eespoolt „Keeleteadlik õpetamine"), kuid paralleelselt nõustama ka õpetajaid, lapsevanemaid ja haridusasutuse juhtkonda, sealhulgas pakkuma ennetavaid lahendusi. Keelepuudega lapsi **toetava hariduskorralduse** jaoks on olulised järgmised mõtted:

- Keelepuude põhjused on komplekssed – bioloogiliste/geneetiliste ja keskkondlike tegurite kombinatsioon ja vastasmõju: keelepuue võib piirata inimese hariduslikke valikuid, mõjutada inimese elukvaliteeti ja toimetulekut, mis omakorda soodustab keelepuude avaldumist järgmisel põlvkonnal. Võtmetähtsusega on sellises olukorras haridus, selle kättesaadavus ja kvaliteet.
- Keeletestide tulemuste alusel varases eas (enne 6. eluaastat) ei saa ennustada lapse edukust hilisemas eas. Kuid keelelistel oskustel, näiteks jutustamisoskusel, on tihe seos lapse akadeemilise edukusega koolis. Kuigi koolieelses eas on sekkumine efektiivsem, dünaamika kiirem ja prognoos parem kui koolis, ilmneb oluline arengudünaamika ka koolieas. Kooli ülesanne on pakkuda stabiilset, kvaliteetset, kättesaadavat ja koduse keskkonna erinevust ühtlustavat arengukeskkonda keelepuudega lastele.
- Isegi efektiivse varase sekkumise korral vajavad keelepuudega lapsed tuge kogu kooliea jooksul. Eakaaslastele järele jõudmiseks peaksid nad õppima rohkem ja kiiremas tempos, mis ei ole realistlik, eriti koolis suure klassi tingimustes. Efektiivne, st mahajäämust eakaaslastega võrreldes vähendab (kuid ei kõrvalda täiesti) individuaalne sekkumine kombinatsioonis õpetajate väljaõppega (keeleteadliku õpetamismetoodika rakendamine klassis) ja vanemate nõustamisega.

Kui logopeedi ülesanne on kujundada esmajoones keelepuudega laste suhtluspädevust, siis eripedagoogi töös keelepuudega lastega on esiplaanil õpi- ja emotsionaal-sotsiaalsete pädevuste arengu toetamine.

Järgmisena analüüsitakse, **millised keskkonnategurid on keelepuudega laste arengu toetamisel olulised**, milles võib avalduda nende negatiivne mõju õppimisele ja käitumisele ning millised on lahendused.

- **Vanemad ja õpetajad kui laste eneseregulatsioonioskuse kujunemise toetajad.** Keelepuudega lapsed vajavad eakaaslastega võrreldes kauem välist suunamist või kognitiivseid regulatsioonistrateegiaid

täiskasvanu poolt, st tegevuste ja käitumise kavandamist, suunamist ja kontrollimist/tagasisidestamist, tuge enda tegevuste, tunnete ja mõtete verbaliseerimisel.

Probleem: lapsevanematel võib olla takistuseks nende enda piiratud keelekasutus, vastavate oskuste puudumine või uskumus, et lapsed ei saa niikuinii kõnest piisavalt aru. Õpetajad aga ei oska enda keelekasutuse kaudu õpilaste õpi- ja käitumisoskuste arengut toetada. Suhtlusstrateegiatest kasutavad õpetajad sagedamini aktiivse kuulamise viise (nt kordavad ja täiendavad õpilaste vastuseid), märksa harvem ja juhuslikult enda ja õpilaste tegevuse, käitumise, mõttekäikude verbaliseerimist. Kuigi sõnavara peetakse oluliseks, ei osata luua teadlikult olukordi uute sõnade (nt emotsioonisõnad, vaimset tegevust tähistavad sõnad) tähenduse mõistmiseks ja kasutamiseks erinevates kontekstides (Uibu *et al*., 2016).

Mis aitab? Kõik keelepuuetega lastega tegelevad täiskasvanud peaksid teadlikult oskama sõnastada nii enda kui ka laste tundeid, mõtteid, käitumist. Igas tegevuses või tunnis (nt matemaatikaülesannete lahendamisel, loetud tekstide analüüsis, käitumis- või suhtlusolukordade lahendamisel) on võimalik lihtsas kõnes mudeldada, kuidas mõelda – st õpetaja demonstreerib väliskõnes, kuidas ta võrdleb, üldistab, jõuab järeldusteni (ehk mõtleb valjusti, ingl *think aloud strategy*). Õpetaja mudeldab ja suunab seejärel lapsi seda tegema. Eripedagoogi ülesanne on ka lapsevanemaid ja õpetajaid nõustada, kuidas kõne abil saab suunata mõtlemist ja käitumist.

Näide 1. Loetud teksti mõistmisel: *Ott tormas uksest välja. Ta tahtis kiiresti emale oma võidust teatada.* Õpetaja: „1. lauses on üks võõras sõna – „tormas". Me ei tea täpselt, mida see tähendab. Kuidas ma teada saan? Ma mõtlen, kas ma olen mingit sarnast sõna varem kuulnud? Jah, ma olen kuulnud sõna „torm". Torm – see on kõva tuul, puude lehed lendavad kiiresti, torm võib liigutada asju ühest kohast teise kiiresti. Nüüd loen uuesti ja mõtlen." *Ott tormas uksest välja. Ott liikus nagu torm.* „Nüüd ma loen teist lauset." *Ta tahtis kiiresti emale oma võidust teatada.* „Otil oli kiire. Ott tormas. Järelikult see tähendab, et ta liikus nii kiiresti nagu tormituul."

Näide 2. Käitumisprobleemide lahendamisel lasteaias: Oskar, kes kipub teistelt lastelt jõuga asju ära võtma, mängib üksi ralliautoga. Õpetaja: „Mina tahan ka seda autot. Oih, ma unustasin ära võlusõna. Küsin viisakalt: palun, ma tahaksin ka seda autot!" Oskar ei anna. Õpetaja: „Hästi, ma natuke ootan. Kui sa enam ei mängi, siis sa annad

auto mulle. Ma mängin niikaua kopaga“ (õpetaja räägib, kuidas ta mõtleb). „Anna mulle auto, kui sa ära mängid!“ Kui Oskar lõpuks enam ralliautoga ei mängi, siis õpetaja räägib: „Sa lõpetasid mängu. Nüüd saangi mina mängida. Sa annad auto mulle. Mina ootasin. Ma lasin sul mängida. Nii saame meie mõlemad mängida“ (õpetaja võtab olukorra kokku).

- **Suhtlemine eakaaslastega** ja nendelt õppimine muutub arengu käigus järjest olulisemaks.

  Probleem: kui eakaaslastega suheldakse valdavalt õppetöö käigus, on keelepuudega lapsed teistega võrreldes sageli nõrgemal positsioonil. Selline olukord ei soodusta sõprussuhete loomist ja vähendab omakorda õppimisvõimalust eakaaslastelt. Näiteks õppimine väikeklassis võib küll võimaldada õpet paremini jõukohastada, kuid ei pruugi soodustada suhtlus- ja sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut. Laste omavahelisel võrdlusel ja konkurentsil põhinev koolikultuur, vähesed võimalused käia huviringides ja suhelda eakaaslastega väljaspool kooli soodustavad keelepuudega õpilaste sotsiaalset isolatsiooni.

  Mis aitab? Koostöine õppimine, kaasavat haridust toetav strateegia, on hea võimalus arendada sotsiaalseid oskusi lõimitult õppimisega (vt **peatükk 5**), kuid see vajab keelepuuetega laste puhul õpetajalt suurt tuge ja läbimõtlemist (eesmärgid, ülesanded, suunamine). Vastasel juhul võib sel olla negatiivne efekt – tegevused ei ole keelepuudega lapsele jõukohased ja teised tajuvad teda pigem takistusena. Laps peaks saama klassis toimuvaks koostöiseks õppimiseks enne kogemuse väiksemas ja homogeensemas rühmas (nt tugispetsialistide korraldatud rühmateraapiad), kus ta saab suhtlemise osaoskusi turvaliselt õppida. Sotsiaalsete oskuste kujunemist toetab ka sotsiaalse sisuga tekstide kasutamine kõnearenduses või emakeeletundides, mis võimaldavad eluliste (sh probleemsete) suhtlusolukordade analüüsi ja läbimängimist. Õpetaja ja tugispetsialistid peaksid oskuste ülekandmiseks tegema omavahel koostööd ja samuti rakendama koosõpetamist (vt **peatükk 5**).

  Oluline on ka luua võimalikult palju olukordi, kus keelepuudega laps saab teiste lastega jõukohaselt suhelda; toetada last sõprussuhete loomisel koolis ja väljaspool seda (nt huvitegevus, sotsiaalsete oskuste arendamise rühmad). Keelepuue ei vabasta last suhtlemisest, kuid ta vajab seejuures tuge (st jõukohaseid ülesandeid ja suhtluskoostöö olukordade loomist). Viibimine eakaaslaste hulgas ei taga iseeneslikku sotsialiseerumist.

- **Logopeedilise teraapia eesmärgid, maht ja kestus.**

  Probleem: koolis keskendutakse lugemistehnikale ja õigekirjaoskustele, mis on kahtlemata olulised eeldused õppetöös toimetulekuks. Samas jääb tähelepanuta lapse suulise eneseväljendusoskuse arendamine, täpsemalt pragmaatiliste oskuste kujundamine, sealhulgas eri liiki tekstide loome ja mõistmise oskuse, vestlusoskuse ja partneriga arvestamise oskuse kujundamine.

  Mis aitab? Kogu õpetuse keeleline jõukohastamine ja keele kasutamise õpetamine erinevates suhtlusolukordades. See ei saa kindlasti olla ainult logopeedi ülesanne ega toimuda ainult logopeedilises teraapias või individuaalses töös.

Keelepuudega lapse suhtluspädevuse kujundamine on meeskonnatöö, mis kestab aastaid ja toimub sageli kogu põhikooli vältel ning kuhu on kaasatud kõik lapsega töötavad õpetajad ja tugispetsialistid (sh psühholoogid ja sotsiaalpedagoogid). Koolis vajavad kujundamist eelkõige narratiivsed oskused, lugemispädevus, enda ja teiste emotsioonide äratundmine ja verbaliseerimine, enda ja teiste emotsioonide ja käitumise verbaalne reguleerimine, keele kasutamine sotsiaalse suhtevõrgustiku loomiseks.

Mõtlemiseks

1. Mis on keeletöötlusvõime? Too kuus näidet, kuidas eripedagoog saab oma töös arvestada õpilaste eakohasest nõrgema keeletöötlusvõimega.
2. Nimeta vähemalt kolm põhjust, miks koolieelses eas on kommunikatsioonipuue kõige sagedasem erivajaduste liik, koolis aga enam mitte.
3. Mis tüüpi kommunikatsioonipuuded mõjutavad kõige rohkem õpipädevuse kujunemist? Milles see mõju seisneb?
4. Kujutle, et sinu rühmas/klassis on mitu keelepuudega last, kes on jõudnud oma arengus alakõne III astmele. Kuidas toetad neid lapsi, et nad mõistaksid võimalikult hästi keelt ja keelematerjali, mida kasutad? Esita vähemalt neli põhimõtet või näidet.

Soovituslik kirjandus

American Speech and Hearing Association. (2024). *Clinical topics*. https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/

Hallap, M., & Padrik, M. (2020). HEV ja keele omandamine. M. Hallap & M. Padrik, *Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis. Käsiraamat* (lk 9–28). https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf

Jahu, M. (2005). Kogelusest õpetajale. *Haridus*, *8*, 15–17.

Karlep, K. (1998). Kõne ja intellektuaalsed protsessid. K. Karlep, *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus* (lk 221–241). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M., & Hallap, M. (Toim). (2013). *Kõne- ja keelepuuded lastel ja täiskasvanutel. Elektroonne kõrgkooliõpik*. Tartu Ülikooli Kirjastus. http://dspace.ut.ee/handle/10062/36317

Toomela, A. (2016). Minu Ise osade muutumine kõne lisandumisel psüühika süsteemi. Lev Võgotski tähelepanekud. A. Toomela, *Kultuur, kõne ja Minu Ise* (lk 404–429). Eesti Keele Sihtasutus.

Kasutatud kirjandus

Baird, G., & Norbury, C. F. (2016). Social (pragmatic) communication disorders and autism spectrum disorder. *Archives of Disease in Childhood*, *101*, 745–751. https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306944

Bernthal, J. E., Bankson, N. W., & Flipsen, P. (2022). *Speech sound disorders in children: Articulation & phonological disorders*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Bhattacharyya, N. (2015). The prevalence of pediatric voice and swallowing problems in the United States. *Laryngoscope*, *125*, 746–750. https://doi.org/10.1002/lary.24931

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J. & Boyle, C. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*, 1068–1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Black, L. I., Vahratian, A., & Hoffman, H. J. (2015). Communication disorders and use of intervention services among children aged 3–17 years: United States, 2012. *NCHS Data Brief*, *205*, 1–8.

Conti-Ramsden, G., St Clair, M., Pickles, A., & Durkin, K. (2012). Developmental trajectories of verbal and nonverbal skills in individuals with a history of SLI: From childhood to adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *55*, 1716–1735. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/10-0182)

Cooley, M. L. (2007). *Teaching kids with mental health & learning disorders in the regular classroom: How to recognize, understand, and help challenged (and challenging) students succeed*. Free Spirit Publishing.

Cummings, L. (2021). Pragmatic impairment. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.), *The handbook of language and speech disorders* (pp. 192–208). John Wiley & Sons Ltd.

Dockrell, J., Ricketts, J., & Lindsay, G. (2012). Understanding speech, language and communication needs: Profiles of need and provision. *DfE RR227 BCRP4*.

Eesti hariduse infosüsteem. (2022). https://www.ehis.ee/

Fletcher, P. (2021). Language acquisition and language delay. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.), *The handbook of language and speech disorders* (pp. 152–170). John Wiley & Sons Ltd.

Gillam, S. L., Holbrook, S., & Kamhi, A. G. (2021). Developmental language disorder. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.), *The handbook of language and speech disorders* (pp. 171–191). John Wiley & Sons Ltd.

Goh, S. K., Griffiths, S., Norbury, C. F., & the SCALES Team (2021). Sources of variability in the prospective relation of language to social, emotional, and behavior problem symptoms: Implications for developmental language disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, *130*, 676–689. https://doi.org/10.1037/abn0000691

Griffiths, S., Suksasilp, C., Lucas, L., Sebastian, C. L., Norbury, C., & the SCALES team (2021). Relationship between early language competence and cognitive emotion regulation in adolescence. *Royal Society Open Science*, *8*, 210742. https://doi.org/10.1098/rsos.210742

Hallap, M. (2016). Kõnemotoorika puuded. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia* (lk 191–252). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Ketelaars, M. P., Cuperus, J. M., van Daal, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2009). Screening for pragmatic language impairment: The potential of the children's communication checklist. *Research in Developmental Disabilities*, *30*, 952–960. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.01.006

Lahtein, M., Mailend, M. L., & Padrik, M. (2021). Kuidas analüüsida eesti laste häälduspuudeid? *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, *17*, 177–192. http://dx.doi.org/10.5128/ERYa17.10

Law, J., Reilly, S., & Snow, P. C. (2013). Child speech, language and communication need re-examined in a public health context: A new direction for the speech and language therapy profession. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *48*, 486–496. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12027

Naestema, R. (2016). Häälepuuded. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia* (lk 121–154). Tartu Ülikooli Kirjastus.

National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2023). *Developmental language disorder*. https://www.nidcd.nih.gov/health/developmental-language-disorder

Norbury, C., Griffiths, S., Vamvakas, G., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2021). Socioeconomic disadvantage is associated with prevalence of developmental language disorders, but not rate of language or literacy growth in children from 4 to 11 years: Evidence from the Surrey Communication and Language in Education Study (SCALES). Available at *SSRN*. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3814832

Oselin, H., & Jahu, M. (2016). Kõnesujuvuspuuded. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia* (lk 253–303). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M. (2016a). Alakõne. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia* (lk 305–355). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M. (2016b). Suulaelõhest ja velofarüngeaalfunktsiooni puudulikkusest tingitud kõnepuuded. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia* (lk 155–190). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Padrik, M., Hallap, M., & Raudik, S. (2016). 3–4aastaste eesti laste kõne grammatiline profiil. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *4*, 30–59. https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.03

Raidla, U., & Brin, I. (2016). Kuulmispuudega laste kõne. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia* (lk 465–520). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Raudik, S. (2016). Hääldusepuuded. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine, teraapia* (lk 65–100). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist? *Developmental Disabilities Research Reviews*, *17*, 141–150. https://doi.org/10.1002/ddrr.1108

Roepke, E., Bower, K. E., Miller, C. A., & Brosseau-Lapré, F. (2020). The speech "Bamana": Using the syllable repetition task to identify underlying phonological deficits in children with speech and language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *63*, 2229–2244. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00027

Soodla, P. (2011). *Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of language competence* [Doctoral dissertation, Tartu University].

St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, *44*, 186–199. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004

Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Blumberg, S. J., Kogan, M. D., & Boyle, C. A. (2019). Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the United States: 2009–2017. *Pediatrics*, *144*, e20190811. https://doi.org/10.1542/peds.2019-0811

Tambyraja, S. R., Farquharson, K., & Justice, L. (2020). Reading risk in children with speech sound disorder: Prevalence, persistence, and predictors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *63*, 3714–3726. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00108

Terband, H., Maassen, B., & Maas, E. (2019). A psycholinguistic framework for diagnosis and treatment planning of developmental speech disorders. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, *71*, 216–227. https://doi.org/10.1159/000499426

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *40*, 1245–1260. https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245

Uibu, K., Padrik, M., & Tenjes, S. (2016). Klassiõpetajate keele- ja suhtluseeskuju hindamine emakeeletunnis struktureeritud vaatluse teel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *4*, 226–257. https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.08

World Health Organization. (2019). *International classification of diseases 11th revision (ICD-11)*. Author.

Wren, Y., Miller, L. L., Peters, T. J., Emond, A., & Roulstone, S. (2016). Prevalence and predictors of persistent speech sound disorder at eight years old: Findings from a population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *59*, 647–673. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-S-14-0282

15. Lugemis- ja kirjutamisraskused

Kaja Plado, Piret Soodla

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Kuidas toimub lugemine ja kirjutamine?
2. Mis raskused võivad õppijatel lugemis- ja kirjutamisoskuse omandamisel tekkida?
3. Kuidas saab eripedagoog lugemis- ja kirjutamisoskust hinnata ning nende kujunemist toetada?

Hariduse omandamine ja toimetulek ühiskonnas toetub tänapäeval suurel määral kirjaoskusele (ingl *literacy*). Selles peatükis käsitletakse kirjaoskust kitsamas tähenduses, pidades silmas kirjaliku kõne liike: lugemist ja kirjutamist. Lugemine ja kirjutamine on kompleksed kognitiivsed protsessid, mis hõlmavad mitme teadmise ja oskuse samaaegset koordineerimist. Enamasti nende protsesside keerukust ei teadvustatagi, kuid oskuste omandamise käigus võivad õppijad kogeda suuri raskusi. Osal lastest jäävad lugemis- ja kirjutamisraskused püsima aastateks. Et õppija kirjaoskuse arengut tõhusalt toetada, peab õpetaja teadma, mida me lugedes ja kirjutades teeme, mis võib takistada oskuse kujunemist ning kuidas planeerida lugemise ja kirjutamise õpetamist.

15.1. Lugemise protsess

Lugemine on kognitiivne protsess, mille eesmärk on graafiliste sümbolite alusel jõuda kirjalikult väljendatud teabe mõistmiseni. Lugemist on püütud määratleda erinevate mudelite abil. Lugemise lihtsa mudeli järgi („The Simple View of Reading", Hoover & Gough, 1990) hõlmab loetu mõistmine kahte oskuste kompleksi: tehnilist lugemisoskust ja keele mõistmist. Tehniline lugemisoskus on inimese suutlikkus lugeda ilma vigadeta ja sujuvalt. Selle oskuse aluseks on sõnade kokkulugemise (tähtede dekodeerimine

häälikuteks ja häälikute süntees) ning äratundmise õigsus ja kiirus. Keele mõistmise all peetakse silmas sõnadest, lausetest ja tekstidest arusaamist.

Lugemise peamine eesmärk on loetust arusaamine. Kognitiivses psühholoogias käsitletakse teksti mõistmist kui tähenduste konstrueerimist, mille kvaliteet sõltub psüühiliste ja keeleliste protsesside toimimisest ja metatunnetusest (vt **peatükk 12**). Konstrueerimise-seostamise mudeli järgi („Construction-Integration Model", Kintsch, 2013) konstrueerib kuulaja/lugeja otseselt verbaliseeritud teabe põhjal tekstibaasi ehk tekstist saadud teabeüksustest koosneva semantilise võrgustiku. Et teksti täiel määral mõista, tuleb aga sealt saadud teavet seostada pikaajalises mälus olemasolevate teemakohaste taustteadmistega, teha üldistusi ja järeldusi. Selle protsessi tulemusena konstrueerib lugeja situatsioonimudeli ehk üldistatud kujutluse tekstis kirjeldatud sündmusest, nähtusest või objektist.

Lugemist on kirjeldatud ka madalama ja kõrgema tasandi protsesside ehk toimingutena (Kendeou *et al*., 2014). Kõrgema tasandi protsessid on teksti kui terviku mõistmise ehk situatsioonimudeli loomise teenistuses ning need toetuvad madalama tasandi protsessidele, mille sooritamise eeldus on foneemiteadlikkus (vt 15.4.1). Madalama tasandi protsesside funktsioon on „tõlkida" kirjalik kood tähenduslikeks keeleüksusteks ning need hõlmavad operatsioone, mis kindlustavad sõnade dekodeerimise õigsuse ja kiiruse ning tähenduse äratundmise. Eesti keeles on lugemistoimingu operatsioonid järgmised: (1) häälikute-tähtede vastavuse määramine: tähekujude eristamine, grafeemi (ühe- või kahekordse, nõrga või tugeva tähe) äratundmine ja kujutluse loomine segmentaalfoneemide[1] järjendist; (2) orientiiride leidmine sünteesiks: täishääliku või diftongi leidmine silbis koartikulatsiooni (ühelt häälikult teisele häälikule sujuva ülemineku) saavutamiseks, vältekandjate leidmine sõna rõhulis-rütmilise struktuuri taastamiseks; (3) sõna häälikkoostise taastamine: hüpoteeside loomine sõna kõlast, sõna häädamine häälega või vaikselt; (4) enesekontroll tähenduse või sõnade häälikulis-tähelise koostise põhjal (Karlep, 1987). Nimetatud operatsioone saab reaalselt eristada õpetamise algetapil. Kui lugeja veel veerib ja sõna süntees on aeglane, ei pruugi ta sõna ära tunda, kuna sõna esimene osa jõuab ununeda. Hiljem muutuvad operatsioonid märgatavaks vaid keerukate sõnade lugemisel. Kui operatsioonid on osaliselt ühinenud, suureneb lugemise kiirus. Lugemistoimingu automatiseerumisega (st loetakse õigesti ja suulisele

[1] Foneem on keelesüsteemi väikseim üksus, millele on omane ühelt poolt väline vorm ja teiselt poolt võime eristada tähendusi (Erelt *et al*., 2007). Eristatakse segmentaalfoneeme (st vokaale ja konsonante, mis sõnas ahelduvad üksteise kõrvale ja millest moodustuvad silbid) ning neid modifitseerivaid prosoodilisi foneeme (Hint, 1998).

kõnele lähedases tempos) vabanevad tähenduste konstrueerimiseks vajalikud kognitiivsed ressursid. Kõrge intellekti ja hea kõnearengu tasemega lapsel võib mõne operatsiooni „eluiga" küllalt lühike olla, kuid mõni laps (sh düsleksiaga õppijad, vt 15.3.1) vajab ladusa lugemisoskuse saavutamiseks süstemaatilist, intensiivset ja pikaajalist harjutamist.

Tekstis sisalduvatest lausetest arusaamiseks tuleb sõnade tähendused omavahel seostada, seejärel mõista seoseid lausete vahel ja teksti kui tervikut. Teksti teabeüksuste seostamist ja nende sidumist varasemate teadmistega, järelduste tegemist ning olulise ja ebaolulise info eristamist peetakse kõrgema tasandi protsessideks. Mõnikord käivituvad kõrgema tasandi protsessid ilma erilise pingutuseta ja automaatselt, teinekord aga toimub see teadlikult ja eesmärgipäraselt. Nimetatud eesmärgipäraseid käitumisakte nimetatakse strateegiateks (vt **peatükk 12**), lugemise kontekstis tekstimõistmis- ehk lugemisstrateegiateks. **Lugemisstrateegiad on vaimsed toimingud ja nende kombinatsioonid, mida lugeja kasutab, et leida, organiseerida ja täiendada teksti teavet, samuti mõelda teksti üle ja juhtida oma tekstimõistmise protsessi** (Andreassen & Bråten, 2011). Lugemisstrateegiad jaotatakse kolme kategooriasse (Afflerbach *et al*., 2020): (1) strateegiad olulise teabe tuvastamiseks ja meeldejätmiseks (nt teksti „diagonaalis" ülevaatamine enne lugemist, ennustamine, tekstist olulise teabe otsimine ja seostamine, tekstist saadud teabe ja eelteadmiste seostamine, hüpoteeside püstitamine teksti peamõtte kohta, kokkuvõtte tegemine); (2) mõistmise jälgimisega seotud strateegiad (nt lugemise aeglustamine, ülelugemine); (3) teksti hindamise strateegiad (nt tekstist saadud teabe mõju hindamine enda teadmistele, hoiakutele ja käitumisele, uute teadmiste kasutamise planeerimine).

15.2. Kirjutamise protsess

Kirjutamine on kognitiivne protsess, mille eesmärk on edastada teavet graafilisi sümboleid kasutades. Kirjalikus eneseväljenduses eristatakse transkribeerimist ja genereerimist (Berninger & Winn, 2006). Transkribeerimise all peetakse silmas madalama tasandi protsesse, mis kindlustavad teabeüksuste „tõlkimise" kirjalikku vormi ning see hõlmab kirjatehnika, õigekirjaoskuste ja kirjavahemärkide kasutamist. Sõna kirjutamise toimingut eesti keeles kirjeldab Karlep (1987) järgmiste operatsioonide järjendina: (1) häälikanalüüs: häälikute eraldamine üksteisest, segmentaalfoneemide ja nende järjekorra määramine; (2) foneemanalüüs: häälikute rühma määramine, veaohtliku koha (sisehäälikute) leidmine, kõnetaktivariantide muutmine (võrdlev hääldamine) ja häälikupikkuste määramine; (3) kodeerimine:

tähtede valik ja kirjutamine tähekasutus- ja teiste ortograafiareeglite põhjal; (4) enesekontroll. Raskused võivad kirjutajal tekkida iga operatsiooni sooritamisel. Operatsioone saab reaalselt jälgida kirjutamisoskuse arengu algetapil. Toimingu automatiseerudes operatsioonid ühinevad, mõnda neist sooritatakse samaaegselt.

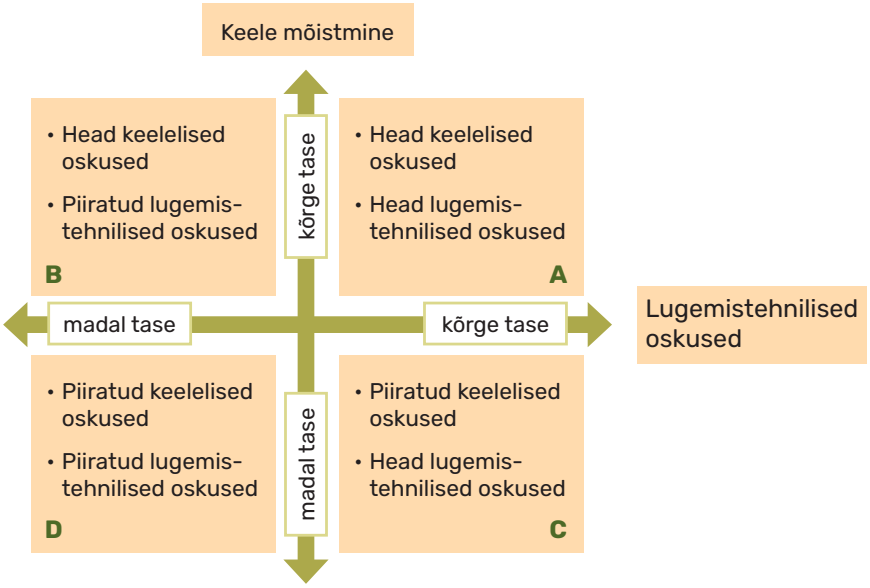
Mida paremini on omandatud transkribeerimine, seda avaramad on võimalused mahukamaid keeleüksusi – lauseid ja tekste – genereerida. Kirjaliku tekstiloome oskused sõltuvad suulise sidusteksti loome oskusest (vt **peatükk 11**), kuid kirjutamine nõuab täpsemat sõnavalikut, keerulisema lause formuleerimist ning selle ortograafiliselt ja kirjatehniliselt õiget kirjapanekut. Genereerimine hõlmab mõtete „tõlkimist" keeleüksusteks ehk tekstiloome protsessi. Berninger ja Winn (2006) toovad selles esile tähelepanuprotsessid (olulisele keskendumine, ebaolulise pidurdamine), eesmärgistamise, planeerimise, ülevaatamise ja revideerimise. Lisaks rõhutatakse kirjaliku tekstiloome protsessis töömälu olulisust ja seda nii madalama (transkribeerimise) kui ka kõrgema tasandi protsesside (genereerimise) puhul.

Madalama ja kõrgema tasandi protsessid on omavahel tihedalt seotud. Nii nagu lugemistehnilised raskused pärsivad lugemisel loetust arusaamist, takistavad sõnade kirjutamise raskused kirjalikku eneseväljendust lause ja teksti tasandil. Seevastu automatiseerunud kirjutamistoiming vabastab kognitiivseid ressursse, mis on vajalikud teksti sisu loomeks. Samas tuleb rõhutada, et head kirjatehnilised ja õigekirjaoskused ei taga automaatselt sisukate, struktuurilt terviklike ja keeleliselt korrektsete tekstide loomet ning õppijad vajavad kirjaliku eneseväljendusoskuse arenguks süsteemset õpetamist.

15.3. Lugemis- ja kirjutamisraskuste avaldumine

15.3.1. Lugemisraskuste alaliigid

Lugemisraskused võivad tekkida ebapiisavatest lugemistehnilistest ja/või puudulikest keelelistest oskustest. Lugemise lihtsa mudeli (Hoover & Gough, 1990) järgi on mõlemat tüüpi oskused vajalikud ning kui ühes või mõlemas oskuste kompleksis on vajakajäämisi, kannatab ka loetu mõistmine. Vastavalt õppija lugemistehnilistele ja keelelistele oskustele saab lugejaid jaotada rühmadesse (vt joonis 1).



Joonis 1. Lugejate profiilid lugemise lihtsa mudeli alusel

Heade keeleliste ja lugemistehniliste oskustega õppijatel (vt joonisel 1 profiil A) ei teki üldjuhul raskusi ka kirjalike eakohaste tekstide mõistmisel. Mõistmisraskused võivad aga tekkida lastel, kelle keelelised oskused (st sõnavara, grammatiline areng) on küll eakohased, kuid kelle lugemistehnilised oskused pole (veel) automatiseerunud (profiil B) ja kogu ressurss kulub sõnade kokkulugemisele. Sellesse rühma kuuluvad õppijad ei suuda piisavalt õigesti ja kiiresti lugemistoimingu operatsioone sooritada, mistõttu nad loevad aeglaselt ja teevad seejuures rohkesti vigu. Keeleliselt lihtsamatest sõnadest koosnevatest tekstidest võib õppija aru saada, kuid pikemad ja struktuurilt keerukamad sõnad raskendavad märgatavalt tekstide mõistmist. Kirjeldatud profiiliga õpilaste hulk on esimestel kooliaastatel küllaltki suur, kuid suurem osa õppijatest saavutab regulaarse harjutamise tulemusena esimese kooliastme lõpuks ladusa lugemisoskuse. Kui harjutamine ei anna tulemust, hakkab puudulik lugemisoskus pärssima õppimist enamikus õppeainetes. Kirjeldatud profiiliga õppijaid nimetatakse teaduskirjanduses (Torppa *et al*., 2007) **aeglasteks dekodeerijateks** (ingl *slow decoders*).

Kolmas rühm õppijatest loeb küll õigesti ja piisava kiirusega, kuid ei mõista loetut eakohasel tasemel (profiil C). Loetu mõistmise probleemid tulenevad tunnetusprotsesside (nt töömälu, mõtlemine) piiratusest ja keeleliste väljendusvahendite (sõnade, lausete, tekstide) mõistmise raskustest. Seejuures on neil lugejatel enamasti raskusi eelkõige kõrgema tasandi

protsesside sooritamisega: nad ei suuda tekstist hästi tuvastada olulisi seoseid infoüksuste vahel, puudulik on järelduste tegemine ja mõistmise jälgimine lugemise ajal (Fletcher *et al*., 2019; Landi & Ryherd, 2016). Selle rühma õppijate keeleline mahajäämus avaldub ka suulises kõnes (arengulise keelepuudega lapsed, alakõne III aste, vt **peatükk 14**). Kuna suulise kõne mahajäämus võib olla üsna kerge ega takista igapäevast suhtlemist, võivad mõistmisraskused lugemisel jääda õigel ajal vajaliku tähelepanuta. Keelevahendite piiratud mõistmise ja tunnetusprotsesside iseärasuste negatiivne mõju avaldub üha enam siis, kui tuleb lugeda sisult ja struktuurilt keerukamaid tekste. Kirjeldatud oskuste profiiliga lugejaid nimetatakse **spetsiifilise mõistmisraskusega lugejateks** (ingl *specific reading comprehension deficit*). Sellesse rühma kuulub eri andmetel umbes 10% lastest ja täiskasvanutest (Landi & Ryherd, 2016).

Neljandal õppijate rühmal on kombineerunud eespool kirjeldatud raskused – neil on mahajäämus nii lugemistehnilistes oskustes kui ka keelendite mõistmises (profiil D). Nende õppijate puhul on loetust arusaamisel väga olulisel kohal nii loetavate sõnade leksikaalne tähendus, keelendite (sõnavormide, lausete) grammatiline keerukus kui ka teksti sisu. Selle rühma õppijad võivad aga jääda raskustesse ka juhul, kui tekst on keeleliselt lihtne ja nad suudavad seda tehniliselt lugeda, sest mõistmist takistavad näiteks ebapiisavad eelteadmised, piiratud sõnavara, puudujäägid lausete mõistmisel ja seostamisel. Kirjeldatud profiiliga lugejaid nimetatakse **kombineeritud lugemisraskustega õppijateks** (ingl *students with mixed reading difficulties*).

Eespool kirjeldatud kolme rühma õppijatel (profiilid B, C ja D) avalduvad kergemal või raskemal kujul loetu mõistmise raskused, mis tulenevad kas lugemistehnilistest raskustest (B), puudulikest keelelistest oskustest (C) või neist mõlemast (D). Mõni õppija (profiil C) võib küll ladusalt ja õigesti lugeda, kuid jääb puudulike keeleliste oskuste tõttu raskustesse loetu mõistmisel. Enamik õppijatest, kes loevad esimestes klassides aeglaselt ja teevad palju vigu (profiilid B ja D), omandab ladusa lugemisoskuse algklasside lõpuks, kuid osal jäävad lugemistehnilised raskused püsima, hoolimata õpetamisest ja regulaarsest harjutamisest. Sellisel juhul võib olla tegu **düsleksiaga**, mida leidub eri maade õppijate hulgas keskmiselt 7%-l ja mille levimus on sarnane eri keeltes (Yang *et al*., 2022). **Düsleksia on lugemisraskus, mis on oma olemuselt neurobioloogiline. Raskused avalduvad sõnade dekodeerimisel, mistõttu tekivad lugemisel vead ja/või on lugemistempo aeglane. Lugemistehnilised raskused võivad sekundaarselt põhjustada probleeme loetu mõistmisel ja vähest lugemust, mis omakorda pidurdavad sõnavara ja teadmiste arengut. Dekodeerimisraskused ei ole seotud teiste kognitiivsete võimetega, vaid tulenevad esmajoones**

fonoloogiliste protsesside puudulikkusest. Düsleksia põhjus ei ole ebapiisav või sobimatu õpetamine.[2]

Mida peaks eripedagoog düsleksiast teadma?

- Düsleksia võib avalduda erineva intellektuaalse ja verbaalse võimekusega inimestel.
- Lapsed „ei kasva" düsleksiast iseenesest välja ja düsleksiat ei saa ka täielikult „välja ravida", kuid düsleksiale iseloomulikke lugemisraskusi aitab ennetada ja leevendada eksplitsiitne, st teadvustatud tegevusel põhinev süsteemne ja intensiivne õpetamine ning järjepidev harjutamine.
- Eesti traditsioonis eristatakse düsleksiat kui lugemisraskust ja düsgraafiat kui kirjutamisraskust (vt 15.3.2). Inglise keeleruumis käsitletakse düsleksiana tavaliselt ka õigekirjaoskuse omandamise raskust.

15.3.2. Kirjutamisraskuste alaliigid

Kirjutamisraskuste all peetakse silmas probleeme kirjalikus eneseväljenduses, mis võivad avalduda käekirjas, õigekirjas, grammatikas, kirjavahemärgistamisel ja/või kirjaliku sõnumi selguses või ülesehituses. Koolieas kogeb kirjutamisraskusi vähemalt 10% õppijatest (Fletcher *et al*., 2019). Kirjaliku eneseväljenduse probleemid võivad tuleneda kirjutamise madalama tasandi protsesside (transkribeerimise) ja/või kõrgema tasandi protsesside (tekstiloome) puudujääkidest ning vastavalt võib kategoriseerida ka kirjutamisraskusi.

Kirjutamisoskuse kujunemise algetapil, mil õpitakse kirjatehnikat ja esmaseid õigekirjareegleid, on raskused nende oskuste omandamisel loomulikud. Kui probleemid jäävad hoolimata süsteemsest harjutamisest kauemaks püsima, võib olla tegu düsgraafiaga. **Düsgraafia on kirjutamisraskus, mida iseloomustavad suured püsivad raskused õigekirjaoskuste omandamisel. Õigekirjavead tulenevad esmajoones fonoloogiliste protsesside puudulikkusest ega ole põhjustatud intellektuaalse arengu**

[2] Määratluse aluseks on võetud Rahvusvahelise Düsleksia Ühingu definitsioon (International Dyslexia Association, s.a.), mida on kohandatud lähtuvalt lugemisraskuste avaldumise eripäradest eesti keeles. Rahvusvahelises haiguste klassifikatsioonis (ICD-11, World Health Organization, 2019) kuulub kirjeldatud lugemisraskus arenguliste õppimishäirete alla, häire nimetus on arenguline õppimishäire lugemishäirega (*developmental learning disorder with impairment in reading*).

mahajäämusest, sensoorsetest häiretest, neuroloogilistest ja motoorsetest häiretest, hariduse kättesaamatusest, puudulikust keeleoskusest ega psühhosotsiaalsetest probleemidest.[3] Düsgraafiale iseloomulikud õigekirjavead väljenduvad kvalitatiivsete (tähtede ärajätmine, asendamine, ümberpaigutamine jm) ning eesti keeles ka kvantitatiivsete vigadena (eksimused häälikupikkuste märkimisel kirjas). Düsgraafiaga õppijatel on sageli ka kirjatehnilised raskused (nt valed ja/või ebaühtlase suurusega tähekujud). Kirjutamise tempo on neil lastel aeglane, mis omakorda raskendab kirjutamistoimingu sooritamist. Düsgraafiaga õppijad võivad teha ka muid, tähekasutusreeglite alla mittekuuluvaid ortograafiavigu (nt vead käände- ja pöördelõppude, suure ja väikese algustähe, sõnade kokku-lahku kirjutamisel) ning interpunktsioonivigu, kuid need ei ole düsgraafiale eriomased. Kirjatehnilised ja õigekirjareeglite rakendamise raskused mõjutavad sekundaarselt ka kirjalikku tekstiloomet kvaliteedi (sõnakasutus, grammatika, teksti sisu ja ülesehitus) ning mahu osas.

Teisel osal kirjutamisraskustega õppijatel ei tekita esmaseid raskusi mitte teabe transkribeerimine kirjalikuks kõneks, vaid enese väljendamine lausete genereerimisel ja seostamisel tekstiks. Tegu on õppijatega, kellel võib olla ka suulise kõne arengu mahajäämus (Graham *et al*., 2020). Kirjaliku tekstiloome raskused väljenduvad neil õppijatel kõige sagedamini teksti sisulises ja loogilises ülesehituses, osal aga eelkõige lausete grammatilises ülesehituses või ebatäpses sõnakasutuses (Wakely *et al*., 2006). Seega, selle rühma õppijatel on raskendatud kirjalik tekstiloome, kuid kirjatehnilised oskused ja õigekiri võivad neil olla üsna heal tasemel.

Kirjaliku eneseväljenduse raskused võivad tekkida ka madalama ja kõrgema tasandi protsessides ühel ajal, väljendudes nii õigekirja kui ka teksti sisulise ülesehituse, grammatika- ja sõnavaravigadena. Kirjeldatud raskuste kombinatsioon on omane näiteks arengulise keelepuudega õppijatele (vt **peatükk 14**).

[3] Määratluse aluseks on võetud rahvusvahelises haiguste klassifikatsioonis (ICD-11, World Health Organization, 2019) kirjeldatud häire nimetusega arenguline õppimishäire ekspressiivse kirjutamise häirega (*developmental learning disorder with impairment in written expression*). Siinne definitsioon on kitsam rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni definitsioonist, piiritledes düsgraafia esmased tunnused õigekirjaoskuste omandamise raskustega.

15.3.3. Lugemis- ja kirjutamisraskuste omavaheline seos ning seosed teiste erivajadustega

Kuidas on omavahel seotud lugemis- ja kirjutamisoskus ning raskused nende oskuste omandamisel? Uuringud näitavad, et mida paremini inimene loeb, seda parem on üldiselt ka tema kirjutamisoskus. Ka lugemis- ja kirjutamisraskused avalduvad õppijatel sageli samaaegselt (u 40%-l juhtudest) ning ülejäänutel võib nendest vaid üks olla (Moll & Landerl, 2009; Torppa *et al*., 2017). Lugemis- ja kirjutamisraskuste kooseksisteerimine on seotud lugemise ja kirjutamise protsessis rakendatavate samade valdkonnaüleste psüühiliste protsesside (nt visuaal-ruumiline taju, töömälu, tähelepanu suunamine ja hoidmine) ning osaliselt samade valdkonnaspetsiifiliste teadmiste ja oskustega (nt keelelised oskused, foneemiteadlikkus, tähtede tundmine) (Moll *et al*., 2019). Lugemis- ja kirjutamisraskused võivad aga avalduda ka isoleeritult, mis viitab sellele, et mingis osas on rakendatavad kognitiivsed osaoskused erinevad – näiteks lugemises on vaja kiiresti ära tunda ja nimetada tuttavaid visuaalseid sümboleid, millel kirjutamise protsessis nii suurt osa ei ole (Torppa *et al*., 2017).

Kirjaliku kõne omandamise raskused võivad avalduda eraldiseisvana, kuid need võivad kaasneda ka teistele erivajadustele või olla neist tingitud. Kuna kirjaoskus põhineb suurel määral suulisel kõnel, on ootuspärane, et lugemis- ja kirjutamisraskuste puhul on (või on varem olnud) sageli tegu ka arengulise keelepuudega (Graham *et al*., 2020; Snowling *et al*., 2020). Lugemis- ja kirjutamisraskused ilmnevad ka mitmesuguste teiste erivajaduste korral (nt õpiraskused matemaatikas, aktiivsus-tähelepanuhäire, intellektipuue), mis on põhjustatud samade valdkonnaüleste psüühiliste protsesside puudulikkusest.

15.4. Lugemise ja kirjutamisega seotud oskuste hindamine

Eripedagoogi eesmärk õppija kirjaoskuse hindamisel on välja selgitada lugemise ja kirjutamise (eel)oskuste tase ja lähima arengu vald ning tekkinud raskuste võimalikud põhjused. Selleks on vaja koguda taustandmeid, vaadelda õppija tegevust, analüüsida tema kirjalikke töid ja läbi viia põhjalikum vahetu uurimine. Hindamise tulemused on aluseks õppetegevuse planeerimisel, sealhulgas võimalike kohanduste ja muudatuste tegemisel õppesisus, -protsessis ja -vahendites.

15.4.1. Lugemise ja kirjutamise eelduste hindamine

Lugemise ja kirjutamise eeldusi hinnatakse enne nende oskuste õpetamise algust. Kirjaliku kõne arendamise seisukohalt võib olla vajalik hinnata ka õppija tunnetusprotsesside (vt **peatükk 6**) ja suulise kõne arengu taset (vt **peatükk 11**). Järgmisena kirjeldatakse lugemis- ja kirjutamisoskuse spetsiifiliste eelduste hindamise võimalusi.

Üldjuhul on laps valmis lugema-kirjutama õppima 5–6-aastaselt, mil tal tekib huvi sõnade, tähtede ja häälikute vastu. Juba enne seda on võimalik hinnata lapse **fonoloogilist teadlikkust** ehk arusaama sellest, kuidas suulist kõnet osadeks (nt sõnadeks, häälikuteks) jaotada. Fonoloogiline teadlikkus on oluline lugemis- ja kirjutamisoskuse ennustaja (Hjetland *et al*., 2017; Lohvansuu *et al*., 2021; Moll *et al*., 2014). Koolieelses eas aga tuleks hinnata fonoloogilist teadlikkust kitsamalt ehk **foneemiteadlikkust** – arusaama, et sõnad koosnevad häälikutest, oskust häälikuid sõnas eristada ja nendega opereerida.

Fonoloogiliste oskuste uurimiseks sobivad ülesanded, milles lapsel tuleb häälikuid eristada, näiteks peab leidma otsitava hääliku häälikute reast või sõnast (nt „Kui kuuled O, siis tee plaksu!“), määrama hääliku asukoha sõnas (nt „Nimeta esimene häälik sõnas „auto“!“, „Kus asub u-häälik?“) või ära tundma häälikhaaval hääldatud (st häälitud) sõna. Raskemad on ülesanded, kus laps peab ise aktiivselt häälikutega opereerima, näiteks sõna häälima või sõna nimetama mingit häälikut ära jättes (nt „Ütle sõna „sall“ ilma s-häälikuta!“). Kõige keerukamad on ülesanded, milles tuleb tähelepanu pöörata häälikupikkustele sõnas: näiteks otsustada, kas sõnas on häälik, mis kostab teistest pikemalt, nimetada see (nt „Pildil on siil. Kas mõni häälik sõnas kostab teistest pikemalt? Mis häälik see on?“) või häälikupikkust sõnas muuta (nt „Pildil on voodi. Mis häälik kostab teistest pikemalt? Ütle sõna „voodi“ nii, et /o/ oleks lühike!“).

Lisaks ülesannete operatsionaalsele keerukusele sõltub nende raskusaste ka stiimulsõnade tähendusest, pikkusest ja fonoloogilisest struktuurist (nt häälikurühmadest, häälikuühendite olemasolust, häälikupikkustest). Oskuse hindamisel on oluline ka tähele panna, missugusel omandatuse tasemel see on, et korraldada töö lapse lähima arengu vallas (vt **peatükk 7**).

Lugemis- ja kirjutamisoskuse eeldus on ka **häälikute-tähtede vastavuse tundmine** (Hjetland *et al*., 2017; Lohvansuu *et al*., 2021). Eestis õpetatakse lastele tähti lasteaias ning kooli minnes peaksid lapsed tähti tundma. Tähtede tundmise hindamisel uuritakse, kas laps eristab tähefiguure teistest kujunditest ning kas ta oskab tähti nimetada ja kirjutada. Lugemis- ja kirjutamisoskuse arenguga on seotud ka **visuaal-ruumiline taju** (Gori &

Facoetti, 2014), mida saab uurida näiteks osaliselt kinni kaetud tähefiguuride alusel tähtede mõistatamisega. Probleeme visuaal-ruumilises tajus võib näidata ka pikaaegne peegelkirja kasutamine.

Eesti keeles on lugemise ja kirjutamise oskuse omandamiseks oluline ka **rütmitaju**, milles eristatakse auditoorset ja motoorset alaliiki (Thomson & Goswami, 2008). Auditoorse rütmitaju puhul hinnatakse, kui hästi tajub laps kõnerütmi, lastes tal järele korrata silbiridu (*pi-pi-pii*) või kõnetaktivariante (*tigu-tiku-tikku*). Motoorse rütmitaju puhul uuritakse, kui hästi suudab laps järele koputada erinevaid rütme.

Kirjutamisoskuse, täpsemalt kirjatehniliste oskuste eelduseks peetakse **silma ja käe koostööd**. Hindamisel jälgitakse sõrmede liikuvust ja liigituste täpsust peenmotoorikat nõudvate ülesannete sooritamisel, näiteks väikeste esemete paigutamisel, kontuuride ja täheelementide ülejoonistamisel (Pritchard *et al*., 2021).

Lugemisoskusega, täpsemalt lugemise kiiruse ja ladususega on seotud **kiire automaatse nimetamise** oskus (ingl *rapid automatised naming*) ehk suutlikkus kiiresti nimetada tuttavaid visuaalseid stiimuleid, näiteks objekte, värve, tähti ja numbreid (Hjetland *et al*., 2017; Lohvansuu *et al*., 2021; Moll *et al*., 2014).

15.4.2. Lugemisoskuse hindamine

Lugemisoskuse hindamisel tuleb eelkõige lähtuda sellest, mille kohta täpsemalt teavet vajatakse. Et saada terviklik pilt õppija lugemisega seotud teadmiste ja oskuste kohta, tuleks hinnata lapse keelelisi oskusi (vt **peatükk 11**, **peatükk 14**), lugemistehnikat ja loetu mõistmist.

Lugemistehnilisi oskusi hinnatakse üldjuhul häälega lugemisel. Oskuste hindamisel määratakse kõigepealt **juhtiv lugemisviis**, mida iseloomustab taju ühik (segment, mida lugeja suudab kohe ilma pause tegemata artikuleerida, nt täht, täherühm, sõna, sõnapaar) ning esmase sünteesi ühik (segment, mille laps suudab tajuühikutest sünteesida). Lugemisviisid on veerimine (tajuühik on täht, sünteesitakse sõnaosa või lühike sõna), silpide ja kõnetaktide[4] kaupa lugemine (tajuühik on tähtede kombinatsioon, sünteesitakse sõnaosa või lühike sõna), sõnahaaval lugemine (tajuühik on lühike sõna, sünteesiühik on sõnarühm), süntagmade kaupa lugemine (tajuühik on sõnarühm, kokku sünteesitakse lause). Igat lugemisviisi iseloomustavad spetsiifilised vead. **Lugemise õigsuse** analüüsil tuleb jälgida, kui palju ja

[4] Kõnetakt on kõneüksus rõhulisest silbist kuni järgmise rõhulise silbini (Metslang *et al*., 2023, lk 71).

missuguseid lugemisvigu lugeja teeb, kas ta märkab ja parandab neid ise või teeb seda suunamisel. Enamlevinud vead on (1) sõna häälikulise struktuuri muutmine ehk kvalitatiivsed vead (häälikute ärajätmine, lisamine, asendamine, ümberpaigutamine sõnas), (2) sõna rõhulis-rütmilise struktuuri muutmine ehk kvantitatiivsed vead, (3) grammatilise muutevormi muutmine. Eraldi vealiigina võib esile tuua aimamisvead, mille puhul lugeja loob oma kogemusele toetuva hüpoteesi sõnavormi või lause võimalikust jätkumisest, selle sobivust järgnevalt kontrollimata. On leitud, et loetu mõistmiseks peab õigesti lugema vähemalt 95% sõnadest (Klingner *et al*., 2015, lk 20). **Lugemise kiirust** skooritakse teatud aja jooksul loetud tähemärkide, silpide või sõnade arvuna või lugemismaterjali lugemisele kulunud ajana. **Lugemise ilmekuse** hindamise käigus tuleks jälgida hääle loomulikku kasutust (hääle kõrguse muutmine, pausid, rõhud). **Lugemise ladususe** hindamisel integreeritakse lugemise õigsuse, kiiruse ja ilmekuse näitajaid.

Lugemistehniliste oskuste hindamiseks lastakse lastel lugeda üksiksõnu (sh pseudosõnu), sõnaketti, lauseid või teksti. Pseudosõnad on tähenduseta sõnad, mille häälikuline struktuur on sarnane keele pärissõnadega. Sõnade lugemiseks valitakse erineva häälik- ja silbistruktuuriga sõnad, mida uuritav loeb häälega. Sõnaketti trükitakse ilma tühikuteta õppijale tuttava tähendusega sõnu. Lapsel tuleb teatud aja jooksul sõnad üksteisest joontega eraldada. Hea võte on ka sõnade äratundmine: lapsele esitatakse pildid ja sarnase häälikstruktuuriga sõnad, millest üks vastab pildile. Uuritav loeb sõnu ja valib sõnaga sobiva pildi.

Teavet kõikide lugemisoskuse näitajate kohta (lugemisviis, õigsus, kiirus, ilmekus, ladusus) saab vaid lauseid ja tekste häälega lugedes. Uuritavale antakse lugeda eri struktuuriga lauseid, milles varieeritakse ka lause keerukust ja pikkust.

Loetu mõistmise hindamisel on oluline teadvustada, mida ja kuidas hinnata. Hindamisel on oluline uurida, kui hästi sai lugeja aru tekstis otseselt sisalduvast teabest (konstrueeris tekstibaasi) ning kas ta oskas saadud teavet enda varasemate teadmistega sidudes järeldusi teha (situatsioonimudeli luua). Loetu mõistmise hindamisel loeb uuritav esmalt teksti ja sooritab siis ülesandeid teksti põhjal. Levinumatest ülesandetüüpidest ning nende kasutamise eelistest ja piirangutest saab ülevaate tabelist 1.

Tabel 1. Valik loetu mõistmise hindamise meetodeid (Klingner *et al*., 2015; McKenna & Dougherty Stahl, 2015 järgi)

Ülesande tüüp	Läbiviimise kirjeldus	Eelised	Piirangud
Väidete verifitseerimine	Teksti kohta esitatakse väited, millest osa on sisuliselt õiged ja osa valed. Uuritav otsustab, kas lause on õige või vale.	• Vähene kognitiivne koormus vastamisel, kuna ei nõua vastuse verbaliseerimist. • Vähene ajaressurss läbiviimisel ja skoorimisel.	• Ei sobi hästi järeldamisoskuste hindamiseks. • Arvestada tuleb väidete juhusliku valiku võimalusega.
Valikvastustega küsimustele vastamine	Teksti kohta esitatakse küsimused/väited ja vastusevariandid, millest üks või mitu on õiged. Uuritav valib sobiva(d) vastusevariandi(d).	• Üsna vähene kognitiivne koormus vastamisel, kuna ei nõua vastuse verbaliseerimist. • Vähene ajaressurss läbiviimisel ja skoorimisel.	• Küsimuse sõnastus võib mõjutada vastamist. • Ei sobi hästi järeldamisoskuste hindamiseks. • Vastusevariandid võivad eksitada. • Arvestada tuleb vastuse juhusliku valiku võimalusega.
Lausete täiendamine	Teksti kohta esitatakse laused, milles mõni sõna on eemaldatud. Uuritav valib ja kirjutab sobivad sõnad lünka (etteantud valikust või iseseisvalt).	• Vähene ajaressurss läbiviimisel ja skoorimisel. • Võimaldab hinnata vastuse iseseisva genereerimise ja sõnastamise oskust.	• Ei sobi hästi järeldamisoskuste hindamiseks. • Õigekirja- ja kirjatehnilised oskused mõjutavad kirjalikus vormis vastamist.
Avatud küsimustele vastamine	Teksti kohta esitatakse küsimusi, millele uuritav vastab oma sõnastuses.	• Võimaldab hinnata vastuse iseseisva genereerimise ja sõnastamise oskust. • Vastused võimaldavad tuvastada, mis vigu on uuritav mõistmisprotsessis teinud. • Sobib järeldamisoskuste hindamiseks.	• Küsimuse sõnastus võib mõjutada vastamist. • Kuna eeldab piisavat eneseväljendus- (ja kirjutamis-) oskust, siis kõne- ja keelepuude või kirjutamisraskustega õppija loetu mõistmist võidakse hinnata tegelikust kehvemaks. • Läbiviimine on ajamahukas (kui vastatakse suuliselt).

Tabel 1. Järg

Ülesande tüüp	Läbiviimise kirjeldus	Eelised	Piirangud
Ümber-jutustamine	Uuritav jutustab loetud teksti ümber oma sõnastuses. Saab läbi viia suuliselt või kirjalikult.	• Lisaks tekstist arusaamisele ja teabe meeldejätmisele võimaldab hinnata tekstis esitatud tegevuste/ sündmuste/ mõistete seostamisoskust, olulise info leidmist ning järeldamisoskust. • Võimaldab tuvastada, missuguse tekstis esitatud teabe mõistmisel on uuritaval tekkinud lüngad.	• Kuna eeldab piisavat eneseväljendus- (ja kirjutamis-) oskust, siis kõne- ja keelepuude või kirjutamisraskustega õppija loetu mõistmist võidakse hinnata tegelikust kehvemaks. • Läbiviimine on ajamahukas (kui vastatakse suuliselt). • Skoorimine on ajamahukas.
Valjult mõtlemine (ingl *think-aloud procedure*)	Uuritaval palutakse lugemise käigus enda mõtteid väljendada („valjusti mõelda").	• Võimaldab uurida kognitiivseid ja metakognitiivseid protsesse, mis leiavad aset lugemise käigus. • Meetodi kasutamine arendab õppija teadlikkust vaimsetest toimingutest, mida ta lugemise käigus läbi viib, mis omakorda toetab loetu mõistmise oskusi.	• Meetodi kasutamine võib häirida lugemise protsessi. • Võib olla õppija jaoks keerukas, sest ta ei pruugi olla teadlik enda kognitiivsetest protsessidest ja tal võib olla raske sõnastada enda mõtteid. • Õppija vanus, motivatsioon, ärevuse tase ja verbaalsed võimed mõjutavad sooritust suurel määral. • Õppijat võivad soovitud vastustele suunata juhendid ja abistavad küsimused. • Läbiviimine ja skoorimine on ajamahukas.

Kokkuvõtteks on oluline meenutada, et loetu mõistmise probleemid võivad tuleneda ebapiisavatest lugemistehnilistest ja/või keelelistest oskustest. Seega tuleb lisaks lugemisoskustele hinnata ka suulisest kõnest arusaamist. Suulise kõne eakohase mõistmisega, kuid loetust arusaamise raskustega õppijad vajavad esmajoones lugemistehniliste oskuste arendamist. Seevastu hea lugemistehnika, kuid suulise ja kirjaliku teksti mõistmise puudujääkide korral peaks sekkumisel keskenduma nii keeleliste oskuste kui ka lugemisstrateegiate arengu toetamisele.

Millega peaks eripedagoog lugemisoskuse hindamisel arvestama?

1. Lugemisoskuse kõik näitajad on seotud nii lugemismaterjali keelelise, sisulise kui ka vormilise keerukusega. Erineva uurimismaterjali alusel saadud tulemusi ei saa seetõttu omavahel otseselt võrrelda. Õppija lugemisoskuse hindamisel tuleb teadvustada uurimise eesmärk ja sellest lähtuvalt valida uurimismaterjal.
2. Kuna ülesande (või küsimuste) tüüp ja sõnastus võivad vastust mõjutada, tuleb enne tagada nende mõistmine.
3. Testimisel tuleb arvestada õppija võimaliku ärevusega, mis võib pärssida lugemise sooritust, seda eelkõige ajapiiranguga ülesannete ja kognitiivseid ressursse enam nõudvate ülesannete (loetu mõistmine) puhul. Lugemisärevus tekib eelkõige lugemisraskustega õppijatel. Seega on oluline, et testitakse õppija jaoks turvalises keskkonnas.
4. Lugemistehniliste oskuste hindamisel keskendub lugeja eelkõige lugemise õigsusele ja kiirusele ning loetust arusaamiseks jääb tal vähem kognitiivseid ressursse. Seetõttu on soovitatav loetu mõistmist uurida lugemistehnilistest oskustest eraldi.

15.4.3. Kirjutamisoskuse hindamine

Kirjatehniliste oskuste hindamisel saab esmamulje lapse kirjalike tööde vaatlusest. Kritseldused, „sodimine“, arvukad mahatõmbamised jms võivad viidata lisaks kirjatehnilistele raskustele ka negatiivsele suhtumisele kirjutamistegevusse. Detailsemal hindamisel jälgitakse tähekujude õigsust ja korrektsust, nende omavahelist sidumist, kirja suuruse ja kalde ühtlust ning joonte vahel püsimist. Lisaks vaadeldakse lapse pliiatsi- ja kehahoidu kirjutamisel. Kirjatehnilisi raskusi võib esialgu põhjustada ka vasaku käega kirjutamine.

Ärakirja ja kirjatehnikat peetakse sageli ekslikult samalaadseteks toiminguteks. Ärakirja ülesannetega saab küll lihvida kirjatehnilisi oskusi, kuid ärakirjaoskust ennast tuleb eraldi kujundada. Oskuse hindamisel tuleb määrata ärakirja ühik (st mitu tähte või kui suure osa originaalist laps suudab mälu järgi kirjutada) ning analüüsida kirjutamise õigsust ja kiirust. Samade näitajate alusel hinnatakse ka lugemisoskust. Selline seos võimaldab üht oskust teise arendamise huvides ära kasutada – parem lugemisoskus suurendab ärakirja kvaliteeti ja ärakirja harjutusi tehes saab parandada lugemisoskust.

Ärakirja tehes tuleb õppijal esmalt kirjalikku keeleüksust (nt tähte, sõnaosa, sõna) lugeda ja seejärel kirjutada. Ärakirja ühiku määramiseks tuleb uurijal jälgida, millist kohta sõnas/lauses kirjutaja vaatab ja mis eesmärgil ta seda teeb (edasikirjutamiseks, tähefiguuri täpsustamiseks, õigekirja kontrolliks). Tähthaaval kirjutajad vaatavad keerukamaid tähefiguure mitu korda, oskuste arenedes kontrollivad lapsed topelttähe ja nõrga või tugeva tähe kirjutamise vajadust. Ärakirjas tehtavate vigade hulk sõltub nii teksti vaatamise sagedusest kui ka häälik- ja foneemanalüüsi oskustest. Mõju avaldab ka enesekontrolli ja kirjatehniliste oskuste tase. Kuna õpetamise üks aspekte on oskus oma tööd kontrollida, mõjutab ärakirjaoskus õigekirjaoskust tervikuna.

Ärakirjaoskuse hindamiseks on võimalik arvutada nn ärakirja koefitsienti K.

K = materjali vaatamiste arv : tähtede üldarv

Kui K = 1, siis kirjutab õppija sõnu tähthaaval. Mida suurem on koefitsient K (K > 1), seda väiksemat ühikut suudab laps kirjutamisel meeles hoida. Koefitsiendi vähenemine annab tunnistust ärakirjaoskuste paranemisest ja näitab, et laps loeb ja suudab kirjutada korraga sõnaosa, sõna või isegi mingi osa lausest.

Õigekirjaoskuste kontrollimise kõige levinum võte on etteütluse kirjutamine, mida tehakse kahel eesmärgil: vigade analüüsimiseks enne õpetamist ja õpetatud oskuste kontrollimiseks (sh hinde panemiseks). Kasutusel on nn diagnoosetteütlused, mille puhul on oluline materjali valik/koostamine, milles peab lähtuma hindamise eesmärgist. Etteütluste abil püütakse välja selgitada eelkõige seda, kas kirjutajad teevad kvalitatiivseid või kvantitatiivseid vigu. Kvalitatiivsed vead viitavad probleemidele häälikanalüüsi rakendamisel, kvantitatiivsete vigade hulk näitab, kui hästi laps rakendab tähekasutusreegleid (kasutab ühe- ja kahekordset või nõrka/tugevat tähte).

Analüüsil keskendutakse detailselt eri häälikurühmades ja eri pikkustes tehtud vigadele. Vastavalt sellele tuleb valida materjal, mis sisaldaks vajalikul hulgal sobivaid ortogramme (vt Kontor & Plado, 2007).

Etteütluse koostamisel tuleb arvestada ka sõnade/lausete keerukusega. Näiteks pika (4–5 silbiga) sõnavormi kirjutamise õigsus võib sõltuda töömälu suutlikkusest korraga meeles hoida ja rakendada eri reegleid (arvestada häälikupikkusi, mitmuse tunnust, liiteid, käändelõppe). Võib juhtuda, et laps, kes tavaliselt kvantiteedivigu enam ei tee, keskendub mitmuse tunnuse valikule ja jätab veaohtlikus kohas sulghääliku õigekirja tähelepanuta ning eksib. Teksti valikul tuleks arvestada ka naabersõnade võimaliku mõjuga (II-välteline sõna III-vältelise järel kirjutatakse sagedamini valesti kui III-välteline II-vältelise järel). Tööde analüüsil tuleb eristada vead kontrollitavate reeglite rakendamisel ja muud eksimused.

On mõistetav, et **kirjalikku tekstiloomet** saab hinnata vaid siis, kui õppijal on kujunenud sidusa ja tervikliku suulise jutustamise oskused ning ta suudab oma mõtteid loetavalt kirja panna. Oskuste hindamiseks võib kasutada nii vahendatud (ümberjutustus) kui ka vahendamata (kirjand) jutustust. Ümberjutustuseks sobivad sündmuse selge kulu ja ilma dialoogita tekstid. Kirjutatu analüüsil jälgitakse teksti sisu loogikat (ümberjutustuse puhul ka vastavust originaalile), lausete kvaliteeti (mis tüüpi ja kui pikki lauseid laps kasutab), nende grammatilist õigsust ja omavahelist seostatust (nt samaviiteliste sõnade kasutamist ja sobivust). Tähelepanu tuleb pöörata ka vormistusele: kirjutatu paigutusele lehel, struktuurielementide (sissejuhatus, teemaarendus, kokkuvõte) ja mõttelõikude selgele eraldatusele.

15.5. Lugemis- ja kirjutamisoskuse arengu toetamine

Lugemis- ja kirjutamisoskuse kujunemine on tihedalt seotud laste üldise vaimse arenguga: nende keskendumisvõime, taju, mälu ja mõtlemisega. Omavaheline seos on ka kõne nelja aspekti vahel: lugemine, kirjutamine, kuuldu mõistmine ja suuline eneseväljendus. Nii saame ühe valdkonna eraldi arendamise võtetest vaid tinglikult rääkida.

Lugemise ja kirjutamise protsessis me „pendeldame“ kahe süsteemi, s.o kõne- ja keelesüsteemi vahel. Lugemine on graafilise mudeli alusel sõna häälikulise struktuuri taastamine, st liigume keelesüsteemilt kõnele. Kirjutamine on sõna häälikulise struktuuri alusel selle tähtedest koosneva graafilise mudeli koostamine, st liigume kõnelt keelele. Nimetatud süsteemide ühikud ei kattu täiel määral ning see toob kaasa teatud probleemid nii lugemise kui ka kirjutamisoskuse omandamisel (vt Karlep, 1998).

15.5.1. Lugemise ja kirjutamise eeloskuste kujundamine

Lugemise ja kirjutamise eeloskuste kujundamise süsteemseks toetamiseks tuleb neid enne võimalikult detailselt hinnata. Oskuste hindamise võtteid (vt 15.4.1) saab edukalt kasutada ka õpetamisel, arvestades seejuures oskuse omandatuse taset (iseseisvust ülesande sooritamisel).

Lugemine ja kirjutamine vajavad teatud ühiseid eeldusi: foneemiteadlikkust ning häälikute ja tähtede vastavuse tundmist. Sõnade häälikulise koostise teadvustamist ei ole õige siduda samal ajal tähtede tutvustamisega. Õppija jaoks võib selle juures tekkida mitu raskust korraga, sest täpselt ei kattu tähenimetus ja vastav häälik (nt täht on L [*ell*], hääldub sõnas aga häälikuna [l]) ning häälikute ja tähtede arv sõnas (nt „pall" – 3 häälikut ja 4 tähte).

Sõnade häälikkoostise teadvustamiseks tuleb töö materialiseerida, st häälikud tuleb muuta tajutavateks. Sillaks häälikute ja tähtede vahel sobivad mitmesugused vahendid (nt käbid, klotsid, pulgad, hiljem ka kriipsud, ruudud, noobid). Otstarbekas on alustada lihthäälikutest koosnevate silpide ja sõnade analüüsiga (nt „maa", „uss", „ema") ning jätkata häälikuühendeid sisaldavate sõnadega. Nimelt on praktika näidanud, et lastel on raskem eristada häälikuid diftongidest (*ae-ea*, *oe-eo*) ja kaashäälikuühenditest, eriti neist, mis sisaldavad sulghäälikuid (vrdl: *otsis-ostis*).

Lugemis- ja kirjutamisoskuse õpetamisega saab alustada siis, kui laps tunnetab sõna häälikulist koostist. On vajalik, et laps suudaks sooritada sõna **häälikanalüüsi** (häälikute eristamine, tuvastamine, järjekorra määramine). Häälikanalüüsi oskuse kujundamise töövõtteks on **häälimine** – sõna sujuv, pausideta hääldamine häälikute (mitte tähenimede) kaupa nii, et igast häälikust moodustub silp. Häälimise käigus lõhutakse sõna häälikutevaheline koartikulatsioon (häälikutevahelised siirded). Häälimisoskus valmistab ette veerimise lugemisel. Nende tegevuste erinevus seisneb selles, et sõna häälides alustab laps terviksõnast, mis tuleb „lõhkuda" häälikuteks. Veerides on lapsel ees tähed, mis on vaja dekodeerida häälikuteks, hääldamisel tuleb tekitada häälikutevahelised siirded (sujuv üleminek ühelt häälikult teisele), jõuda terviksõna väljahääldamise ja alles siis selle tähenduseni. Häälikanalüüsi oskuse arendamiseks sobib kasutada mängulisi võtteid. Lugemis- ja kirjutamisoskuse kujunemiseks loob eelduse ka kõnetaktivariantide järelehääldamine ja teistest pikemalt kostva hääliku eristamine sõnas (vt Hallap & Padrik, 2008).

Sõnad koosnevad häälikutest ja nende tähistamiseks on kasutusele võetud graafilised kujundid – tähed (või punktide kombinatsioonid Braille'i kirjas, vt **peatükk 19**). Kui laps teadvustab sõnade häälikulist struktuuri, on sobiv aeg alustada hääliku-tähe vastavuse tutvustamisega. Eesti keele

ortograafia on foneetiline (Erelt *et al*., 2007), mis tähendab, et foneeme (kõnes häälikuid) märgitakse enamasti kindlate grafeemidega (tähtedega) ja grafeemi vaste on enamasti kindel foneem. See on eesti keeles lugema ja kirjutama õppijate jaoks suur eelis, võrreldes näiteks inglise lastega.

Tulenevalt erivajadustega laste tajude piiratusest võib laps kaua aega segistada kujult sarnaseid tähti. Tähekujude omandamiseks võib anda ülesandeid tähekujude eristamiseks sarnaste kujundite ja teiste tähekujude hulgast, otstarbekas on kaasata lisaks nägemisele taktiilne taju. Sobiv võte on erinevast materjalist (savist, plastiliinist, liivast jne) koosnevate tähekujude praktiline konstrueerimine. Enne paberile ja joonte vahele kirjutamist võiks laps tähekuju omandamise eesmärgil „kirjutada" tähekuju näpuga õhku või lauale, oksaga liivale vms. Paberile kirjutamist alustades tuleks kindlasti reguleerida ka joonte laiust.

15.5.2. Lugemisoskuse arendamine

Lugemisoskuse arengus saab täheldada kolme etappi, mida iseloomustab juhtiv lugemisviis: (1) analüütiline etapp (juhtiv lugemisviis veerimine või silbikaupa lugemine), (2) lugemistoimingu tervikliku struktuuri kujunemine (juhtiv on sõnahaaval lugemine), (3) automatiseerunud lugemine (Karlep, 1991). Igal etapil on iseloomulik juhtiv lugemisviis, vead, lugemiskiirus ja ilmekus ning loetust arusaamine. Lugemisoskuse arengu toetamisel tuleb arvestada, millisel etapil õppija parasjagu on, ning vastavalt sellele valida materjal ja töövõtted (vt Plado & Sunts, 2014). Lugemisedu soodustavaks või pärssivaks teguriks võib olla ka tekstide vormistus (vt **peatükk 7**).

15.5.2.1. Lugemisoskuse kujunemise analüütiline etapp

Tähti tundev laps on esimesel ehk analüütilisel etapil, mille puhul lugemisviis on **veerimine**. Sel etapil tajub laps enamasti korraga ühte tähte, teab selle häälikulist vastet, siis teist selle kõrval ja tekitab ülemineku ühelt häälikult teisele ehk nendevahelise siirde. Otstarbekas on tegeleda võimalikult lühikeste sõnadega, jälgides sõnade häälikulist struktuuri (nt sonoor + vokaal: *SA*; vokaal + sonoor + vokaal: *EMA*; sonoor + vokaal + sonoor + vokaal: *MUNA*). Alustada tuleb sõnadest, mis ei sisalda sulghäälikuid. Veerimisega samal ajal võib olla ka silbikaupa lugemist. Just sel etapil saab selgelt eristada lugemistoimingu operatsioone, mida teades saame arvestada lapse raskusi ja teda parimal viisil toetada. Vigadest domineerivad sõna häälikulise struktuuri muutused, seda eriti pikema sõna puhul. Analüütilisel etapil on otstarbekas lugemist õpetada mänguliste võtetega, esitades lapsele

lugemiseks ühesilbilisi sõnu (*M-AA*, *S-UU*, *U-SS*), suunates teda sõnu lugema iga häälikut selgesti rõhutades ja neid omavahel sidudes. Sõna sünteesi soodustavad graafilised orientiirid. Otstarbekas on toetada silbimoodustajate (vokaalid, diftongid) leidmist, tõstes neid esile värvi, šrifti, paigutuse või suurusega (nt SIIL, PEA, S**II**L, P**EA**, PEA, P^{EA}).

Sünteesitud (kokku hääldatud) sõna tuleb kohe seostada ka tähendusega, et lapsel tekiks ettekujutus – lugemise teel saab midagi teada. Näiteks loetakse AI, AE, OI ja ühendatakse saadud sõna sobiva pildiga (nt poiss kukub, poiss hüüab, poiss imestab). Analüütilise etapi eesmärk on loetud sõna ära tunda, seega peab loetud sõna tähistama talle tuttavat eset või nähtust. Sel etapil ei suuda laps veel lugemise käigus uusi teadmisi omandada. Kui sõna ei tekita kujutluspilti objektist/sündmusest/nähtusest, ei saa rääkida ka sõnavara iseeneslikust laienemisest. Näiteks hoolimata sõna „meri" häälikulise struktuuri lihtsusest, ei ole õige seda sõna lugeda anda lapsele, kellel puudub ettekujutus merest. Pakkudes lapsele lugemiseks struktuurilt jõukohaseid ja mõistetavaid sõnu ja lauseid, säilib tal lugemise motivatsioon.

Lugemisoskuse paranemist näitab tajuühiku suurenemine. Laps hakkab järk-järgult tajuma korraga ühe tähe asemel kahte tähte ja on võimeline kokku hääldama (veerima) 3–4 tähega sõna. Sel etapil tuleb eriti hoolikalt valida lugemismaterjali ja kujundada veerimisoskust. Esmalt hääldatakse tähtedele vastavaid häälikuid kuuldavalt. See protsess on aeganõudev ja sõna tähenduseni jõudmiseks tuleb veeritud sõna tervikuna korrata. Kui veerimine kiireneb, pole sõna kordamine enam vajalik, kuna tähenduseni jõutakse veerimise käigus. Järk-järgult muutub hääl veerimisel vaiksemaks, pikka aega võivad suuliigutused olla veel märgatavad ja veerimine lõpeb sõna hääldamisega. Lugema õpetamisel on otstarbekas teadlikult muuta hääle tugevust (vaikselt, valjemini, valjusti) ja veerimise kiirust (aeglustada, kiirendada).

15.5.2.2. Lugemistoimingu tervikliku struktuuri kujunemise etapp

Lugemistoimingu tervikliku struktuuri kujunemise etapil saab juhtivaks lugemisviisiks **sõnahaaval lugemine**. Etapi lõpuks tuleb loetud sõnadest jõuda lause lugemise ja selle tähenduse mõistmiseni. Tervikteksti lugemisel on selle sisu parema mõistmise huvides soovitatav õpetajal esmalt tekst tervikuna lastele häälega ette lugeda.

Sõnahaaval lugemisel on tajuühik tähtede rühm, st lühike sõna tervikuna. Oskuste paranedes tajuühik järk-järgult suureneb, laps võib haarata korraga 2–3 silpi (kõnetakt) ja sünteesida korraga 4–5 tähega sõna. Täherühmast sünteesitakse sõna, kuid sõnade vahele tekivad lugemisel pausid. Selline sõnadeks hakitud lause vajab mõistmiseks kordamist tervikuna. Materjali

koostades ja valides peab õpetaja jälgima, et lause vastaks lapse töömälu mahule. Sobivaks pikkuseks (sõnade arvuks) peetakse sellist lauset, mille laps suudab veatult järele korrata.

Sõnahaaval lugejad võivad moonutada sõna häälikulist struktuuri, kuid teevad sageli ka kvantitatiivseid vigu. Põhjus on selles, et loetakse iga sõna eraldi, neid omavahel sidumata ning teised sõnad lauses ei reguleeri hääldust. Naabersõna tähenduseni, mis aitaks õigesti lugeda, jõutakse alles pärast sõnavormi lugemist, kujutlus rõhulis-rütmilisest struktuurist on vaja luua aga enne. Et last toetada enne eksimist, on sel etapil otstarbekas kasutada nn vältemärke, mis kantakse tekstis sõnade peale:

Ott kallas piima. Ott kallas piima klaasi.

Ekslikult arvatakse vahel, et lastelt nõutakse sel viisil välte määramist. Kui märgid on lastele tuttavad, siis suudavad nad orientiiridele toetudes sõna õigesti hääldada enne eksimist, mingit keeleteaduslikku välte määramist neilt ei oodata. Sellisel viisil on võimalik vältida või vähendada eksimusi sõnade rõhulis-rütmilise struktuuri taastamisel. Märgistus on toeks ka sõnatähenduse mõistmisel.

Sel etapil muudetakse lugemismaterjali järk-järgult keerukamaks: sõnad pikenevad, lausetes on liitsõnad, kasutatakse keerukamaid muutevorme. Seetõttu peavad sõnade sünteesi toetama teisedki graafilised abivahendid. Pikemat sõnavormi soovitatakse liigendada kõnetaktideks (nt *sõide-takse*, *mesi-lastel*). Otstarbekas on märkida sõnade liitumise piir liitsõnas (märgiga – või +), et enne lugemist laps näeks, mis ulatuses on sõna vaja kõigepealt sünteesida ja kus võib teha väikese pausi (nt *eesaiake: ees-aiake*; *täisiga: täis-iga*). Kindlasti tuleb lugemisel liitsõna tervikuna hääldada.

Lugemisele lisab keerukust eesti keele rikkalik vormistik, mis muudab sõnad pikaks ja sunnib loetust arusaamiseks arvestama nii sõna põhi- kui ka lisatähendusega. Kuna põhitähendus selgub juba sõna tüvest, ei pööra algaja lugeja sõna lõpuosale (tunnused, lõpud, liited) tähelepanu: laps oletab sõnavormi, kontrollimata oma hüpoteesi. Sama kehtib ka lause kohta: lugenud paar esimest sõna, tekib hüpotees sellest, kuidas lause võiks lõppeda, ja laps enam ei loe, vaid lõpetab lause, aimates selle edasist kulgu oma teadmiste ja oskuste piires. Aimamine on tegelikult lugemisoskuse arengu näitaja, aga sellele peab järgnema enesekontroll (hüpoteesi kontroll). Märgatav on see paremate oskustega laste lugemisel: kui loetud sõna ei sobitu konteksti, hakatakse ilma selleks suunavat korraldust ootamata otsima valesti loetud sõna ja parandatakse viga.

15.5.2.3. Automatiseerunud lugemise etapp

Harjutamise tulemusena jõutakse automatiseerunud (süntagmaatilise) lugemise etappi, mis annab võimaluse lugemise teel uusi teadmisi hankida. Lauseid loetakse süntagmade (grammatiliselt seotud sõnadest koosnevate sõnarühmade) kaupa ning eesmärk on jõuda lausete lugemise kaudu teksti mõtteni. Sel etapil ei tee lugeja enam kohatuid pause sõnade vahel, suureneb lugemise kiirus, mis ideaalis läheneb suulise kõne tempole. Sujuvaks üleminekuks süntagmaatilisele etapile tuleks lühemaid süntagmat moodustavaid sõnu esitada samal real kõrvuti ja siduda neid kaarega, rõhutades nende kokkuhääldamise vajadust (nt „Liisi jalutab koeraga järve kaldal“).

Alati toetab lapsi kooris ja õpetajaga koos lugemine. Õpetaja peab reguleerima lugemise tempot, nii et laps suudaks teksti jälgida ka siis, kui ta loeb vaikselt kaasa. Lugemise ladususe ja teksti mõistmise eesmärgil on otstarbekas enne teksti lugemist teha eelharjutusi, st õppida lugema keerukamaid ja tähenduselt võõramaid sõnu tekstis. Ladusust arendab ka sama teksti korduv ajavõtuga lugemine. Motivatsiooni selleks suurendab lugemisele kulunud aja vähenemine, kuid kiiruse kasvuga ei tohi kannatada lugemise õigsus.

Ilmekalt saab lugeda siis, kui on saavutatud piisav ladusus ja saadakse aru teksti sisust. Ilmekalt lugemine soodustab omakorda loetu mõistmist. Ilmeka lugemise toetamiseks kasutatakse graafilist märgistust, näiteks joonitakse rõhutamist vajavad sõnad, tähistatakse noolega hääle kõrguse muutus („Ja kuidas ma siia sain↑?“), tuuakse ka lause ette lause lõpumärk („(?) Kus on minu koduke?“). Eriti sobivad ilmekuse harjutamiseks luuletused ja dialoogid.

Loetust arusaamine, st tekstis otseselt sisalduva teabe mõistmine ja selle sidumine taustteadmistega ei kujune õppijatel iseenesest. Otstarbekas on teksti analüüsil mitte toetuda ainult mälule, vaid õpetada tekstist informatsiooni otsima ka siis, kui õppija vastust teab. Sellise tegevuse eesmärk on kujundada lugemisstrateegiate teadlikku kasutamist. Kasutada võib võtteid, milles suunatakse lugejat korduvalt teksti üle lugema. Näiteks sõnu ja väljendeid selgitades, küsimustele vastust otsides või õpetaja öeldud väidet kontrollides tähistama vastavad sõnad/laused, mis selle vastuse annavad. Hea võte on ka (vajaduse korral etteantud küsisõnadest) loetud lõigu kohta küsimuste esitamine.

Lugemisstrateegiate õppimise algetapil harjutatakse strateegiate kasutamist koostegevuses õpetajaga, seejärel õpetaja esitatud mudeli järgi. Järk-järgult õpetaja suunav osa väheneb. Oluline on, et õpetaja verbaalselt

kommenteeriks enda sooritatavaid vaimseid toiminguid (strateegiaid) ja suunaks ka lapsi seda tegema. Strateegiate iseseisva kasutamise oskus eeldab järjepidevat ja pikaajalist harjutamist, eelkõige saavad sellest kasu lugemisraskustega õppijad.

Omaette õpetamist vajaks tulevases elus väga vajalik oskus – **konspekteerimine**. Sel eesmärgil soovitatakse töötamist pliiatsiga, et tähistada õpetaja suunamisel olulist infot lugemise käigus. Joonitud sõnade/lauseosade, aga ka teiste teksti servale tehtud märgistuste (emotikonid, küsi- või hüüumärgid vms) põhjal saab koostada hiljem lühivormis suulise kokkuvõtliku teate või kirjaliku teksti, mis alati ei pea olema sidus ja terviklik jutustus, vaid mille eesmärk on tekstist saadud teabe lühike edastamine neile, kes teksti pole lugenud. Nimetatud võte toetab ka kokkuvõtliku sidusa jutu (ümberjutustuse) kirjutamise oskuse kujunemist (vt 15.5.3).

15.5.3. Kirjutamisoskuse arendamine

15.5.3.1. Kirjatehniliste oskuste õpetamine

Kirjatehnika õpetamisel tuleb kujundada oskus tähekujusid õigesti kirjutada, neid ühendada. Esmalt on vajalik arendada eeldusi (visuaal-ruumilist taju, silma ja käe koostööd). Algul kirjutatakse tähti ükshaaval, siis harjutatakse tähekombinatsioonide ja sõnade kirjutamist. Kirjutamiseks tuleb luua sobivad tingimused – laua kõrgus, valgus, jälgitakse õiget kehaasendit. Vajalik on paberilehe sobiv paigutus laual. Kuna lapse käsi väsib kiiresti, peab kirjaharjutuste tegemine olema ajaliselt piiratud. Sõrmede, randme ja käsivarre lihaste tugevdamiseks on otstarbekas teha ka peenmotoorikat arendavaid harjutusi (vt **peatükk 6**).

Kirjatehniliste harjutuste tegemist alustatakse suuremal paberilehel. Liigutuste sujuvust saab treenida muusika taktis kaheksate joonistamisega suurele pinnale, näiteks tahvlile. Õpetamise algetapil on otstarbekas ette joonistada eri suundades jooni või graafilisi mustreid, hiljem tähefiguure ning lapse ülesanne on neid joont mööda täpselt üle joonistada. Oskuste arenedes saab järk-järgult vähendada kirjutatavate elementide suurust, suurendada nende keerukust. Kindlasti ei tohiks olla näitajaks kirjutamise kiirus. Jälgida tuleb pidevalt tähtede kõrgust, laiust, kallet ja selle paralleelsust ning täheelementide ruumilist paigutust.

15.5.3.2. Ärakirja õpetamine

Ärakirjaoskus on tihedas seoses lugemise, sõna häälik- ja foneemanalüüsi oskuste, sõnade tähtkoostise võrdlemise ning kirjatehniliste oskustega. Ärakirjaoskuse õpetamise eesmärk peab olema kirjutamisühiku mahu järk-järguline suurendamine. Enesekontrolli oskuste kujundamise eesmärgil tuleb teha järeltööd kirjutatuga (lugemine kirjapildi alusel, võrdlemine originaaliga tähtede/sõnade kaupa). Ärakirjaoskuste kujundamisel tuleb korraldada töö teadlikult, etapiviisiliselt.

Esimesel etapil võiks tööd alustada tähtede/silpide/sõnade praktilise ladumisega tähekaartidest. Kui laduda kaarte täpselt originaali alla, on hiljem võimalik nii kaartide kui ka tähtede hulka üksüheselt võrrelda. Hiljem sellist ruumilist vastavust „rikutakse" ja tähed/sõnad ei tohiks enam paikneda täpselt kohakuti. Kui lapsed on omandanud tähtede kirjutamise oskuse, peaks ladumise asendama kirjutamisega.

Teisel etapil on õpetamise ülesanne mälu järgi kirjutatava sõna või lause osa mahu suurendamine. Kirjutamisel toetutakse vastavale algoritmile: loe lause, jäta see meelde; korda lauset; kata lause kinni; meenuta lauset sõnahaaval; hääli sõna; kirjuta lause sõnade kaupa; loe lause nii, nagu kirjutasid, ava lause ja kontrolli, paranda vajaduse korral vead (vt Kontor & Plado, 2010). Lapsi tuleb julgustada teksti korduvalt vaatama, mitte ainult edasikirjutamise, vaid ka kirjutatu õigsuse kontrolli eesmärgil. Nimetatud stereotüüpne töö aitab lapsel oma tegevust planeerida ja kujundab pideval kordamisel seesmise tegevusplaani, mille alusel edaspidi toimida.

Kolmandal etapil kujuneb ärakirja vilumus. Lause loetakse ladusalt ja õigesti tervikuna, analüüsi vajavad vaid keerulisemad sõnad. Nimetatud tegevus nõuab lause meeldejätmist ja endale dikteerimist eneseetteütlusena. Tuleb püüelda selle poole, et õppija võimalikult suure ühiku meelde jätaks. Tööd saab korraldada nii, et originaal tuleks igal vaatamiskorral ümber pöörata. Hea võte on ka nn jooksudiktaadid, st originaal on kirjutamiskohast kaugemal (klassi ees seinal, õpetaja laual vm).

Paranenud ärakirjaoskust näitab kirjutamisühiku suurenemine, kuid selle mahu suurenemisega kaasneb vigade hulga kasv, mille liik ja arv sõltuvad kirjutaja õigekirjaoskusest. Vigu peaks parandama originaali toel, kujundama peab oskust lugeda täpselt kirjapildi järgi.

Harjutamisel on otstarbekas varieerida ka originaali ja kirjutamislehe paigutust. Keerukamaks muutub töö, kui originaal on kaugemal, näiteks tuleb kirjutada raamatust lehele, eriti aga tahvlilt/ekraanilt lehele. Näeme aga, et just viimane on sage võte klassitunnis, ja kui ärakirja tegemist pole spetsiaalselt õpetatud, võib see näiliselt lihtne võte olla tegelikult õppijale täiendav raskus põhiülesande sooritamisel.

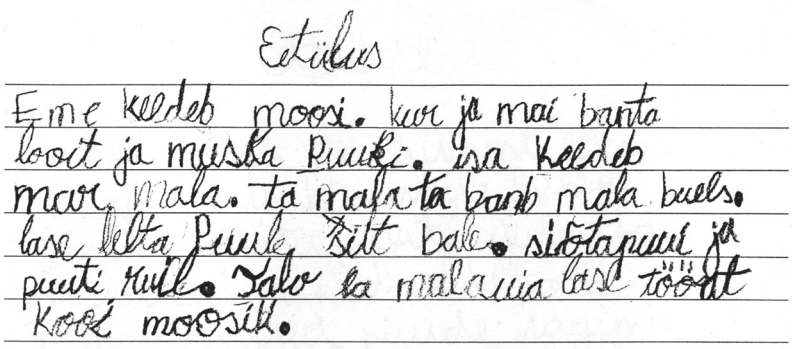
15.5.3.3. Õigekirjaoskuse õpetamine

Eakohase arenguga lastel kujunevad õigekirjaoskused suuresti keelevaistule toetudes. Erivajadustega laste õpetamisel on vaja kirjutamistoimingu operatsioone teadlikult kujundada, tehes seda väikeste sammude (operatsioonide) kaupa, ühendades neid järk-järgult omavahel ja liites lõpuks tervikuks.

Esmaseks oskuseks tuleb pidada sõna **häälikanalüüsi** oskust. Kirjutamisel on häälikujärje märkimisel vajalik häälimisele toetuda. Harjutamiseks tuleb esialgu valida sõnad, milles poleks kirjutamisel vaja kasutada topelttähte, vältida tuleb sulghäälikuid. Oluline on häälikanalüüsi tulemus fikseerida graafiliste vahenditega (kriipsud, valged noobid), mis aitavad sõna häälikulist struktuuri töömälus hoida ja kirjutamise ajal seda taastada. Tasub meeles pidada, et nii siin kui ka edaspidi soodustavad õppimist igasugused praktilised ülesanded, mis muudavad vaimsed tegevused tajutavateks.

Kui sõna häälikanalüüs pole automatiseerunud või lapsel puudub oskus märkida häälikut sobiva tähega ja õiges järjekorras, siis pole tema kirjutisest võimalik aru saada (vt näide 1). Häälikanalüüsi tasemel kirjutatud tekst on enamasti mõistetav, ehkki kõik häälikud on märgitud ühekordsete tähtedega (vt näide 2).

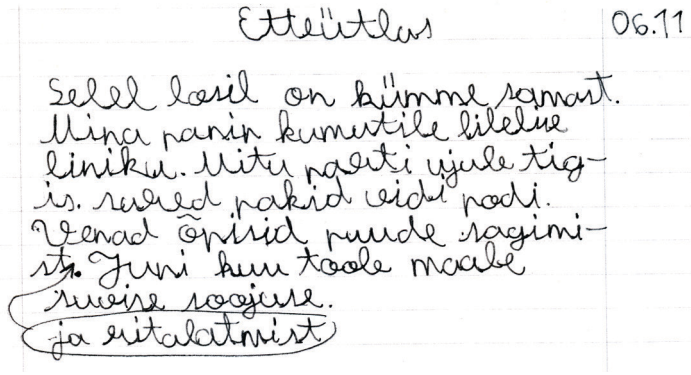
Enne uuele etapile üleminekut tuleks saavutada, et häälimine ja häälikujärje määramine oleks võimalikult automaatsed. Sellisel juhul on nendele oskustele tuginedes võimalik kujundada järgmisi – foneemanalüüsi operatsioone. Foneemanalüüsi esimeseks sammuks saab häälikanalüüs, mis vajab teadvustatud tähelepanu vaid keerukamatel juhtudel.


Etteütlus

Eme keedeb moosi. kur ja mai banta
loot ja muska Puuki. isa keedeb
mar. mala. ta mala ta bank mala buels.
lase letta Puuke Zitt bake. sõõtapuul ja
puuti kuil. Zalo la malauia lase tööat
Kooé moosiil.

Näide 1. Etteütluses on kvalitatiivsed vead[5]

[5] Originaaltekst: *Ema keedab moosi. Kaur ja Mai panevad ploomid ja mustikad purki. Isa keedab marjadest mahla. Ta paneb mahla pudelisse. Lapsed kleebivad pudelitele sildid peale. Siis tõstavad nad pudelid ja purgid riiulile. Talvel on hea mahla juua. Lapsed söövad kooki moosiga.*


Etteütlus 06.11

Sellel laial on hümne samast.
Mina panin kumartile lilleline
liniku. Mitu päeva ujule tig-
is. seened pakid eidi padi.
Venad õpivad puude sagimi-
st. Juni kun toole maale
suvise soojuse.
ja eitalatmist

Näide 2. Etteütluses on valdavalt kvantitatiivsed vead

Järgmisena on sobiv teadvustada lastele **häälikurühmi**, kasutades teadusterminite asemel lastepäraselt värvide nimetusi (vokaalid – punased, suluta kaashäälikud – sinised, sulghäälikud – rohelised), sest häälikurühmast sõltub kokkuleppeliste tähekasutusreeglite rakendamine. Häälikurühmade tundmine võimaldab sõnas määrata sisehäälikud (kirjutamisel **veaohtliku koha** – esimese silbi täishäälikust teise silbi täishäälikuni) ning häälikuühendite olemasolu sõnas. Taas on soovitatav kasutada hääliku tähistamiseks kriipse/noope ja märkida need vastava värviga. Veaohtlik koht tuleb lastel leida võimalikult eri tüüpi sõnades (nt */e,m/a*; *tr/e,p/il*; *m/u,n/a*; *m/o,s/, k/a,r,t/ul*). Lihtsam on veaohtlik koht määrata kirjapildi järgi, kuid lõpuks tuleb jõuda nende teadvustamiseni suuliselt öeldud sõnades.

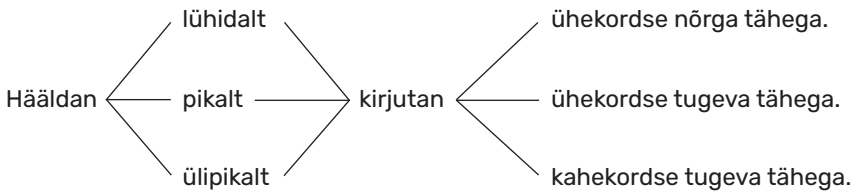
Foneemanalüüsi oskuste kujundamisel on järgmine samm **võrdlev hääldamine**, mida peetakse kirjutamisel võtmeoskuseks. Võrdlev hääldamine on metakeeleline tegevus, mis kujutab endast kõnetaktivariantide järjestikust hääldamist. Alustatakse selliste sõnapaaride hääldamisest, milles sõnavälde ei muutu, kuid muutub vältekandja (*uus-uss*), seejärel hääldatakse sõnaridu, kus muutub välde (*lugu-luku-lukku*). Võrdleva hääldamise eesmärk on leida vältele osutav(ad) häälik(ud) ja nende suhteline kestus. Ka siin on abivahenditeks eri suuruses ja kujuga noobid, mitmesugused skeemid ja nende kombinatsioonid, mis väliselt aitavad luua õiget häälduslvarianti. Kasutusel on ka kokkuleppelised käemärgid. Kindlasti on vaja lastel aktiivselt sõnu hääldada, seejuures tuleb kindlustada hääldamise täpsus. Oskuse kujunemist võib segada ebatäpne igapäevane suuline kõne. Eriti probleemne on II välde, mis ka kõnekeeles pole alati selgelt hääldatav.

Võrdleva hääldamise oskuse kujundamiseks sobivad harjutused lihtsamalt keerulisemate suunas:

- kõnetaktivariantide (sõnapaaride või -kolmikute) järelehääldamine suulise hääldusе täpsustamiseks (nt *tulli-tuli-tuuli*, *rattas-radas*);
- samavältelistest sõnadest koostatud sõnatulpade lugemine häälduSrütmi tekitamiseks (nt *lumi-kami-tume*);
- erivältelistest sõnadest koostatud sõnaridade lugemine võrdleva hääldusе näidise kujundamiseks (nt *lumi-lummi-lummi*);
- sõnas teistest pikemalt kostuva hääliku nimetamine (nt *klaasi – a*, *klassi – s*);
- üksiksõnade lugemine täpselt kirjapildile vastavalt;
- õpetaja häälDatud sõna (nt *seebid*) leidmine kirjutatud sõnade hulgast (*sebid*, *sepid*, *seppid*, *seebid*, *seepid*).

Harjutustes tuleb kasutada ka tähenduseta sõnu, mille lugemisel tuleb jälgida hääldamise vastavust kirjapildile. Töövõttel on eriline tähtsus enesekontrolli oskuse kujunemisel, milleta ei ole võimalik leida vigu oma kirjalikus töös. Kõiki nimetatud võtteid peab saatma tähenduslik analüüs, et selguks häälikupikkuste semantiline osa ja kujuneks teadmine: häälikupikkust muutes sõna tähendus muutub (*kallas* II v – *kallas* III v) või kaob (*viga-vika*).

Selleks et järgmist sammu – **häälikupikkuste määramist** – edukalt sooritada, tuleb arvestada eelmist, st võrdleva hääldamise tulemust. Häälikupikkuste all peetakse silmas sisehäälikute suhtelist kestust hääldamisel, võrreldes sõna teiste häälikutega. Häälikupikkusi muutes tekivad kõnetaktide erinevad variandid. Määratud häälikupikkus fikseeritakse materialiseeritud või graafiliste vahenditega (noobid, märgid, skeemid). See on vaheetapp tähe valikuks enne kirjutamist, mida tuleb harjutada, toetudes võrdlevale hääldamisele. Harjutustena sobivad mitmesugused rühmitusharjutused, abiks võivad olla näiteks kirjapildi skeemid. **Kirjutamiseks** on vajalik teadvustada tähekasutusreeglid, mis võiksid olla paigutatud käepäraseks kasutamiseks nähtavale kohale. Näiteks sulghäälikute puhul võiksid need olla sõnastatud järgmiselt:



Lisaks tähekasutusreeglitele tuleb rakendada teisigi ortograafiareegleid (tunnuste, liidete ja lõppude õigekiri, suur/väike algustäht, kokku/lahku kirjutamine, interpunktsioon), kuid olulisemaks tuleb siiski pidada tähekasutusreegleid, kuna just nende õigest rakendamisest sõltub sõnade tähendus ja mõtte väljendamise täpsus. Sobivaid harjutusi vt Kontor ja Plado (2007). Kindlasti tuleb mõelda abistamisvõimalustele kirjutamise ajal, näiteks suunata õppijaid sooritama operatsioone algoritmidele toetudes ja andes selleks piisavalt aega.

Töö lõpeb oma kirjutatu **kontrollimisega**, vigade leidmise ja parandamisega. Selle oskuse omandamine eeldab kõikide eelnevate kirjutamistoimingu operatsioonide veatut sooritamist ja enesekontrolli.

15.5.3.4. Tekstiloome õpetamine

Tekstiloome kvaliteet sõltub kirjutaja teadmistest ja keele valdamisest, kuid hea suuline jutustus ei taga veel head kirjalikku eneseväljendust. Kirjaliku tekstiloome protsessi keerukuse tõttu vajab see spetsiifilist õpetamist, iseäranis erivajadustega õppijate puhul.

Kirjaliku teksti kirjutamine on vaimne toiming, milles saab eraldada järgmised operatsioonid:

- materjali kogumine ja struktureerimine tekstiks;
- mõtete väljendamine keeleliste vahenditega, lausete koostamine;
- lausete muutmine kontekstisidusateks lauseteks ja nende seostamine;
- kirjutamine;
- järeltöö tekstiga.

Nimetatud töösamme on oluline õppijatele teadvustada ja nende sooritamist õpetada, toetudes näiteks 6 × K algoritmile: Kogu – Korrasta – Kasuta keelendeid – Kirjuta – Korrigeeri – Kirjuta ümber (vt Plado, 2002).

Kirjaliku tekstiloome õpetamist on soovitatav alustada **ümberjutustuse** (vahendatud tekstiloome) õpetamisest. Nõrgemate oskustega lapsi abistab hästi nn kooskirjutamine, st sama teksti koostamine õpetaja suunamisel. Teksti taasluues ei väljenda kirjutaja oma mõtteid, seetõttu tuleb enne kirjutamist kindlustada originaalteksti mõistmine. Eelneva lugemise ja analüüsi käigus tähistatakse (või kirjutatakse välja) olulisemad väljendid, mida kirjutamise ajal on võimalik kasutada tugisõnadena (toetavad mälu, suuna-

vad lausete koostamist, on „õigekirja spikriks“). Tuleb jälgida, et lapsed oma töös ei püüaks mälu järgi taastada originaalteksti lauseid, vaid koostaksid laused ise vastavalt oma keelelisele võimekusele. Heaks võtteks on eelkõige lausete ümbersõnastamine (tekstilausete lühendamine, ühest pikast lausest mitme lühikese koostamine vms). Ümberjutustuste koostamise õpetamisest vt Karlep (2003).

Kirjandite kirjutamine on oma mõtete väljendamine kirjalikus vormis. Alustada tuleks näidistööde analüüsiga, mille käigus teadvustatakse teksti tunnused, näidatakse ära võimalikud eksimused. Verifitseerimisülesannete abil otsustavad õppijad, missugune tekst on või pole sidus või terviklik. Õpetaja suunamisel leitakse loogikavead, mõttelüngad, vale sõnastus.

Oma jutustuse kirjutamine algab teemakohase materjali kogumise, rühmitamise ja selle loogilise järjestamisega. Õpetamisel keskendutakse korraga ühele operatsioonile. Oluline on ka lausete koostamise ja seostamise oskus. Suulises jutustuses kasutatavad kõnekeelsed väljendid ja lausungid ei arvesta kirjakeele reeglitega ning ei sobi seetõttu kirjalikku teksti. Otstarbekas on õpetada lauseid analüüsima, laiendama, muutma ja seejärel ka kõrvuti asetsevaid lauseid omavahel siduma. Töö eeldab rikkalikku sõnavara ja selle kasutamise oskust. Kindlasti on vaja lastele tutvustada lausete sidumiseks sobivaid keelendeid. Kirjaliku teksti kõrgemat kvaliteeti, võrreldes suulise jutustusega, aitab saavutada pidev parandamise ja täiendamise võimalus ning järeltöö koostatud tekstiga, mille käigus analüüsitakse ja korrigeeritakse nii sisu kui ka keelelisi väljendusi.

Kokkuvõte

Lugemis- ja kirjutamisraskuste ennetamisel ja leevendamisel on suur osa õpikeskkonnal. Tõhusamaks tuleb pidada varajast sekkumist koolieelses eas, sealhulgas lugemise ja kirjutamise eeloskuste kujundamist. Ka korrigeeriv sekkumine võib olla tulemuslik, kui õpetust diferentseeritakse vastavalt õppija oskuste tasemele, õppijaid juhendatakse ja toetatakse emotsionaalselt, õppija oskuste arengut jälgitakse jooksvalt ning vajaduse korral modifitseeritakse sekkumise sisu ja intensiivsust.

Mida eripedagoog peab lugemis- ja kirjutamisoskuse kujundamisest teadma?

- Lugemise ja kirjutamise kui vaimsete toimingute õpetamine peab toimuma etapiviisiliselt.
- Toimingute operatsioonid tuleb muuta tajutavaks, oluliseks muutub näitlikkus, sealhulgas materialiseerimine (nt noobid, graafilised orientiirid).
- Iga analüüsi lõpptulemus tuleb fikseerida tajutaval viisil (nt määratud häälikupikkuse tähistamine kokkuleppelise märgiga: • ∪ /).
- Harjutamine võtab aega, see peab toimuma koostegevuses õpetajaga, tegevust tuleb saata kõnega.
- Õpetaja suunamisel toimuv tegevuste stereotüüpne kordamine aitab seesmist tegevusplaani kujundada, mille tulemusel õppija iseseisvus suureneb. Seeläbi toetatakse ka vajalike eneseregulatsioonioskuste kujunemist.

Mõtlemiseks

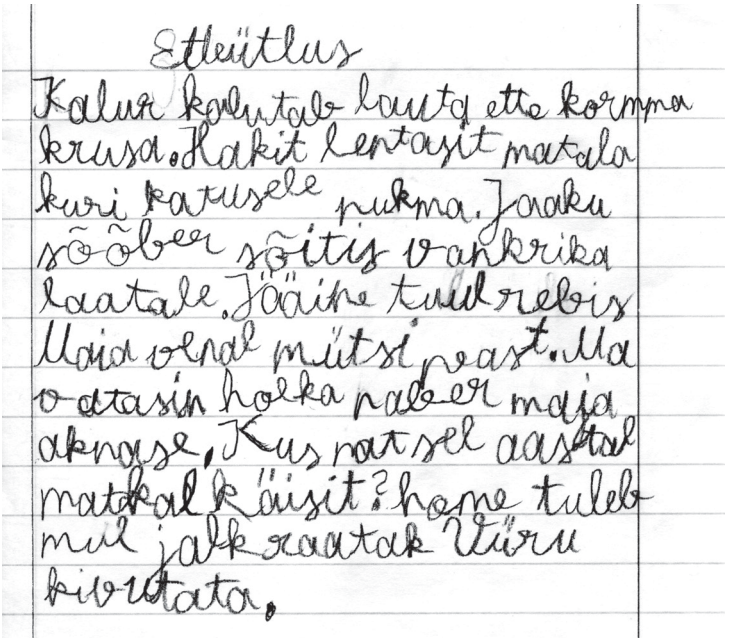
1. Kati suudab lühemaid ja lihtsamaid sõnu tervikuna kokku lugeda, kuid pikemaid ja keeruka häälikstruktuuriga sõnu loeb mõnikord veel osakaupa (veerib, loeb silpide ja/või kõnetaktide kaupa). Sõnade vahel on märgatavad pausid. Mis lugemisoskuse arengu etapil Kati on ja mis on tema juhtiv lugemisviis? Vaata allpool tekstilõiku Eno Raua „Sipsikust“ ja nimeta, mis vead võivad Katil lugemisel tekkida.

> Kui Anu õhtul magama heitis, oli ta alles nelja-aastane. Aga sünnipäevahommikul üles ärgates oli ta juba viiene. See oli väga imelik, et ta niimoodi äkki viieaastaseks sai. Aga nii see ometi oli, sest laual kringli aukude sees põles ju viis küünalt - iga aasta kohta üks.
>
> Kingitused olid ka sealsamas: mosaiik ja üleskeeratav part ja kuldsete juustega nukk ja siis veel üks väga naljakas triibuliste pükstega nukk. Siis tulid ema ja isa ja vanaema ja Mart ja kõik soovisid talle palju õnne.

2. Nimeta lugemist toetavaid võtteid enne teksti lugemist ja/või lugemise ajal. Too konkreetseid näiteid (sh graafilisi orientiire), kasutades eelnevat tekstinäidist. Selgita nende võtete kasutamise eesmärke.

3. Analüüsi Kevini[6] kirjalikku tööd (vt edasi), kategoriseerides tehtud eksimused (kirjatehnilised, tähekasutus- jt ortograafiavead, interpunktsioonivead). Meenuta kirjutamistoimingu operatsioone – mis oskused on lapsel juba omandatud, mis on kujunemas? Mida tuleb järgmisena õpetada? Nimeta selleks sobivaid harjutustüüpe.

4. Nimeta viis tähekasutusreeglite alla mittekuuluvat ortograafiareeglit, mille vastu Kevin on eksinud.


Etleütlus
Kalur kalutab lauta ette kormma
krusa. Hakit lentasit matala
kuri katusele pukma. Jaaku
sõõber sõitis vankrika
laatale. Jääine tuul rebis
Maia venal mütsi past. Ma
vatasin holka naber maja
aknase, Kus natsel aastal
matkal käisit? home tuleb
mul jalk raatak Vüru
kivutata.

Soovituslik kirjandus

Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kontor, A., & Plado, K. (2007). *Kirjutades kirjutama* (Vihik 1–3). Studium.

Kontor, A., & Plado, K. (2010). *Kirjutades kirjutama. Vaatan ja kirjutan. Ärakiri*. Studium.

Kontor, A., & Plado, K. (ilmumas). *Kirjutades õigesti kirjutama*. Studium.

Plado, K. (2002). Mida teha ümberjutustusega? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, *3*, 51–55.

Plado, K., & Sunts, K. (2014). *Lugedes lugema*. Studium.

[6] Nimi muudetud.

Kasutatud kirjandus

Afflerbach, P., Hurt, M., & Cho, B.-Y. (2020). Reading comprehension strategy instruction. In D. L. Dinsmore, L. K. Fryer, & M. M. Parkinson (Eds.), *Handbook of strategies and strategic processing* (pp. 99–118). Routledge.

Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, *21*, 520–537. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.003

Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). Guilford Press.

Erelt, M., Erelt, T., & Ross, K. (2007). *Eesti keele käsiraamat*. Eesti Keele Instituut. https://www.eki.ee/books/ekk09/index.php?p=1

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities. From identification to intervention* (2nd ed). Guilford Press.

Gori, S., & Facoetti, A. (2014). Perceptual learning as a possible new approach for remediation and prevention of developmental dyslexia. *Vision Research*, *99*, 78–87. https://doi.org/10.1016/j.visres.2013.11.011

Graham, S., Hebert, M. A., Fishman, E., Ray, A. B., & Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *53*, 292–310. https://doi.org/10.1177/0022219420917338

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *A Campbell Systematic Review 2017*, *14*. https://doi.org/10.4073/csr.2017.14

Hint, M. (1998). *Häälikutest sõnadeni. Eesti keele häälikusüsteem üldkeeleteaduslikul taustal*. Eesti Keele Sihtasutus.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *2*, 127–160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

International Dyslexia Association. (s.a.). *Definition of dyslexia*. https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/

Karlep, K. (1987). Kirjutamise ja lugemise õpetamise teoreetilisi küsimusi. *Nõukogude Kool*, *5*, 37–41.

Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, L. (1991). Lugemistehnika omandamise etapid. *Haridus*, *3*, 30–33.

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

Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, *29*, 10–16. https://doi.org/10.1111/ldrp.12025

Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807–839). International Reading Association.

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties* (2nd ed.). Guilford Press.

Landi, N., & Ryherd, K. (2016). Understanding specific reading comprehension deficit: A review. *Language and Linguistics Compass*, *11*, e12234. https://doi.org/10.1111/lnc3.12234

Lohvansuu, K., Torppa, M., Ahonen, T., Eklund, K., Hämäläinen, J. A., Leppänen, P. H. T., & Lyytinen, H. (2021). Unveiling the mysteries of dyslexia — Lessons learned from the prospective Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Brain Sciences*, *11*, 427. https://doi.org/10.3390/brainsci11040427

McKenna, M. C., & Dougherty Stahl, K. A. (2015). *Assessment for reading instruction* (3rd ed.). Guilford Press.

Metslang, H., Erelt, M., Habicht, K., Hennoste, T., Kasik, R., Teras, P., Viht, A., Asu, E. L., Lindström, L., Lippus, P., Pajusalu, R., Plado, H., Rääbis, A., & Veismann, A. (2023). *Eesti grammatika*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Moll, K., & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading*, *13*, 359–382. https://doi.org/10.1080/10888430903162878

Moll, K., Landerl, K., Snowling, M. J., & Schulte-Körne, G. (2019). Understanding comorbidity of learning disorders: Task-dependent estimates of prevalence. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *60*, 286–294. https://doi.org/10.1111/jcpp.12965

Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Streiftau, S., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K., Tóth, D., Honbolygó, F., Csépe, V., Bogliotti, C., Iannuzzi, S., Démonet, J. F., Longeras, E., Valdois, S., George, F., Soares-Boucaud, I., … Landerl, K. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, *29*, 65–77. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.003

Pritchard, V. E., Malone, S. A., & Hulme, C. (2021). Early handwriting ability predicts the growth of children's spelling, but not reading, skills. *Scientific Studies of Reading*, *25*, 304–318. https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1778705

Snowling, M., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, *46*, 501–513. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756

Thomson, J. M., & Goswami, U. (2008). Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: Auditory and motor rhythms link to reading and spelling. *Journal of Physiology–Paris*, *102*, 120–129. https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2008.03.007

Torppa, M., Georgiou, G. K., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2017). The precursors of double dissociation between reading and spelling in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, *67*, 42–62. https://doi.org/10.1007/s11881-016-0131-5

Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., Eklund, K., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E., & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, *57*, 3–32. https://doi.org/10.1007/s11881-007-0003-0

Wakely, M. B., Hooper, S. R., de Kruif, R. E. L., & Swartz, C. (2006). Subtypes of written expression in elementary school children: A linguistic-based model. *Developmental Neuropsychology*, *29*, 125–159. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_7

World Health Organization. (2019). *International classification of diseases 11th revision (ICD-11)*. Author.

Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences*, *12*, 240. https://doi.org/10.3390/brainsci12020240

16. Matemaatika õpiraskused

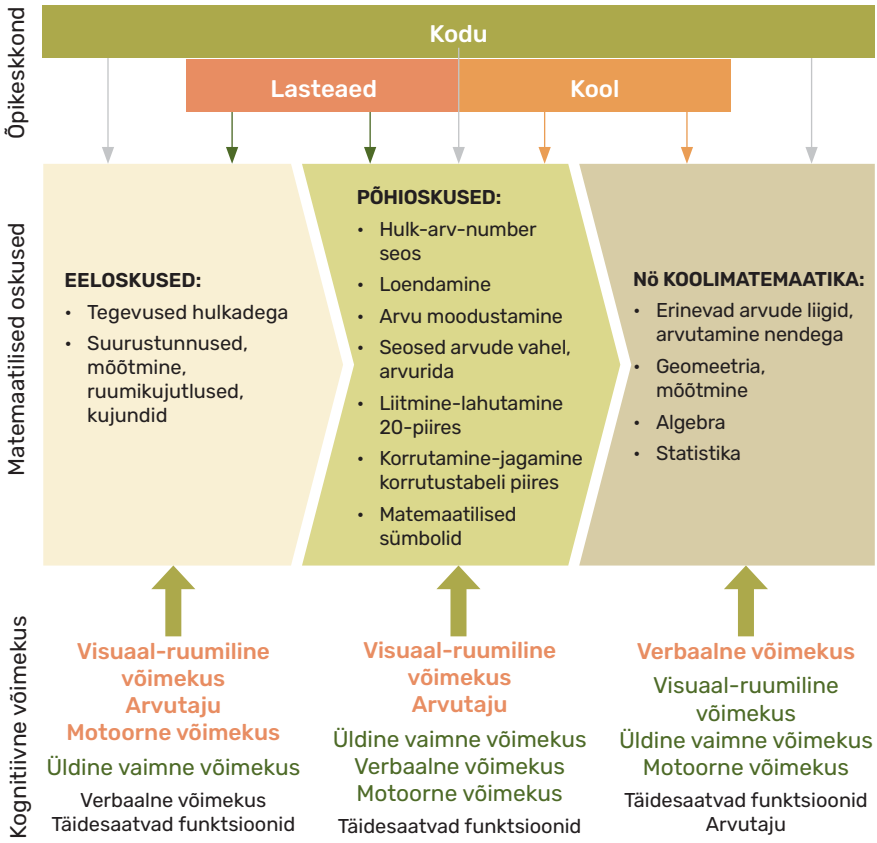
Triin Kivirähk-Koor

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Mida kujutavad endast ja kuidas jaotuvad matemaatika õpiraskused?
2. Mis põhjustavad matemaatika õpiraskusi?
3. Kuidas teha kindlaks, et tegu on matemaatika õpiraskusega?
4. Kuidas arendada matemaatika õpiraskusega õppija matemaatilisi eeloskusi, teadmisi arvudest ja oskust lahendada tekstülesannet?

16.1. Matemaatika õpiraskuste põhjused

Matemaatilised oskused muutuvad töö ja igapäevaeluga edukalt toimetulekuks aina olulisemaks (Geary *et al.*, 2012; Gravemeijer *et al.*, 2017). Uuringud näitavad, et väheste matemaatiliste oskustega töötajad on alatasustatud töökohtadel või hoopis tööta (Geary *et al.*, 2012; Noël, 2015). Samal ajal on PISA 2022 uuringu tulemustest näha, et keskmiselt 31% 15-aastastest noortest üle maailma ei ole võimelised toime tulema kõige lihtsamate eluliste matemaatikaülesannete lahendamisega ja olukord on viimase kümne aastaga muutunud halvemaks (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023). Miks siis on nii eluline ja vajalik õppeaine õpilastele keeruline omandada? Põhjused võivad peituda nii aine olemuses, selle õppimiseks vajalikes eeldustes kui ka õpikeskkonnas (vt joonis 1).



Joonis 1. Matemaatiliste oskuste areng ja mõjutegurid

16.1.1. Matemaatika aine kui matemaatika õpiraskuste põhjustaja

Matemaatika on aine, mis seletab maailmas toimuvat arvuliste sümbolite kaudu. Lisaks on matemaatika hierarhiline aine, kus õpitavad teadmised ja oskused ehitatakse üles varem omandatud matemaatilistele teadmistele ja oskustele (vt joonis 1). Selleks et õppida tundma arvumaailma, arvutamist, algebrat ja geomeetriat, on õppijal vaja lasteaia eas omandada selleks vajalikud eeloskused, mille sekka kuuluvad tegevused hulkadega, ettekujutus suurustunnustest ja ruumist, algteadmised mõõtmisest ja kujunditest. Terviklikult omandatud eeloskused lubavad koolieelses eas ja algklassides omandada matemaatika põhi- ehk baasoskused, mis koosnevad arvuõpetusest, matemaatiliste põhitehete (liitmine, lahutamine, korrutamine, jagamine) õppimisest ja matemaatiliste sümbolite omandamisest.

Põhiteadmised arvudest ja arvutamisest on omakorda aluseks komplekssemate matemaatiliste oskuste õppimiseks koolis ning mida võib seepärast nimetada ka koolimatemaatikaks. Sealjuures koosneb ka iga uus matemaatiline oskus mitmest osaoskusest, mis tuleb üksteise järel selgeks õppida. Kui õppijal ei teki või kaob seos praktiliste situatsioonide ja matemaatiliste sümbolite vahel, muutub matemaatika abstraktseks õppeaineks, mida on raske mõista ja omandada. Kui mõne teema puhul vajalikud eelnevad oskused on omandatud lünklikult, ei ole uut oskust võimalik õppida. Kui uue oskuse omandamisel jääb mingil põhjusel mõni osaoskus omandamata, on uue teema õppimine jälle raskendatud. Joonisel 2 on näide sellest, kui suur töö on selle taga, et õppija oskaks edukalt 1000 piires järguühiku ületamisega liita.

Joonis 2. Matemaatika aine hierarhilisus ja seotus eluga

16.1.2. Õpikeskkond kui matemaatika õpiraskuste põhjus

Matemaatika õppimine algab kodus ning jätkub lasteaias ja koolis. Olles kaasatud pere igapäevategevustesse nagu poes käimine ja toidu valmistamine, arenevad lapse matemaatilised eeloskused (hulgamaailm, suuruste maailm). Paljud lapsed vajavad vanemate toetust ka matemaatika õppimisel koolis. Kui kirjeldatud tegevuste osa jääb lapsepõlves puudulikuks ning vanemate enda teadmised matemaatikas ja oskused last õpingutes toetada on kesised, on risk õpiraskuste tekkeks matemaatikas (Benavides-Varela, 2021; Hannell, 2013).

Oluline osa matemaatika õpiraskuste ennetamisel ja vältimisel õigeaegse märkamise ja adekvaatse sekkumise kaudu on lasteaedade ja koolide õpetajatel ja eripedagoogidel (Butterworth, 2019). Matemaatika õppimise juures on õpetamisel suur mõju (Hornigold, 2014). Õpetaja võimuses on tagada õppimist soodustav usalduslik õhkkond, kus õppija julgeb vigu teha ja abi küsida (Henderson, 2012; Hornigold, 2014), ning veenda õppijat õpitava huvitavuses ja kasulikkuses (Hornigold, 2014). Ja eelkõige on just õpetaja see, kes valib õpetamiseks õppijat arvestavad meetodid ja abistamise võtted (Butterworth, 2019). Püsiva ebaedu kogemine matemaatikas võib tekitada ärevust matemaatika õppimisel (ingl *math anxiety*), mis pärsib nii õpivõimet kui ka soovi kooli tulla (Benavides-Varela, 2021; Butterworth, 2019; Chinn, 2017). Samas on ärevuse tekkel selge seos keskkonnaga: pereliikmete, õpetaja ja kaasõppijate suhtumine eksimustesse, sage võistluslik moment matemaatika tunnis (eriti aja peale ülesannete lahendamine) ning pereliikmete ja õpetaja suhtumine matemaatika ainesse suurendab eriti just õpiraskustega õppija ärevust matemaatika õppimisel (Dowker, 2019; Herts *et al*., 2019).

16.1.3. Matemaatika õpiraskuste seos kognitiivse ja motoorse võimekusega

On üldteada, et lapse õpioskuste areng sõltub tema kognitiivsest ja motoorsest võimekusest. Matemaatiliste oskuste arengu tagavad lapse üldine vaimne areng, teabe visuaal-ruumiline ja keeleline vastuvõtt, töötlus ja talletamine, täidesaatvad funktsioonid ja keskendumisvõime (Butterworth, 2019; Hannell, 2013). Ka motoorika (nt peenmotoorika, käe ja silma koostöö, koordinatsiooni) areng mõjutab matemaatika õppimist (nt Barrocas *et al*., 2020; Pieters *et al*., 2012). Lisaks vastutab spetsiifiliselt matemaatiliste oskuste arengu eest arvutaju – kognitiivne võime, mille abil laps mõistab arvumaailma, st tajub hulkade suurust, saab aru seosest hulga ja arvu vahel, mõistab seoseid arvude vahel näiteks arvureas, oskab loendada, saab aru arvukoostisest (Butterworth, 2019; Hannell, 2013).

Lapse üldine vaimne võimekus enne kooli ennustab tema edukust matemaatika õppimisel kogu kooliaja vältel (Fitzpatrick, 2017; McCoach *et al*., 2017). See-eest visuaal-ruumilised oskused ja arvutaju on olulised just matemaatika eel- ja põhioskuste kujunemisel vastupidi verbaalsetele oskustele ja täidesaatvatele funktsioonidele, mille osa suureneb just keerulisemate matemaatiliste operatsioonide juures ja on varasemas etapis pigem toetav (Raghubar *et al*., 2010; Toll & Van Luit, 2014). Põhjenduseks saab tuua, et matemaatilisi eeloskusi ja osa põhioskusi õpitakse praktilise tegevuse ja vaatlemise kaudu (nt hulkade võrdlemine, suurustunnustega *pikk-lühike* tutvumine), aga keerulisemad matemaatilised operatsioonid nõuavad õppijalt verbaalsel kujul esitatud reeglite ja algoritmide järgimist ning oma tegevuse tähelepanelikku organiseerimist (nt kirjalik jagamine, lineaarvõrrandi lahendamine). Kui lapse kognitiivne võimekus areneb eakohasest aeglasemalt või on saanud mingil arenguetapil kahjustada, pärsib see ka matemaatiliste oskuste omandamist vastavalt kahjustuse ajale ja ulatusele. Põhjalikumalt on kognitiivse võimekuse ja matemaatika õpiraskuste seos esile toodud tabelis 2.

16.2. Matemaatika õpiraskuste mõiste ja alaliigid

Vastupidi väikestest õpilünkadest tekkinud ajutistele raskustele ainete, sealhulgas matemaatika õppimisel, mida saab asjakohaste sekkumiste abil ületada, see püsivate õpiraskuste puhul nii ei ole (Kõrgesaar, 2020; Schults, 2018). Selles õpikus käsitletakse **matemaatika õpiraskustena püsivaid õpiraskusi, mis tähendavad suurt mahajäämust eeldatavast arengutasemest matemaatiliste oskuste omandamisel**. Mida rohkem matemaatika õpiraskusi uuritakse, seda enam ollakse seisukohal, et olenevalt õpiraskuste põhjustest võib matemaatika õpiraskused jagada mitmeks alaliigiks. Kõige enam kirjeldatakse kahte tüüpi õpilasi, kellele matemaatika valmistab koolis püsivalt raskusi: spetsiifilise matemaatika õpiraskusega (ingl *mathematical learning disability*) ja üldise vähese õpivõimekusega (ingl *low achieving*) õppijad (nt Geary *et al*., 2012; Lewis, 2016). Eripedagoogid ei tohi kindlasti unustada, et ka intellektipuudega õppijatel tekivad matemaatikas püsivad õpiraskused (nt Shin *et al*., 2013; Wei *et al*., 2013). Matemaatika õpiraskused esinevad tihti koos düsleksiaga (nt Emerson & Babtie, 2013; Farrell, 2013; vt **peatükk 15**), aga ka aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (Emerson & Babtie, 2013; Fastame, 2021; vt **peatükk 13**). Uuringud on näidanud (nt Lewis, 2016; Mazzocco *et al*., 2013), et eri liiki matemaatika õpiraskustega õppijad õpivad erinevalt ja võivad seepärast vajada õpetamisel erisugust lähenemist.

16.2.1. Spetsiifiline matemaatika õpiraskus

Spetsiifilise matemaatika õpiraskuse tunnus on püsivad raskused matemaatiliste oskuste omandamisel ja rakendamisel igapäevaelus, mis avalduvad juba lasteaias hulga, arvu ja numbri vaheliste seoste õppimisel. Standardiseeritud matemaatika testide tulemused on neil õppijatel eakohasest märksa kehvemad, kusjuures üldise vaimse võimekuse tase on keskmine või üle selle ja õppija võib teiste ainete õppimises olla edukas (Butterworth, 2019; Geary *et al*., 2012). Spetsiifilise matemaatika õpiraskuse korral on alati häiritud arvutaju toimimine (Butterworth, 2019; Geary, 2010), mistõttu õpiraskused saavad alguse juba varakult, laps ei suuda mõista arvumaailma ja sooritada lihtsaid arvutusoperatsioone. Seejuures võib matemaatiline arutlusoskus olla nende tugevus, mis aitab mõista ja teha matemaatilisi toiminguid ning teha loogilisi otsuseid (Karagiannakis & Cooreman, 2014). Täheldatud on ka spetsiifilise matemaatika õpiraskuse seost töömälu, visuaal-ruumilise võimekuse (kui tegevus on seotud arvudega), täidesaatvate funktsioonide ja pikaajalise mälu häiretega (nt Butterworth, 2019; Geary, 2010). Spetsiifiline matemaatika õpiraskus tekitab tihti ärevusseisundi, mis võib ilmneda juba algklassides (nt Chinn & Ashcroft, 2017; Fastame, 2021). Eri autorite hinnanguid arvestades võib öelda, et spetsiifiline õpiraskus matemaatikas tekib 3–6%-l kooliõpilastest (Dowker, 2004; Powell & Driver, 2015).

Termineid „düskalkuulia" (ingl *dyscalculia*), „arenguline düskalkuulia" (ingl *developmental dyscalculia*) ja „spetsiifiline arvutusvilumuse häire" peetakse psühholoogia ja pedagoogika valdkonna teaduskirjanduses kas spetsiifilise matemaatika õpiraskuse sünonüümideks (nt Mazzocco *et al*., 2011; Soares *et al*., 2018) või spetsiifilise matemaatika õpiraskuse alaliikideks (nt Ashkenazi *et al*., 2013; Geary, 2004).

16.2.2. Üldise õpiraskusega õppijate raskused matemaatikas

Seda tüüpi õpiraskustega õppijate üldist vaimset võimekust hinnatakse keskmisest väiksemaks kuni intellektipuude piiripealseks (IQ 71–85). Häiritud on töö- ja pikaajaline mälu, keelelised oskused, tähelepanu, oma tegevuse planeerimine-organiseerimine, enesekontrollioskused, samuti arvutaju, kuid erinevalt spetsiifilise matemaatika õpiraskusega õpilastest on raskused mõõdukal tasemel (Geary, 2010; Shaw, 2022). Tulenevalt eelkirjeldatust on neile õppijatele teiste ainete kõrval ka matemaatika õppimine püsivalt raske. Enne kooli, kui matemaatika on visuaalne, mänguline, ei pruugi raskused aga õpetaja märkamist ja sekkumist väärival kujul veel ilmneda, sest erinevalt spetsiifilise matemaatika õpiraskusega õppijatest ilmnevad üldise õpiraskusega õppijate raskused matemaatikas just abstraktsete, keerulisi

matemaatilisi operatsioone sisaldavate teemade puhul (Geary jt, 2012; Shaw, 2022). Üldise vähese õpivõimekusega õpilasi on 10–14 % õppijatest (Shaw, 2022).

16.2.3. Kerge intellektipuudega õppijate raskused matemaatikas

Ka intellektipuudega, sealhulgas kerge intellektipuudega õppijate õpiraskused matemaatikas on püsivad (nt Shin *et al*., 2013; Wei *et al*., 2013) ja õpitulemused kehvemad, võrreldes spetsiifilise matemaatika õpiraskusega õppijatega (Wei *et al*., 2013; Stevens *et al*., 2015). Intellektipuude puhul on kogu kognitiivsete protsesside ja motoorika areng pärsitud ning matemaatiliste oskuste omandamine hilistub samuti alates arvutaju tasandist: probleemid algavad lapse võimetusest siduda hulka arvuga (Träff *et al*., 2020), kuid ulatuvad kõikidesse matemaatika valdkondadesse (Brankaer *et al*., 2011). Uuringud näitavad (nt Bouck *et al*., 2018; Keskinova & Ajinski, 2018), et kerge intellektipuudega õppijate jaoks on lihtsamad need matemaatika teemad, mille õppimiseks tuleb rakendada peamiselt visuaal-ruumilisi oskusi. Nii võivad nende tulemused geomeetrias ja lihtsamate baasoskuste puhul olla isegi võrdsed spetsiifilise matemaatika õpiraskusega ja üldise vähese õpivõimekusega õppijate tulemustega, kuid keerulisemate arvutusoperatsioonidega jäävad nad teiste matemaatika õpiraskustega õppijatega võrreldes märksa rohkem hätta (Root *et al*., 2017).

16.3. Matemaatiliste oskuste hindamine

Eripedagoogi eesmärk õppija matemaatiliste oskuste hindamisel on välja selgitada õpiraskuste võimalikud põhjused ja lähima arengu vald matemaatika valdkondades. Need teadmised võimaldavad sobivalt planeerida õppijale keskkonna kohandamist, kognitiivse arengu toetamist ja matemaatiliste oskuste õpetamist.

Õppijate matemaatiliste oskuste kohta info kogumine peaks olema võimalikult mitmekülgne ja võiks sisaldada järgmisi tegevusi:

1. Taustandmete kogumine dokumentidest, lapsevanematelt, õpetajatelt, teistelt tugispetsialistidelt. Nii saab infot järgmise kohta:
    - kuidas on (matemaatika) õppimine varem kulgenud;
    - milline on õppija kognitiivne võimekus;
    - millist tuge on (matemaatika) õppimisel osutatud õppijale varem;
    - milline on õppija püsivus, motivatsioon, ärevuse tase matemaatika õppimisel teiste täiskasvanute hinnangul.

2. Õppija tegevuse vaatlus lasteaia tegevustes ja koolitunnis. Nii saab infot järgmise kohta:
   - kas õppija mõistab toimuvat matemaatilist tegevust;
   - kas õppija teeb tööd kaasa;
   - millist abi ta kasutab (nt arvutamisel kasutab sõrmi);
   - milline on tema püsivus, motivatsioon, ärevuse tase.

3. Tutvumine õppija kirjalike töödega. Tehtud vead annavad teavet järgmise kohta:
   - kuidas õppija on omandanud oskuse matemaatilisi sümboleid kasutada: kuju, paigutus, õiges kohas kasutamine, kasutatud sümbolite mõistmine;
   - kas õppijal on olemas ülesande sooritamiseks vajalikud eel- ja/või põhioskused;
   - kas õppija on aru saanud, mida ülesandes teha tuleb;
   - kas ülesande lahendamiseks kasutatud algoritmi on järgitud õigesti;
   - kas on ka tähelepanuvigu (nt vigane ärakiri);
   - millise osatoimingu sooritamisel on viga tekkinud;
   - kas õppija on jõudnud töö sooritamisega lõpule või on see jäänud pooleli (aeglane töötempo).

4. Uurimine spetsiaalselt selleks koostatud ülesannetega. Koguda saab sama infot, mida kirjeldati eespool, aga täpsemalt ja eesmärgipärasemalt.

Ülesannete koostamisel matemaatiliste oskuste uurimiseks tuleb kõigepealt kindlaks teha, millised oskused peaksid õppijal olema uurimise ajaks vastavalt matemaatika ainekavale omandatud. Lähtuma peab eelinfost (millises valdkonnas on suuremad raskused). Eelinfo puudumisel on mõttekas valida igast valdkonnast mõni ülesanne (või oskusi ühendavad ülesanded) ning kui selgub, et mõnes valdkonnas on suuremad raskused, siis uurida seda süvitsi (vajaduse korral põhi- ja eeloskusteni).

Uurimist sobib alustada vestlusega, mille üks eesmärk on saavutada õppijatega kontakt ja teine eesmärk saada ülevaade, kuidas õppija ise kirjeldab oma toimetulekut (matemaatika) õppimisega (mis on lemmikaine; milline aine on raske; kuidas matemaatikaga toime tuled; kuidas oled varem matemaatikaga toime tulnud; mis teema juures vajad kõige rohkem abi; mis sa teed, kui ei oska; kas sul on keegi, kes sind matemaatikas aitab jne).

Uuringu läbiviimisel peab jälgima ja fikseerima iga ülesande puhul, kas ja millist abi vajab õppija korralduse mõistmisel ja ülesande lahendamisel: kas ja kuidas ta end ise abistada püüab, millised strateegiad töötavad, kas on vaja abivahendeid ja/või täiskasvanu abi. Oluline on ka see, kas ja kuidas õppija abivajadusest märku annab. Uurimise käigus on kasulik teha märkmeid õppijate emotsionaalse seisundi (ärevus, keskendumine, motivatsioon) kohta erinevate ülesannete lahendamise ajal.

Uurimisülesandeid aitab koostada tabel 1, kus on valdkonniti kirjeldatud matemaatilised oskused, mida peaks uurima. Põhjalikke soovitusi uurimiseks ja uurimisülesannete valimiseks ning ülesannete näidiseid leiab raamatutest soovitusliku kirjanduse loetelus. Lisaks õppija matemaatilistele oskustele võib olla vajadus hinnata ka kognitiivseid protsesse (sh töömälu, taju, tähelepanu), mida siinses peatükis ei käsitleta.

Tabel 1. Matemaatika valdkonnad ja teemad, mille omandatust uurida (Chinn, 2020; Emerson & Babtie, 2013; Henderson, 2012 järgi)

Arvutaju*	• Tegevused hulkadega: hulga mõiste (kas õppija mõistab, mis moodustavad hulga), hulkade võrdlemine ja võrdsustamine, hulkade ühendamine, hulgast osahulga eraldamine • Kuni 4-liikmelise hulga haaramine silmaga • Hulga (> 10) suuruse ligikaudne määramine loendamata, loendamine (kasvavalt ja kahanevalt ühe- ja mitmekaupa) • Arvude lugemine (1–10) • Arvude kirjutamine (1–10) • Suuliselt ja kirjalikult esitatud ülesanded antud arvu suurendamiseks ja vähendamiseks 1 ja 2 võrra (nt *3 + 1*; *5 – 2*) • Suuliselt ja kirjalikult esitatud ülesanded, kus esimene ja teine liidetav on võrdsed (nt *2 + 2*) • Suuliselt ja kirjalikult esitatud ülesanded, kus teine liidetav on esimesest liidetavast ühe võrra suurem (nt *2 + 3*) • Arvukoostise tundmine (nt *2 + … = 5*)
Peast arvutamine	• Avaldise lugemine ja selgitus, kuidas vastuseni jõuti • Suuliselt ja kirjalikult esitatud ülesanded 20 piires liitmiseks ja lahutamiseks, pöördtehted • Korrutamise olemuse tundmine (nt *Võta kolm korda kahe kaupa*) • Suuliselt või kirjalikult esitatud korrutamist nõudvate ülesannete lahendamine korrutustabeli piires, pöördtehte sooritamine • Hulga jagamine võrdseteks osadeks (nt *Jaga sendid võrdselt 2 poisi vahel*) • Suuliselt või kirjalikult esitatud jagamist nõudvate ülesannete lahendamine korrutustabeli piires, pöördtehte sooritamine

Tabel 1. Järg

Arvujärgud	• Müntidest (nt *1 euro*) ja sentidest (nt *1 ja 10 senti*) vajaliku rahasumma moodustamine (nt *Anna mulle 15 senti*) • Järguühikule liitmine, järguühikuni lahutamine (nt *10 + 3*) • Liitmine ja lahutamine järguühiku ületamisega (nt *94 + 8*) • Järguühikute liitmine, lahutamine (nt *300 + 200*) • Mitmekohaliste arvude (alates 2-kohalistest) lugemine, kirjutamine • Mitmekohaliste arvude (alates 2-kohalistest) võrdlemine
Keerulised matemaatilised operatsioonid	• Kirjalik liitmine, lahutamine, korrutamine, jagamine; arvutamine ratsionaalarvudega, sh murrud ja negatiivsed arvud • Protsentülesannete lahendamine • Võrrandite lahendamine • Algebralised arvutused
Geomeetria ja mõõtmine	• Mõõtühikute seostamine õige suurustunnusega • Mõõtühikute teisendamine • Mõõtühikutega arvutamine • Geomeetriliste kujundite äratundmine, nimetamine, joonestamine* • Geomeetriliste kujundite võrdlemine omaduste järgi* • Geomeetriliste kujundite vajalike tunnuste mõõtmine, ümbermõõdu, pindala, ruumala arvutamine
Matemaatiline keel	• Matemaatiliste sümbolite seostamine vastava sõnavaraga (ka sünonüümid) (nt *+ tähendab järgmist: liitmine, pluss, kokku, paneb juurde jne*)* • Suuliselt või kirjalikult esitatud ühe- või mitmetehteliste erinevaid avaldisi, arve, arvsõnu ja sünonüüme sisaldavate tekstülesannete lahendamine*

*Märkus. Tähisega * tähistatud matemaatika valdkondi ja teemasid uuritakse juba lasteaias.*

16.4. Matemaatiliste oskuste arendamine

Õppija matemaatiliste oskuste areng on tihedalt seotud tema kognitiivse võimekusega, samuti on tähtsal kohal õpikeskkond ja ainespetsiifika. Kui teada tekkinud õpiraskuste põhjuseid, saab eripedagoog õppija matemaatiliste oskuste arengut toetada nii kognitiivsete oskuste arengule kaasa aidates, õpikeskkonda muutes kui ka matemaatika õpetamisel erimetoodikat kasutades. Järgmisena kirjeldatakse lähemalt, kuidas eripedagoog saab matemaatika õpiraskusega õppija kognitiivset arengut toetada, millised on võimalused õpikeskkonda muuta ning kuidas arendada matemaatilisi eel- ja põhioskusi, mis on aluseks kogu ülejäänud matemaatika õppimisele.

16.4.1. Kognitiivse ja motoorse arengu häirete kompenseerimine

Eespool oli juttu kognitiivse ja motoorse võimekuse seostest matemaatika õppimisega. Järgmisena on tabelis 2, toetudes eri allikatele (Barrocas *et al.*, 2020; Chinn, 2017, 2020; Emerson & Babtie, 2013; Farrell, 2013; Geary *et al.*, 2012; Hannell, 2013; Henderson, 2012; Karlep, 1998, 1999; Pieters *et al.*, 2012), kirjeldatud täpsemalt, milliseid õpiraskusi võivad matemaatika õppimisel tekitada kognitiivse ja motoorse arengu häired ning kuidas sel juhul õppijat matemaatika õppimisel toetada.

Tabel 2. Kognitiivse ja motoorse arengu häirete mõjul tekkivad raskused matemaatikas ning tugi õppijale

Visuaal-ruumiline võimekus	
Raskused matemaatikas	**Tugi õppijale**
• Raskused - ruumisuhete mõistmisel, parema ja vasaku poole segistamisel - orienteerumisel ruumis (ka paberil) - arvutuste vormistamisel, paigutamisel - orienteerumisel kella numbrilaual, kaardil, skeemil, tabelis, arvkiirel - vajaliku numbri ülesleidmisel ja kirjutamisel mitmekohalises arvus - kujundite äratundmisel, mõõtmisel, joonestamisel; vajalike suuruste mõistmisel geomeetrias, eriti ruumiliste kujundite puhul - sümbolite kasutamisel (nt segistab *3 ja 8*; *x ja +*; *< ja >*, kirjutab peegelkirjas)	• Nägemis- ja ruumilise taju arendamine (vt alapeatükk 16.4.3) • Planeerida ruumisuhete ja ruumis orienteerumise õpetamine pikemale perioodile • Toetavad sildid ja märgid ruumis, laual, õppematerjalis • Raamid abiks objektide paigutamisel • Sümbolite (arvud, märgid), lahenduste vormistamise näidised • Töökäskude ja instruktsioonide esitamisel eri värvide, fontide, kirjasuuruste kasutamine; instruktsioonis ruumimõistete asendamine (nt *vaata alt vasakpoolset vs vaata punast*) • Eelistada reaalseid ruumilisi kujundeid joonistele, praktilist tegevust vaatlusele

Tabel 2. Järg

Verbaalne võimekus	
Raskused matemaatikas	**Tugi õppijale**
• Raskused - matemaatilise keele omandamisel (terminid, sümbolid) - loendamisel - töökorralduste ja tekstülesannete lugemisel ja sisu mõistmisel - keeruliste matemaatiliste operatsioonide läbiviimisel - matemaatiliste tegevuste planeerimisel, reguleerimisel, kontrollimisel - algebras	• Info edastamine meelte ja tajude abil (kuulmine, nägemine, tegevus) • Matemaatiliste avaldiste lugemise harjutamine • Selgituste, korralduste, tekstide lihtsustamine, ümbersõnastamine, näitlikustamine • Vaid kõige olulisemate terminite õpetamine ja nende kasutamise nõudmine • Terminite kirjutamine raudvaravihikusse, nendega sõnavaratöö läbiviimine • Algebraliste avaldiste kujutamine tähtede asemel objektide abil (nt *3x + 4y = 2y* või • *3 ×* 🍎 *+ 4 ×* 🍐 *= 2 ×* 🍐) • Sümbolite eristamine värvidega • Vältida ühes avaldises kujult sarnaseid sümboleid (nt *3u + 2v – 7uv = …*)
Arvutaju	
Raskused matemaatikas	**Tugi õppijale**
• Raskused - väikeste hulkade suuruste määramisel loendamata (nt *Mitu õuna on?*) ja suurte hulkade hinnangulisel võrdlemisel (nt *Kummas on rohkem/vähem?*) - arvu-hulga seose ja arvukoostise mõistmisel, arvude võrdlemisel, arvureas arvu koha leidmisel - loendamisel: automaatne loendamine sisulise loendamise asemel - üleminekul loendamiselt peastarvutamisele - arvu järkude mõistmisel - matemaatilise keele (sümbolid, sõnavara) mõistmisel ja kasutamisel (arvu, avaldise nimetamine, kirjutamine) - tekstülesannete lahendamisel, arvandmete omavaheliste seoste mõistmisel, tähistamisel	• Arvu-hulga-numbri seose õpetamise planeerimine pikemale perioodile • Arvu-hulga seose näitlikustamine (sõrmed, esemed, joonised) vajaduse korral kogu kooliaja vältel • Arvutamise toetamine abivahenditega (sõrmed, arvutuspulgad, kriipsud, täpid, arvurida, korrutustabel, kalkulaator) vajaduse korral kogu kooliaja vältel • Järgutabelite kasutamine (vt näide 2) • Sümbolite näidiste (nt numbrid, tehtemärgid) vaatamise võimaldamine seinalt, raudvaravihikust • Vaata ka alapeatükk 16.4.3

Tabel 2. Järg

Lühiajaline, sh töömälu	
Raskused matemaatikas	**Tugi õppijale**
• Raskused - korralduse meeldejätmisel ja meenutamisel - arvavaldiste meeldejätmisel - ärakirja tegemisel tahvlilt, õpikust vm - peastarvutamisel (liitmine, lahutamine, korrutamine, jagamine)	• Lühiajalise mälu teadlik arendamine • Liitkorralduse jaotamine lihtkorraldusteks • Meeldejäetava info kordamine • Info edastamine meelte ja tajude abil (kuulmine, nägemine, tegevus) • Ärakirja asemel töölehe kasutamine • Peastarvutamisel arvude, avaldiste üleskirjutamine • Alternatiivide kasutamine peastarvutamise asemel (nt kirjalik arvutamine) • Abivahendite kasutamine (arvurida, arvutabel, korrutustabel, kalkulaator jne) • Pingevaba õpikeskkonna, lisaaja võimaldamine arvutamiseks, kirjutamiseks
Pikaajaline mälu	
Raskused matemaatikas	**Tugi õppijale**
• Raskused õpitu meeldejätmisel, varem õpituga seostamisel, meenutamisel järgmistes matemaatika valdkondades: - aine sisu - reeglid, valemid, tegevuste järjekord - 20 piires liitmine-lahutamine - tabelis korrutamine ja jagamine	• Pikaajalise mälu teadlik arendamine • Abistamine seoste loomisel varem õpituga • Õpitu meeldejätmiseks pikema ajaperioodi võimaldamine • Värvide, salmide, muusika, liigutuste kasutamine meeldejätmisel • Reeglite, valemite, algoritmidega raudvaravihiku kasutamise õpetamine ja võimaldamine • Abivahendite kasutamise õpetamine ja võimaldamine arvutamisel (nt sõrmed, korrutustabel, kalkulaator)

Tabel 2. Järg

Mõtlemine	
Raskused matemaatikas	**Tugi õppijale**
• Raskused - mõtlemisoperatsioonide kasutamisel: analüüs, süntees, võrdlemine, üldistamine, olulise esiletoomine - tunnustevaheliste suhete eristamisel ja nendega opereerimisel (nt tekstülesannete lahendamisel, mõõtühikutega opereerimisel) - matemaatikas õpitavate nähtuste olemuse ja nende omavaheliste seoste mõistmisel (nt kui õppija ei mõista, et korrutamine on jagamise pöördtehe, ei saa ta jagamise vastust korrutamisega kontrollida) - matemaatiliste probleemide püstitamisel ja lahendamisel, vajalike reeglite ja algoritmide kasutamisel (pähetuupimine sisu mõistmata) - matemaatiliste oskuste rakendamisel erinevates elulistes situatsioonides (nt opereerimine mõõtühikutega) - tegevuse planeerimisel ja reguleerimisel, kontrollimisel	• Mõtlemisoperatsioonide teadlik arendamine • Õpetaja mõtleb valjusti ehk kommenteerib oma tegevust: arutleb, räägib, mida ja miks teeb • Õppija kaasamine arutlusse: õppija planeerib verbaalselt ja kommenteerib ülesande lahendamise käigus oma tegevust • Algoritmide, lahendusskeemide kasutama õpetamine, kasutama julgustamine • Õpitavate matemaatiliste oskuste näitlikustamine, materialiseerimine igal võimalusel • Õpitud oskuste rakendamine võimalikult erinevates situatsioonides • Lahenduste kontrolli nõudmine: kas vastus on realistlik, kas arvutus on õige
Motoorika (üldmotoorika, peenmotoorika, koordinatsioon, käe ja silma koostöö)	
Raskused matemaatikas	**Tugi õppijale**
• Raskused - visuaal-ruumilise taju arenemisel - hulkade loendamisel (põhjus ebatäpsete kujutluste tekkimiseks arvu ja hulga vaheliste seoste kohta) - arvude kirjutamisel ja paigutamisel - joonlauaga mõõtmisel ja joonestamisel	• Loendamine suuremaid objekte kasutades • Suurte ruutude, raamide kasutamine kirjutamise hõlbustamiseks • Arvukaartide kasutamine avaldiste ladumiseks • Arvuti kasutamine käelise tegevuse asemel • Nutiseadmete kasutamine mõõtmiseks, kujundite näidised joonestamise asemel või hõlbustamiseks

16.4.2. Õpikeskkonna kohandamine

Kui silmas pidada spetsiifilise matemaatika õpiraskusega õppija matemaatiliste oskuste piiratud omandamisvõimet, tuleb edukaks matemaatika õppimiseks seada (soovitatavalt koostöös õppijaga) kõigepealt kaugeleulatuvad eesmärgid. Juba lasteaia matemaatikast peale peaks olema eesmärk teha arusaadavaks matemaatika sisu ja praktiline kasutusoskus, mitte faktiteadmised. Märksõnaks eesmärkide seadmisel olgu ka *teadlik õppimine*: mis tuleb kindlasti selgeks õppida, et I kooliastmel, II kooliastmel jne hakkama saada ning matemaatikaga elulistes situatsioonides mitte hätta jääda (Chinn & Ashcroft, 2017). Lisaks tuleb õpetada, kuidas oma vigu märgata ja parandada (Bryant *et al*., 2014).

Kuna spetsiifilise matemaatika õpiraskusega õppijad mõnda arvumaailma puudutavat matemaatilist oskust ja teadmist ei omandagi, ei tohi kinni jääda baasoskuste õpetamisse, vaid õppijale tuleb anda oskused end selles olukorras aidata: milliseid abivahendeid ja kuidas kasutada (abivahendeid võib vaja minna kogu kooliaja vältel) (Hannell, 2013; Karagiannakis & Cooreman, 2014). Seejuures spetsiifilise matemaatika õpiraskusega õpilasi peaks julgustama ka ise otsustama, kas ja millist abi(vahendit) nad ülesannete lahendamisel vajavad (Chinn & Ashcroft, 2017). Et spetsiifilise matemaatika õpiraskusega õppijad on raskustes just arvumaailma ja arvutusoskuse omandamisega, on õpimotivatsiooni hoidmiseks soovitatav tutvustada neile võimalikult vara ka teisi matemaatika valdkondi, näiteks geomeetriat ja algebrat. Nii näeb õppija, et matemaatika tähendab ka muud kui arvutamist ning teistes valdkondades on võimalik kogeda ka eduelamust (Chinn & Ashcroft, 2017). Nii nagu teised matemaatika õpiraskustega õppijad, vajavad ka spetsiifilise matemaatika õpiraskusega õppijad matemaatiliste oskuste edukaks omandamiseks õpetaja otsest juhendamist (vajaduse korral õppimist väikeses rühmas või individuaalselt), materialiseeritud ja visuaalseid abivahendeid (nt arvutuspulgad, avaldise kohale/alla joonistatud täpid, kriipsud), palju aega ülesannete lahendamiseks (vältida nt aja peale lahendamist) ja õpitava sisu mõistmiseks (Butterworth, 2019; Hannell, 2013; Karagiannakis & Cooreman, 2014; vt **peatükk 7**).

Üldise vähese õpivõimekusega õppijatele matemaatika õppe jõukohastamist on põhjalikumalt uurinud ja kirjeldanud Dowker (2004), Shaw (2022) ning Shin ja Bryant (2015): õppijatele on matemaatika õppimine lihtsam, kui see toimub õpetaja otsese juhendamise ja konkreetsete juhiste ning pideva kordamise kaudu oskuste automatiseerumiseks. Näiteks on õpetajal vaja esile tuua õpitava oskuse seoseid varem õpituga, sest õppijal on raske seoseid iseseisvalt luua. Õpitava üldistusastet aitab tõsta õppimine praktilise

tegevuse kaudu (nt raha kasutamine, mõõtmine tehnoloogias, kodunduses). Arvude ja arvutamise materialiseerimiseks ning töömälu toetamiseks soovitatakse kasutada abivahendina arvelauda. Ülesande kirjalikul lahendamisel tasub kasutada ruudulist paberit (vormistamise hõlbustamiseks), märkida värviliselt matemaatilised sümbolid ja muud üksused, mida on raske eristada, samuti oluline info töökorralduses, tekstülesandes.

Keeruliste matemaatiliste operatsioonide puhul (nagu algebra), mis on vähese õpivõimekusega õppijatele eriti raske, on kasu, kui õpetada täpseid sammsammulisi algoritme kasutama (vt näide 1). Seejuures on oluline, et õppija saaks aru, miks tuleb midagi teha, ja et ta oskaks ka ise oma tegevust selgitada (Shaw, 2022; Shin & Bryant, 2015). Dowker (2004) lisab, et üldise vähese õpivõimekusega õppijatele sobib matemaatika õppimine paremini väikeses rühmas.

Näide 1. Tähtavaldise lihtsustamise algoritm

Tähtavaldise lihtsustamine:	$2(5a - 3) - (3a + 2) =$
1. Ava sulud.	$2 \cdot 5a - 2 \cdot 3 - 1 \cdot 3a + (-1) \cdot 2 =$
2. Koonda sarnased liikmed.	$10a - 6 - 3a - 2 = 7a - 8$

Tulenevalt kognitiivse arengu suurest mahajäämusest õpivad intellektipuudega õppijad teiste ainete hulgas ka matemaatikat lihtsustatud õppekava järgi (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava, 2010/2023). Sellele vaatamata on nende õppijate puhul õpetamine individuaalne, arvestades nende vaimset ja füüsilist võimekust (Bouck & Chamberlain, 2017). Samamoodi nagu teistel matemaatika õpiraskustega, kuid veelgi laiaulatuslikumalt on ka intellektipuudega õppijatel kogu kooliaja vältel vajadus pideva õpetajapoolse juhendamise, erimetoodika ja abivahendite järele (nt Bouck *et al*., 2021, 2017). Hoolikalt peab läbi mõtlema isegi selle, kas abivahend, mida kasutatakse, on õppijale mõistmiseks ja kasutamiseks jõukohane (Kivirähk & Kiive, 2022).

16.4.3. Matemaatika õpetamine

16.4.3.1. Matemaatilised eeloskused

Järgmisena on kirjeldatud matemaatiliste eeloskuste kujundamist, toetudes Farrellile (2013), Hannellile (2013), Noorele (1982), Mailale (2005) ning Taborile jt (2021). Matemaatiliste eeloskuste lünklik omandatus on algklassides tihti matemaatika õpiraskuse tekke põhjuseid (Maila, 2005).

Suurustunnuste abil saab kirjeldada objektide omadusi, näiteks pikkust, massi, mahtu, aega, väärtust jne. Mõõtmistegevuse tunnetuslikuks aluseks on objektide erinevuse tajumine ning sellest tulenev vajadus võrrelda ja järjestada: kumb on pikem (ühe eseme paigutamine teise eseme peale, sisse või kõrvale), mitu korda on üks ese teisest pikem (ühe eseme järjestikku teisele paigutamine/mahutamine). Suurustunnustest kujutluse tekkeks käsitletakse koos tunnust ja tema vastandit (nt suur-väike). Õpiraskustega õppijate puhul on soovitatav objekte võrrelda korraga ühe tunnustepaari alusel, alustatakse tunnustest „suur-väike". Kõigepealt võrreldakse kahte objekti, siis suurendatakse samade objektide arvu (kaks eri suuruses palli, kolm eri suuruses palli jne). Terminite „suur-väike" õpetamisele järgneb terminite „suurem-väiksem", „ühesuurused" käsitlemine. Algul peab suuruste vahe olema hästi diferentseeritud (nt väga väike ja väga suur). Võrreldakse võimalikult paljude objektide liikidega. Kui võrdlemine ühe tunnuse järgi on selge, võetakse järgmine tunnustepaar (pikk-lühike, lai-kitsas, kõrge-madal, paks-õhuke, jäme-peenike, sügav-madal, kerge-raske). Kindlasti peaks alustama praktilisest tegevusest konkreetsete esemetega, millele olenevalt õppija arengutasemest järgnevad võrdlused looduses, joonistel.

Raskustunnuse alusel võrdlemisel on vaja kindlasti kasutada lihastunnetust, et näidata eseme raskuse sõltuvust tema materjalist (suur õhupall on kergem kui väike kivi), mitte suurusest, mahust, kujust vm suurustunnusest, mida õpiraskusega õppijad kalduvad arvama. Tegevust saadetakse kõnega, et suurusmõisted kinnistuks. Üldjuhul avalduvad suurused mõõtmise kaudu ja õppijal peaks tekkima arusaam, et mõõtmine on tegevus, mis seisneb mõõtühiku järjestikuses paigutamises (mahutamises) mõõdetavale suurusele. Mõõtmise eeloskuste õpetamisel paigutatakse (mahutatakse) objekte (pliiatsid, käed, jalad jne) üksteisele ja loendatakse, mitu mahub. Suurustunnuste mõistete ja terminite kinnistamiseks on vaja neid kasutada praktilistes tegevustes nagu söögitegemine, poemäng, matk jne.

Ruumisuhete all mõeldakse objektide omavahelist kaugust ja seda, mis suunas nad üksteisest asuvad. Oskus ruumis orienteeruda kujuneb lapsel koos liikumisoskusega, mille abil laps hakkab tunnetama kaugusi objektide vahel. Ruumisuhete arendamine algab lapsele tema oma kehaosade asukoha teadvustamisest (all/ülal, vasakul/paremal), järgneb objektide paigutuse teadvustamine enda suhtes, lõpuks teadvustatakse objektide omavaheline asend ja selle muutused. Ruumikujutlused ja ruumis orienteerumine on aluseks kujundite maailmaga tutvumisele. Eeloskuste tasandil tähendab see objektide (sh lihtsamate kujundite) vaatlust ja võrdlust ning neist mudelite valmistamist (voolimine, voltimine, joonistamine). Jällegi tuleb kasuks õpitu

kinnistamine mängus ja elulistes tegevustes nagu lumememme, mängumaja ehitamine jne.

Hulga mõiste ja hulkadega tegutsemise (hulkade võrdlemine ja võrdsustamine, hulkade ühendamine, hulgast osahulga eraldamine) õpetamine eelneb vahetult arvumaailmaga tutvumisele. Hulga moodustamist seostatakse rühmitamistegevusega: hulga kõigil elementidel on vähemalt üks ühine tunnus, mis määrab elementide kuuluvuse hulka ja mille kaudu hulk endale ka nime saab. Matemaatika õpiraskustega laste puhul võiks alustada hulkade moodustamisest, kus on vähe objekte ning ühiseid tunnuseid hulga moodustamiseks on üks ja see eristub objektidel selgelt. Jällegi alustatakse praktilisest tegevusest reaalsete objektidega: objekte vaadeldakse, leitakse ühine tunnus ja sõnastatakse see (nt „Vaata siia. Mis asjad need on? Mänguasjad. Õige. See on mänguasjade hulk"). Hulkade võrdlemist õpetatakse kolmes etapis ja seda ei tohi segi ajada arvude võrdlemisega. Siin kasutatakse võrdlemiseks paaride moodustamise põhimõtet: võetakse üks objekt ühest ja teine teisest hulgast ning moodustatakse paar. Nii tehakse, kuni rohkem paare moodustada ei saa. Kui ühtki objekti üle ei jäänud, on hulgad võrdsed. Kui ühes hulgas on objekte üle, siis see hulk on suurem. I etapil tegutsetakse võrdsete hulkadega ja õpitakse paare moodustama. Õpitava mõistmist toetab, kui kasutada esemepaare elust: kahvel ja nuga, tass ja alustass, koer ja kont jne. Praktilise tegevuse kaudu näitame, et esemed kuuluvad kokku: nt asetame tassi alustassile, noa paneme kahvli juurde. Tegevust saadab kõne, tegevuse käigus tõdetakse, et ühtki eset üle ei jäänud, järelikult on hulgad võrdsed. Tegevust korratakse kõne saatel erinevate objektidega, tahvlil või töölehel võib objektide paare ühendada joone abil. II etapil jätkub töö ebavõrdsete hulkadega samal põhimõttel. Õppija peaks oskama vastata küsimustele, *kas hulgad on võrdsed*, *kummas hulgas on rohkem*, *kummas vähem (objekte)*. III etapil tegeletakse hulkade võrdsustamisega: tehakse kindlaks, kus on rohkem ja kus vähem, ning harjutatakse nii väiksema hulga suurendamist („Tee hulgad võrdseks. Vaata, kus on noad üksi. Pane neile kahvlid juurde") kui ka suuremast hulgast liigse äravõtmist („Tee hulgad võrdseks. Vaata, kus on noad üksi. Võta need ära"). Hulkade ühendamine ja hulgast osahulga eraldamine on aluseks liitmis- ja lahutamistehete mõistmisele. Praktilist tegutsemist võimalikult erinevate hulkadega peaks saatma kõne, et selgeks saaks liitmis- ja lahutamistehte sisu avavate sõnade „(on) kokku", „(pani) juurde", „(võttis) ära", „(on) järel" jne kasutamine. Nende tegevuste järel peab tegema kokkuvõtte: kas nüüd on rohkem/vähem kui enne? Kui võtame ära, jääb vähemaks. Kui paneme juurde, läheb suuremaks. Hulkadega tegutsemisel saab edukalt kasutada matemaatilisi jutukesi: algul õpetaja jutustab, illustreerides jutukest praktilise tegevuse või

illustratsiooniga, ja õppijad tegutsevad jutukesele vastavalt, hiljem võiksid ka õppijad ise matemaatilisi jutukesi koostada.

16.4.3.2. Arvuõpetus

Arvutaju häired avalduvad kohe, kui matemaatika õppimisel hakatakse hulki seostama arvuga ja arvu tähistama omakorda numbriga. Kuna need teadmised on aluseks kogu edaspidisele matemaatika aine omandamisele, on väga oluline läbi mõelda, kuidas last arvuõpetuses toetada. Selleks järgmisena kirja pandud soovitused toetuvad Chinnile ja Aschcroftile (2017), Hannellile (2013), Karagiannakisele ja Cooremanile (2014) ning Taborile jt (2021).

Igat arvu 10 piires tuleb lapsele tutvustada eraldi. Lapsed saavad nii veenduda, et arvude olemus on sarnane, samuti tekib ettekujutus, kuidas arvud omavahel seotud on. Iga arvu puhul õpitakse järgmist:

- arvu moodustama (eelmisele ühe juurde lisamise teel);
- tähistama numbriga (kirjutama) ja nimetama;
- loendama antud arvuvalla piires kasvavalt ja kahanevalt;
- seostama arvu hulga ja numbriga (korvis on kolm õuna, tähistame selle numbriga 3);
- paigutama arvu arvuritta;
- arve võrdlema;
- tundma arvu koostist (4 = 1 + 3, 4 = 2 + 2, 4 = 3 + 1);
- liitma ja lahutama omandatud arvuvalla piires, rakendama neid oskusi tekstülesannetes.

Arvu 0 tekkimist on soovitatav näidata võrdsete arvude lahutamise kaudu, seepärast ei alustata temast ka arvude õpetamist. Selgeks peab saama, et sõna „null“ ja number 0 tähistavad esemete puudumist, 0 on arvude reas esimene ja kõige väiksem arv. Loendamine algab alati arvsõnaga „üks“, sest puuduvaid esemeid ei saa loendada.

Arvu seostamisel hulgaga on vajalik õppimist pidevalt seostada käepäraste esemetega (sõrmed, mängukaardid, joonlaud) ja igapäevaste tegevustega (nt poeskäimine, söögitegemine, sport). Õppija vajab õpitava sisu mõistmiseks õpetaja juhendamist ja selgitusi ning ka oma tegevuse verbaliseerimist õpetaja eeskujul. Kuna arvutaju häire puhul on lapsel raske näha matemaatiliste sümbolite taga nende sisulist tähendust, sobib ka siin appi võtta tegevused hulkadega (2-1, mul on kaks eurost münti, annan ühe ära).

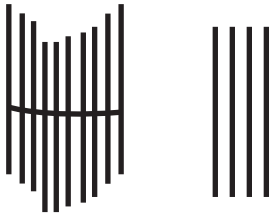
Arvutaju häiretega õppijate puhul peab meeles pidama, et matemaatilise sümboli seost hulga ja tegevusega on vaja neile meelde tuletada kogu kooliaja vältel, olgu arvud ja sümbolid keerulised või lihtsad.

Oluline oskus arvude õppimisel on loendamisoskus. Kui me hulgas olevad objektid kokku loendame, saamegi arvu, mis tähistab, mitu objekti on hulgas. Oluline on kujundada oskus loendada ühekaupa (hiljem mitmekaupa) ja igat objekti vaid üks kord loendamise jooksul. Selgeks peab saama, et viimane nimetatud arv tähistab objektide arvu hulgas (nt „Loenda, mitu pliiatsit on. 1-2-3-4. Mitu on? 4“). Loendamist õpitakse raskusastmete kaupa: 1) objekti haaramine, tõstmine hulgast kõrvale ja arvu ütlemine (kui arvu ütlemine on raske, võib algul harjutada nt eri värvi klotside hulgaga, kus laps tõstab klotsi ja ütleb selle värvi); 2) objekti puudutamine ja arvu ütlemine; 3) objekti fikseerimine silmadega ja arvu ütlemine (hulk võib olla ka visuaalselt kujutatud). Harjutada tuleb ka arvude nimetamist kahanevas järjekorras, kindlast arvust kindla arvuni, mitmekaupa, et lihtsustada hiljem arvujärkude mõistmist ja arvutusoskust. Loendamisel abistab last see, kui objektid hulgas on paigutatud (joonistatud) organiseeritult (nt paarikaupa, viiekaupa), seda saab harjutada juba loendama õppimise algusest.

Ka suuremate arvude õppimisel peaks järgima eespool kirjeldatud põhimõtteid. Arvumaailma edaspidiseks mõistmiseks on oluline aru saada arvu järkude olemusest. Kui arvud 1–9 ja 0 on õpitud, saavad lapsed tuttavaks esimese järkarvuga, milleks on 10. Kuna arvud lähevad aina suuremaks ja hulka, mida nad esindavad, on üha raskem ette kujutada, on järkarvude õppimise juures eriti vajalik kasutada materialiseerimist ja illustreerimist: kümne arvutuspulga (kõrre, tiku jne) kimpu sidumine, et tekiks kümneline (vt näide 2), 10 ühesendise asendamine kümnesendisega, 10 sentimeetri asendamine detsimeetriga jne.

Näide 2. Arvujärkude näitlikustamine: kümneliste kimp ja üksikud ühelised koos järgutabeliga

KÜMNELISED	ÜHELISED
1	4



16.4.3.3. Tekstülesannete lahendamise oskuse kujundamine

Tekstülesanne on väga oluline matemaatika osa, sest seob õpitava matemaatilise oskuse eluliste situatsioonidega. Samas valmistab tekstülesande lahendamine paljudele õppijatele raskusi, sest nõuab lugemisoskust, teksti mõistmise oskust, matemaatilise situatsiooni mõistmist, arvandmete vahel seoste mõistmist, arvutusoskust, enesejuhtimist ja -kontrolli.

Vastutus selle eest, missugust tekstülesannet erivajadustega õppija lahendama asub, seisab õpetajal. Õpetaja saab valida, koostada või kohandada ülesande, mis on õppijale arendav ja jõukohane (Plado, 1998). Seejuures tasub silmas pidada järgmist (Chinn, 2017; Karlep, 1998; Plado, 1998):

1) Tekstülesande sisu võiks olla arendava iseloomuga. Ülesandes kirjeldatud situatsioon peab olema eakohane, lapsele tuttav, lähedane, huvitav.
2) Tekstülesande keel peab olema selge, lakooniline ja selgelt väljendama seoseid andmete vahel ning seost andmete ja otsitava vahel. Keel peab vastama lapse kõnearengu tasemele.
3) Arvandmed peavad olema tõepärased ja valitud nii, et ülesannet saaks lahendada. Arvude suurus peab vastama õpitavale arvuvallale. Arvandmeid peab ülesandes olema piisavalt (vahel võib ka üle olla, et lapsed suhtuksid ülesande lahendamisse teadlikumalt).
4) Tekstülesande küsimus peab olema sisuga loogiliselt seotud ja vastama arvandmetele. Küsimuse sõnastusest ja paiknemisest sõltub paljuski ülesande arusaadavus.
5) Tekstülesande lahendamine peab olema õppija potentsiaalses arenguvallas.

Tekstülesande teksti jõukohastamisel on abiks õpiku **peatükk 7**.

Kuna tekstülesanne esindab kompleksset matemaatikat, vajab matemaatika õpiraskustega õppija tekstülesande lahendamiseks algoritmi ja selle kasutamist tõenäoliselt kogu kooliaja jooksul. Ülesande sisu ja andmete vahelise seose paremaks mõistmiseks soovitatakse kasutada olulise tähistamist värvidega, allajoonimist, jooniseid, skeeme, ülesande läbimängimist (Neare, 1998; Wadlington & Wadlington, 2008). Algoritmi edukas kasutamine eeldab aga õpetaja tugevat toetust õppijale ülesande lahendamisel, arvutusraskustega õppijate puhul on lisaks vaja toetust ka arvutamisel (Chinn, 2017). Chinn soovitab tekstülesandeid koostada koos õppijatega, mis aitab tekstülesande lahendamise oskuse paranemise kõrval ka matemaatilist sõnavara paremini mõista ja õigesti kasutada, tehete olemusest aru saada. Algoritmi koostamisel tuleks järgida tekstülesande mõistmise

tasandeid (Karlep, 1998). Tekstülesande analüüsi ja lahendamise etappide ja vormistamise näide on tabelis 3.

Tabel 3. Tekstülesande analüüsi ja lahendamise etapid (Chinn, 2017; Jitendra *et al.*, 2014; Karlep, 1998; Neare, 1998; Palu & Kikas, 2010)

Tekstülesande mõistmise tasand	Algoritmi etapp	Tegevus etapil
Kujutlus kirjeldatavast situatsioonist	(1) Kuulan ülesannet. Loen ülesannet. Kordan ülesannet. (2) Leian, mida ülesandest tean.	1. Sissejuhatav vestlus. 2. Ülesande esitamine suuliselt või kirjalikult. 3. Situatsiooni täpsustavad küsimused, vajaduse korral situatsiooni illustreerimine.
Kujutlus matemaatilisest situatsioonist	(3) Märgin andmed üles.	4. Matemaatilist situatsiooni täpsustavad küsimused, joonise koostamine. 5. Ülesande teine esitamine, andmete esiletoomine, skeemi koostamine.
Sümbolite tasand	(4) Ütlen küsimused ja leian tehted. (5) Arvutan ja mõtlen, mis ma sain. (6) Vastan ülesande küsimusele.	6. Skeemi analüüs ja lahenduse otsing (skeemile tehtemärgid ja tehete järjekord). 7. Lahenduse vormistamine (küsimuse, tehte kirjutamine, vastuse arvutamine ja kirjutamine). 8. Lahenduse kontroll.

Näide tekstülesande lahendamise vormistamisest:

Parklas parkis 69 autot. Mootorrattaid oli 3 korda vähem. Mitu sõidukit parkis parklas kokku?

Andmed:

Autosid: 69 ← 1.(:)

Mootorrattaid: 3 korda vähem

Ülesande küsimus:

Mitu sõidukit parkis parklas kokku? 2.(+)

Lahendus:

1. Mitu mootorratast oli parklas?

69 : 3 = 23

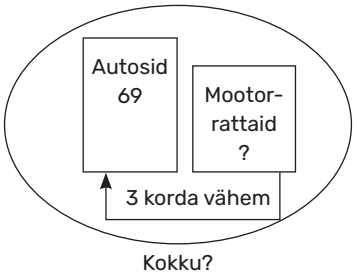
2. Mitu sõidukit parkis kokku?

69 + 23 = 92

Vastus:

Parklas parkis kokku 92 sõidukit.

Joonis:



Nii nagu näha, peab matemaatika õpiraskusega õppijate puhul, olenemata selle liigist, väga hoolikalt läbi mõtlema kõik õpikeskkonna aspektid: sobilik füüsiline keskkond, vajalik (eri)õpetus ja tugi õpetajalt, jõukohased õppematerjalid ja abivahendid. Eripedagoog saab oma teadmiste ja oskuste abil olla sellise õpikeskkonna looja, aga ka nõuandja õpetajale, kes matemaatika õpiraskusega õpilast õpetab.

Mõtlemiseks

1. Kuidas ennetada ja ületada matemaatika aine hierarhilisusest mõjutatud õpiraskuste teket?
2. Kuidas ennetada ja ületada ärevuse teket matemaatika õppimisel?
3. Kuidas ennetada ja ületada arvutaju häire poolt põhjustatud matemaatika õppimise raskusi?
4. Mis aspektidega peab arvestama matemaatiliste oskuste uurimisülesannete koostamisel?
5. Mis valdkondadest koosneb erivajadusega õppija matemaatiliste oskuste arendamine?

Soovituslik kirjandus

Emerson, J., & Babtie, P. (2013). *The dyscalculia assessment*. Bloomsbury Education.

Chinn, S. (2020). *More trouble with maths: A complete manual to identifying and diagnosing mathematical difficulties*. Routledge.

Chinn, S., & Ashcroft, R. E. (2017). *Mathematics for dyslexics and dyscalculics: A teaching handbook* (4th ed.). Wiley-Blackwell.

Chinn, S. J. (2017). *The trouble with maths: A practical guide to helping learners with numeracy difficulties* (3rd ed.). Routledge.

Neare, V. (1998). Tekstülesannete lahendamine algoritmide abil. *Eripedagoogika*, *7*, 45–51.

Plado, K. (1998). Tekstülesanne kui tekst. *Eripedagoogika*, *7*, 52–60.

Kasutatud kirjandus

Ashkenazi, S., Black, J. M., Abrams, D. A., Hoeft, F., & Menon, V. (2013). Neurobiological underpinnings of math and reading learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *46*, 549–569. https://doi.org/10.1177/0022219413483174

Barrocas, R., Roesch, S., Gawrilow, C., & Moeller, K. (2020). Putting a finger on numerical development – reviewing the contributions of kindergarten finger gnosis and fine motor skills to numerical abilities. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1664–1078. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01012

Benavides-Varela, S. (2021). What causes the disorder – theories and perspectives. In D. Lucangeli (Ed.), *Understanding dyscalculia* (1st ed., pp. 5–22). Routledge.

Bouck, E. C., & Chamberlain, C. (2017). Postschool services and postschool outcomes for individuals with mild intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *40*, 215–224. https://doi.org/10.1177/2165143416665802

Bouck, E. C., Long, H., & Park, J. (2021). Using a virtual number line and corrective feedback to teach addition of integers to middle school students with developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *33*, 99–116. https://doi.org/10.1007/s10882-020-09735-z

Bouck, E. C., Park, J., Shurr, J., Bassette, L., & Whorley, A. (2018). Using the virtual–representational–abstract approach to support students with intellectual disability in mathematics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *33*, 237–248. https://doi.org/10.1177/108835761875569

Bouck, E. C., Park, J., Sprick, J., Shurr, J., Bassette, L., & Whorley, A. (2017). Using the virtual-abstract instructional sequence to teach addition of fractions. *Research in Developmental Disabilities*, *70*, 163–174. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.09.002

Brankaer, C. Ghesquière, P., & De Smedt, B. (2015). The effect of a numerical domino game on numerical magnitude processing in children with mild intellectual disabilities. *Mind, Brain, and Education*, *9*, 29–39. https://doi.org/10.1111/mbe.12065

Bryant, D. P., Bryant, B. R., Shin, M., & Pfannenstiel, K. H. (2014). Learning disabilities: Mathematics characteristics and instructional exemplars. In S. Chinn (Ed.), *The Routledge international handbook of dyscalculia and mathematical learning difficulties* (1st ed., pp. 243–255). Routledge.

Butterworth, B. (2019). *Dyscalculia: From science to education*. Routledge.

Chinn, S., & Ashcroft, R. E. (2017). *Mathematics for dyslexics and dyscalculics: A teaching handbook* (4th ed.). Wiley-Blackwell.

Chinn, S. J. (2017). *The trouble with maths: A practical guide to helping learners with numeracy difficulties* (3rd ed.). Routledge.

Chinn, S. J. (2020). *More trouble with maths: A complete manual to identifying and diagnosing mathematical difficulties* (3rd ed.). Routledge.

Dowker, A. (2004). *What works for children with mathematical difficulties?* (Research Report No. 554). University of Oxford.

Dowker, A. (2019). Mathematics anxiety and performance. In I. C. Mammarella, S. Caviola, & A. Dowker (Eds.), *Mathematics anxiety: What is known and what is still to be understood* (pp. 62–76). Routledge.

Emerson, J., & Babtie, B. (2013). *The dyscalculia assessment* (2nd ed.). Bloomsbury.

Farrell, M. (2013). *The effective teacher's guide to dyslexia and other learning difficulties (learning disabilities): Practical strategies* (2nd ed.). Routledge.

Fastame, M. C. (2021). Visuo-spatial mental imagery and geometry skills in school-aged children. *School Psychology International*, *42*, 324–337. https://doi.org/10.1177/0143034321992458

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *37*, 4–15. https://doi.org/10.1177/00222194040370010201

Geary, D. C. (2010). Mathematical disabilities: Reflections on cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Learning and Individual Differences*, *20*, 130–133. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.008

Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 206–223. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025398

Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F.-L., & Ohtani, M. (2017). What mathematics education may prepare students for the society of the future? *International Journal of Science and Mathematics Education*, *15*, 105–123. https://doi.org/10.1007/s10763-017-9814-6

Hannell, G. (2013). *Dyscalculia: Action plans for successful learning in mathematics* (2nd ed.). Routledge.

Henderson, A. (2012). *Dyslexia, dyscalculia and mathematics: A practical guide* (2nd ed.). Routledge.

Herts, J. B., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). The role of parents' and teachers' math anxiety in children's math learning and attitudes. In I. C. Mammarella, S. Caviola, & A. Dowker (Eds.), *Mathematics anxiety: What is known and what is still to be understood* (pp. 190–210). Routledge.

Hornigold, J. (2014). Teacher training: Solving the problem. In S. Chinn (Ed.), *The Routledge international handbook of dyscalculia and mathematical learning difficulties* (1st ed., pp. 315–325). Routledge.

Fitzpatrick, C. (2017). Ready for kindergarten: Are intelligence skills enough? *South African Journal of Childhood Education*, *7*, a512. https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.512

Jitendra, A. K., Dupuis, D. N., & Lein, A. E. (2014). Promoting word problem solving performance among students with mathematics difficulties: The role of strategy instruction that primes the problem structure. In S. Chinn (Ed.), *The Routledge international handbook of dyscalculia and mathematical learning difficulties* (1st ed., pp. 357–368). Routledge.

Karagiannakis, G. N., & Cooreman, A. (2014). Focused MLD intervention based on the classification of MLD subtypes. In S. Chinn (Ed.), *The Routledge international handbook of dyscalculia and mathematical learning difficulties* (1st ed., pp. 265–276). Routledge.

Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K. (1998). *Psühholingivistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Keskinova, A., & Ajdinski, G. (2018). Learning problems in children with mild intellectual disability. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, *6*, 31–37.

Kivirähk, T., & Kiive, E. (2022). Cognitive factors and educational placement affecting mathematical attainment in middle school students with mild intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(3), 493–506. https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2106534

Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse* (3. väljaanne). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lewis, K. E. (2016). Difference not deficit: Reconceptualizing mathematical learning disabilities. *Journal for Research in Mathematics Education*, *45*, 351–396. https://doi.org/10.1177/002205741619600203

Maila, M. (2005). *Matemaatiliste oskuste tegevusliku aluse omandatus I klassi õpilastel* [Magistritöö, Tartu Ülikool].

Mazzocco, M. M., Feigenson, L., & Halberda, J. (2011). Impaired acuity of the approximate number system underlies mathematical learning disability (dyscalculia): Impaired numerical acuity contributes to MLD. *Child Development*, *82*, 1224–1237. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01608.x

Mazzocco, M. M., Myers, G. F., Lewis, K. E., & Murphy, M. M. (2013). Limited knowledge of fraction representations differentiates middle school students with mathematics learning disability (dyscalculia) versus low mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, *115*, 371–387. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.01.005

McCoach, B. D., Yu, H., Gottfried, A. W., & Eskeles Gottfried, A. (2017). Developing talents: A longitudinal examination of intellectual ability and academic achievement. *High Ability Studies*, *28*, 7–28. https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1298996

Neare, V. (1998). Tekstülesannete lahendamine algoritmide abil. *Eripedagoogika*, *7*, 45–51.

Noël, M.-P. (2015). When numbers processing and calculation is not our cup of tea. In R. C. Kadosh & A. Dowker (Eds.), *The Oxford handbook of numerical cognition* (pp. 636–646). Oxford University Press.

Noor, E. (1982). *Matemaatika õpetamisest kuueaastaste laste klassis*. ENSV Haridusministeerium.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). What can students do in mathematics, reading and science? *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/02f44b44-en

Palu, A., & Kikas, E. (2010). The types of the most widespread errors in solving arithmetic word problems and their persistence in time. In A. Toomela (Ed.), *Systemic person-oriented study of child development in early primary school* (pp. 155–172). Peter Lang Verlag.

Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H., Vanderswalmen, R., & Van Waelvelde, H. (2012). Behind mathematical learning disabilities: What about visual perception and motor skills? *Learning and Individual Differences*, *22*, 498–504. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.014

Powell, S. R., & Driver, M. K. (2015). The influence of mathematics vocabulary instruction embedded within addition tutoring for first-grade students with mathematics difficulty. *Learning Disability Quarterly*, *38*, 221–233. https://doi.org/10.1177/0731948714564574

Plado, K. (1998). Tekstülesanne kui tekst. *Eripedagoogika*, *7*, 52–60.

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *4*. https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023004?leiaKehtiv

Raghubar, K. P., Barnes, M. A., & Hecht, S. A. (2010). Working memory and mathematics: A review of developmental, individual difference, and cognitive approaches. *Learning and Individual Differences*, *20*, 110–122. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.005

Root, M. M., Marchis, L., White, E., Courville, T., Choi, D., Bray, M. A., Pan, X., & Wayte, J. (2017). How achievement error patterns of students with mild intellectual disability differ from low IQ and Low achievement students without diagnoses. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *35*, 94–110. https://doi.org/10.1177/0734282916669208

Schults, A. (2018). Õpiraskused või kerge intellektipuue? E. Krull (Koost), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 631–633). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Shaw, S. R. (2022). *Reaching and teaching students who don't qualify for special education: Strategies for the inclusive education of diverse learners* (1st ed.). Routledge.

Shin, M., & Bryant, D. P. (2015). A synthesis of mathematical and cognitive performances of students with mathematics learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *48*, 96–112. https://doi.org/10.1177/0022219413508324

Shin, T., Davison, M. L., Long, J. D., Chan, C.K., & Heistad, D. (2013). Exploring gains in reading and mathematics achievement among regular and exceptional students using growth curve modeling. *Learning and Individual Differences*, *23*, 92–100. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.002

Soares, N., Evans, T., & Patel, D. R. (2018). Specific learning disability in mathematics: A comprehensive review. *Translational Pediatrics*, *7*, 48–62.

Stevens, J. J., Schulte, A. C., Elliott, S. N., Nese, J. F. T., & Tindal, G. (2015). Growth and gaps in mathematics achievement of students with and without disabilities on a statewide achievement test. *Journal of School Psychology*, *53*, 45–62. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.001

Tabor, P. D, Dibley, D., Hackenberg, A. J., & Norton, A. (2021). *Numeracy for all learners: Teaching mathematics to students with special needs*. Corwin.

Toll, S. W. M., & Van Luit, J. E. H. (2014). Explaining numeracy development in weak performing kindergartners. *Journal of Experimental Child Psychology*, *124*, 97–111. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.02.001

Träff, U., Levén, A., Östergren, R., & Schöld, D. (2020). Number magnitude processing and verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Developmental Neuropsychology*, *45*, 139–153. https://doi.org/10.1080/87565641.2020.1744606

Wadlington, E., & Wadlington, P. L. (2008). Helping students with mathematical disabilities to succeed. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*, 2–7. https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.2-7

Wei, X., Lenz, K. B., & Blackorby, J. (2013). Math growth trajectories of students with disabilities: Disability category, gender, racial, and socioeconomic status differences from ages 7 to 17. *Remedial and Special Education*, *34*, 154–165. https://doi.org/10.1177/0741932512448253

17. Intellektipuue

Eija Sõukand, Kristel Palgi

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Mis on intellektipuue?
2. Kuidas intellektipuudega laps areneb ja õpib?
3. Milliseid õpetamise põhimõtteid ja keskkonna kohandusi rakendatakse intellektipuudega õppijate puhul?
4. Milline on õppetöö korraldus ja sisu toimetuleku- ja hooldusõppes?

Intellektipuudega inimesed on osa meie ühiskonnast. Nad peaksid saama oma võimete piires iga päev toime tulla võimalikult iseseisvalt. Samaväärselt teiste inimestega on neil õigus kvaliteetsele haridusele ja edaspidi võimetekohasele eneseteostusele. Peatükis keskendume intellektipuudega õppijatele alus- ja põhihariduses, kutseõppe võimalustest antakse ülevaade õpiku viimases peatükis (vt **peatükk 23**).

17.1. Intellektipuude mõiste ja olemus

Iga inimese vaimne potentsiaal avaldub tema intellekti kaudu, mis annab inimesele võimaluse vaimset pingutust nõudvaid tegevusi sooritada ja elukeskkonnas iga päev toime tulla. Kui ajutegevus on mingil põhjusel kahjustunud, siis ilmnevad erisused nii mõtlemises kui ka teistes psüühilistes protsessides (Saarma, 2000).

Tavapärasemast vähesema vaimse võimekusega inimeste puhul kasutatakse tänapäeval peamiselt mõistet „intellektipuue“ (ingl *intellectual disability*). Rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni vanemas versioonis (Sotsiaalministeerium, 1996) on kasutusel diagnoosina mõiste „vaimne alaareng“ ja viimases versioonis (World Health Organization – WHO, 2019) „vaimse arengu häire“ (ingl *disorder of intellectual development*).

Varasematest allikatest võib leida veel sünonüüme: „nõrgamõistuslikkus“, „oligofreenia“, „intellektihäire“, „vaimupuue“ jm.

Intellektipuue avaldub enamasti lapseeas (vanuses 0–18 aastat). Tekkeaja järgi saab selle jaotada sünnieelseks, -aegseks või -järgseks intellektipuudeks. Enamasti tekib püsiv vaimse arengu mahajäämus sotsiaalsete ja bioloogiliste tegurite koosmõjul (Fidler *et al*., 2019). Sotsiaalseks põhjuseks on vaene ja psüühiliselt vähetoetav keskkond (Bakk & Grunewald, 1999). Bioloogilised põhjused on kas närvisüsteemi kahjustused või pidevalt närvisüsteemi kahjustavad haigusseisundid (Kõrgesaar, 2020), mis on seotud pärilikkusega või mingil ajahetkel tekkinud ajukahjustusega (nt traumad, nakkushaigused, metaboolsed haigused jne). Raskemad intellektipuude vormid on alati põhjustatud bioloogilistest teguritest, mis võivad olla kombineeritud sotsiaalsete teguritega.

Intellektipuudega inimeste hulk populatsioonis varieerub, jäädes eri andmetel vahemikku 0,1–1,2% (Brue & Wilmhurst, 2016; Speck, 2018), mõnedel andmetel võib see protsent olla kõrgem (Wehmeyer & Shogren, 2017; Speck, 2018). Intellektipuude esinemise täpse protsendi määramise teeb keeruliseks see, kuidas arvestatakse eri tegurite koosmõju: ühiskonna heaolu ja abi kättesaadavust, vanust ja seda, milliste kriteeriumite alusel puuet määratletakse (Bakk & Grunewald, 1999; Kõrgesaar, 2020; Speck, 2018).

Ameerika Ühendriikide Intellektuaalsete ja Arengupuuete Assotsiatsioon (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) defineerib **intellektipuuet kui puuet, millele on iseloomulikud suured puudujäägid nii vaimses võimekuses kui ka kohanemiskäitumises** (ingl *adaptive behavior*) (Brue & Wilmhurst, 2016). Kohanemiskäitumine on õpitud käitumine, mis peegeldab indiviidi sotsiaalseid ja praktilisi oskusi toime tulla oma igapäevaelu vajaduste rahuldamisega. Selleks et keskkonnas hakkama saada, peab iga inimene omandama teatud oskused, näiteks, kuidas oma vaba aega sisustada või rahaasju planeerida.

Mõni autor (Lee *et al*., 2019; Tarta, 2012) keskendub intellektipuuet defineerides eelkõige arengu defitsiidile ehk millegi puudumisele. Defitsiidile keskenduvad definitsioonid rõhutavad intellektipuudega inimeste arengu üldist mahajäämust eakaaslastest. Puude kirjeldustes tuuakse esile alla keskmise jääv intellekti potentsiaal (Tarta, 2012) ja neuroloogilise arengu defitsiit, mille tõttu on kognitiivsed funktsioonid ja kohanemiskäitumine piiratud (Lee *et al*., 2019). Eraldi rõhutatakse suurt abivajadust ja inimese ebakompetentsust iseseisvalt igapäevase eluga toime tulla (Tarta, 2012).

Sõna „intellektipuue“ väljendakski nagu millegi puudumist ehk defitsiiti. Nii võib tekkida arusaam, et kõik, mis puudutab intellektipuudega isikuid, on seotud defitsiidiga. Kõrvale jäetakse see, mis teeb inimesest inimese:

vajadused, huvid, väärtused ehk kes ta on isiksusena (Speck, 2018). Seetõttu on Speck (2018) ja Thalhammer (1977, viidatud Walburg, 1998j) püüdnud kirjeldada intellektipuuet avatud definitsioonide kaudu. Speck asetab rõhu laste võimetele, tuues esile kolme raskusastmega vaimse mahajäämusega õpilaste õpivõime ja suutlikkuse iga päev toime tulla (Speck, 2018). Kerge vormiga (ehk kerge intellektipuudega) õpilased on võimelised omandama elementaarse lugemis- ja kirjutamisoskuse ning suudavad olla üsna iseseisvad. Keskmise vormiga (ehk mõõduka intellektipuudega) õpilased suudavad omandada oskused toime tulla lähimas sotsiaalsüsteemis, näiteks õpivad nad iseseisvalt poes käima ja omandama lihtsamaid tööülesandeid, samas raske vormiga (ehk raske ja sügava intellektipuudega) laste ja noorukite oskused piirduvad nende lähiümbrusega ning nad vajavad enamasti pidevat hooldust (Walburg, 1998).

Thalhammer (1977) kirjeldab intellektipuuet kui inimese kognitiivset teisitiolemist: „Intellektipuue tähendab niisuguseid olemisviise ja inimliku läbielamise vorme, mis on tingitud kognitiivsest teisitiolemisest, tehes möödapääsmatuks kaasinimeste eluaegse abi vajalikkuse individuaalsel eneseteostamisel ja kommunikatiivsete protsesside arengus“ (Thalhammer, 1977, viidatud Walburg, 1998j, lk 20). Seega on intellektipuue konkreetse inimese eripära. Pedagoogika vaatenurgast pole oluline kahjustus ja puue, vaid oluline on mõista isiku arenemise ja õppimise võimet (Speck, 2018).

Intellektipuudega kaasnevad sageli ka muud terviseprobleemid. Intellektipuude ja kaasuvate diagnooside kooseksisteerimist nimetatakse komorbiidsuseks. Kaasuvaid häireid diagnoositakse umbes 30–40%-l lastest. Intellektipuudega inimesed kannatavad kolm kuni neli korda sagedamini psüühiliste häirete all, mis kujunevad üldjuhul juba varases lapseeas (Lee *et al*., 2019; Tarta, 2012). Uuringud näitavad, et neil lastel võib kaasneda kolm korda suurema tõenäosusega aktiivsus- ja tähelepanuhäire kui eakohase arenguga lastel (Perera, 2018). Väga suur komorbiidsus on autismi ja intellektipuude vahel: ligi 40%-l intellektipuudega inimestest on ka autism ja ligi 70%-l autismiga inimestel on ka intellektipuue (Matson & Shoemaker, 2009). Lisaks eespool nimetatule võivad veel kaasneda meelepuuded või liikumispuue (Lee *et al*., 2019). Raskemate intellektipuude vormide puhul on enamasti tegu liitpuudega, sest üldjuhul on ulatusliku ajukahjustuse tagajärjel kahjustunud mitu keha funktsiooni.

17.2. Intellektipuude märkamine ja hindamine

Selleks et määrata intellektipuude ulatus, on vajalik diagnostika. Diagnostika aitab planeerida sotsiaalhoolekande- ja rehabilitatsiooniteenuseid – millist tuge laps ja tema pere vajab, et igapäevaeluga hakkama saada. Samuti toetub diagnostikale sobiva rühmatüübi või õppekava määramine haridussüsteemis.

17.2.1. Meditsiiniline diagnostika

Puude sügavusastmest lähtuvalt jaotatakse rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni viimase versiooni RHK-11 alusel intellektipuue kergeks, mõõdukaks, raskeks ja sügavaks vaimse arengu häireks (WHO, 2019). Kerge vaimse arengu häirega inimeste areng on aeglane, kuid üldjuhul nad tulevad igapäevaeluga ise toime, suudavad töötada ja luua perekonna; u 90% kõigist intellektipuude juhtudest kuulub sellesse rühma. Mõõduka vaimse arengu häirega inimestel ilmnevad arengus varakult suured puudujäägid. Nende keelelised ja motoorsed oskused on eakaaslastest märgatavalt maha jäänud. Nad suudavad küll töötada lihtsatel töökohtadel, kuid vajavad juhendamist ja tuge kogu elu. Mõõduka intellektipuudega inimesed moodustavad umbes 6% intellektipuude juhtudest. Raske vaimse arengu häirega inimesi on umbes 3% kõigist intellektipuude vormidest, nad ei suuda iseseisvalt elamisega toime tulla ja vajavad kõigis igapäevategevustes pidevalt tuge. Sügava vaimse arengu häirega inimesi on umbes 1% kõigist juhtudest. Nad vajavad täielikku hooldust, nende motoorika ja keelelised võimed on väga madalal tasemel (Sotsiaalministeerium, 1996; WHO, 2019).

Puude levinum piiritlemise viis on intelligentsustestide kasutamine. Diagnoosimisel on pikka aega olnud piiriks alla normi ehk alla 70 punkti jääv intelligentsuskvoot (IQ) (Bakk & Grunewald, 1999). Intelligentsustestid annavad teavet inimese vaimsete võimete kohta, kuid ei arvesta keskkonna mõjusid ega ka konkreetse inimese kohanemisvõimet (Brue & Wilmhurst, 2016). Seetõttu tuleb testide tulemusi vaadelda koos sotsiaalse kohanemisvõime ja nende nõuetega, mida keskkond inimesele esitab (Bakk & Grunewald, 1999). Mõni madalama IQ-ga inimene on väga hea kohanemisvõimega ega vaja suuri kohandusi oma keskkonnas. Kui mõne inimese IQ skoor on alla 70, kuid ta on väga hea kohanemisvõimega ja tuleb igapäevaselt toime samaväärselt eakaaslastega, kellel on suurem IQ skoor, siis tal ei ole intellektipuuet (Lee *et al*., 2019).

Intellektipuude kolm diagnostilist kriteeriumit

Intellektipuude määramisel tuleb arvestada kolme olulist diagnostilist kriteeriumit samal ajal: (1) vaimsete võimete suur mahajäämus, (2) kohanemiskäitumise suur mahajäämus ning (3) puue peab avalduma vanuses 0–18 eluaastat (Brue & Wilmhurst, 2016; WHO, 2019).

Vaimsete võimete taseme määramisel hinnatakse tunnetusprotsesse nagu taju, töömälu, info töötlemiskiirus ja verbaalne mõtlemine. Mahajäämus võib olla eri valdkondades ebaühtlane (WHO, 2019).

Kohanemiskäitumises määratletakse sotsiaalsete, praktiliste ja kontseptuaalsete oskuste märgatavad kõrvalekalded. Sotsiaalsed oskused hõlmavad suhtlusoskust, sotsiaalset vastutustunnet, enesehinnangut, sotsiaalsete probleemide lahendamist ning oskust ühiskonna reegleid ja seadusi järgida (Lee *et al*., 2019). Oluline on, kui hästi suudab inimene igapäevastes suhtlussituatsioonides toime tulla, teiste inimestega suhteid luua ja säilitada. Praktilised oskused hõlmavad oskust kasutada tööriistu ja sooritada igapäevaelu tegevusi (Lee *et al*., 2019; WHO, 2019). Hinnatakse, kuivõrd tuleb inimene toime erinevate praktiliste oskustega – eneseteenindus, tervishoid ja ohutus, vaba aja sisustamine, liikumine ümbruskonnas, kodutehnika või tehnikaseadmete kasutamine. Täisealistel hinnatakse ka suutlikkust tööoskusi omandada ja rakendada (Brue & Wilmhurst, 2016; vt **peatükk 23**). Kontseptuaalsed oskused, nagu näiteks probleemide lahendamine, arvutamine, kirjutamine ja lugemine ning oskus mõista, kuidas aega planeerida või rahaga arveldada, võimaldavad rakendada õpitud teadmisi ja oskusi igapäevastes olukordades (Lee *et al*., 2019; WHO, 2019).

17.2.2. Pedagoogilis-psühholoogiline hindamine

Intellektipuudega lapse arendamisel ja õpetamisel tuleb lähtuda konkreetse lapse arengutasemest igas valdkonnas, sest intellektipuudega lapse areng võib olla valdkondade kaupa väga variatiivne.

Intellektipuudega lapse või noore arendamiseks tuleb eripedagoogidel ja teistel nendega töötavatel pedagoogidel või tugispetsialistidel läbi viia pedagoogilis-psühholoogiline hindamine. Seda tehakse lähtuvalt eesmärgist eri asutustes. Rehabilitatsiooniasutustes on hindamise põhjal vajalik seada arenduseesmärgid igapäevaseks paremaks toimetulekuks ning koostada lapsele või noorele tema arengutasemest lähtuv rehabilitatsiooniplaan (Sotsiaalse rehabilitatsiooni teenuse …, 2016/2024). Haridusasutustes on

väga oluline läbi viia põhjalik hindamine, millest lähtudes saab planeerida igapäevast õppe- ja kasvatustööd, vajaduse korral rakendada jõukohast õppekava.

Pedagoogilis-psühholoogiline hindamine hõlmab lisaks lapse teadmiste ja oskuste taseme määramisele eri arenguvaldkondades ka lapse kasvu- ja elukeskkonnaga tutvumist, teadmisi lapse kogemustest ja suhetest ümbritsevate inimestega ning kogutud andmete analüüsimist. Ameerika Ühendriikide Intellektuaalsete ja Arengupuuete Assotsiatsioon rõhutab, et vaimset mahajäämust tuleks pigem tõlgendada kui „toimimise seisundit" (ingl *state of functioning*), mis algab lapseeas ning avaldub piiratud vaimsetes võimetes ja kohanemisvõimes (Brue & Wilmshurst, 2016). Hindamisel tuleb seetõttu pöörata tähelepanu eelkõige sellele, millised on lapse või noore tugevused ja nõrkused. Iga indiviidi puhul hinnatakse arengut lähtuvalt vanusest ja võimetest järgmistes valdkondades: akadeemilised oskused, sotsiaalsed ja enesekohased oskused, kommunikatsioonivõime, eneseteenindus, kodus elamine, kogukonna ressursside kasutamine, enesekehtestamine, töö, vaba aja veetmine ja tervis (Brue & Wilmshurst, 2016; Kõrgesaar, 2020).

Väga oluline on hinnata lisaks võimetele ka inimese elukeskkonda. Nii selgitatakse välja, kuidas keskkond intellektipuudega inimest mõjutab ja missugused võiksid olla keskkonnast tulenevad tegurid, mis toetavad oskuste arendamist (Brue & Wilmshurst, 2016), sest keskkonnast lähtudes võib toe vajadus olla erinev (Wehmeyer & Shogren, 2017). Intellektipuudega lapse arengu hindamisel kasutavad eripedagoogid eri meetodeid (vt **peatükk 6**). Väga oluline osa on vaatlusel. Väikelapseeas on vajalik hinnata, kas laps on valmis täiskasvanut matkima, sest uute teadmiste omandamine toetub esialgu eelkõige matkimisoskusele. Kuidas laps esemetega manipuleerib, kas ta kasutab neid sihipäraselt või mitte? Standardiseeritud (nt Strebeleva metoodika, PEP-3 test) ja mitteformaalsete hindamisprotseduuride abil tuleb hinnata lapse kõiki arenguvaldkondi, põhirõhk rehabilitatsioonisüsteemis ja lasteaias on üldoskuste taseme väljaselgitamisel.

Koolieas on hindamine seotud tihedamalt õppekavaga ja selles kirjeldatud õpitulemustega. Õpetaja peab teadma, millised oskused on õpilasel juba omandatud ning millised on hetkel lähima arengu vallas ehk millega õppija tuleb toime abiga (vt **peatükk 7**).

Hindamisel saadud tulemuste põhjal muudetakse õpetamise sisu ja meetodid lapsele sobivamaks ehk kohandatakse õpikeskkonda (vt **peatükk 2**). Õpikeskkonnaks võib olla kaasav klassiruum (vt **peatükk 5**), kus õpetaja vajab eripedagoogi juhendamist ja tuge. Võimalik on ka erirühm, -klass, kus kohandused saab teha eripedagoogiliste kompetentsidega õpetaja või õpetajana töötav eripedagoog. Kui intellektipuudega laps kaasatakse rühma,

kus ta teistest õppijatest märgatavalt erineb, koostavad lapsega tegelevad spetsialistid meeskonnatööna koolieelses eas individuaalse arenduskava (edaspidi IAK) ja koolieas individuaalse õppekava (edaspidi IÕK). Selle rakendamiseks on vajalik lapsevanema või lapse eestkostja nõusolek (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008/2011; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

IAK on dokument, milles tuuakse esile arendamist vajavad valdkonnad ja määratletakse konkreetse lapse arengutasemest lähtuvad oodatavad tulemused kuni üheks õppeaastaks (Häidkind & Kuusik, 2009). Vajaduse korral rakendatakse IAK-d igal lasteaias käidud õppeaastal. IÕK koostatakse kerge intellektipuudega õppijale sel juhul, kui tema õppimises on suuri erisusi või tema õppekava erineb klassi õppekavast (PRÕK, 2011). Mõõduka, raske ja sügava intellektipuudega õpilased õpivad toimetuleku- või hooldusõppe õppekava alusel ning neile on IÕK koostamine põhikooli riikliku õppekava alusel kohustuslik (PRÕK, 2011). IÕK-s tuuakse esile andmed õpilase kohta, sealhulgas vältimatu terviseinfo; õppe läbiviimise eritingimused, milles nimetatakse konkreetse õppija õpikeskkonna kohandused; oodatavad õpitulemused õppeainete/tegevusvaldkondade kaupa, lähtudes konkreetse lapse arengust, ning kooli poolt õpilasele rakendatavad tugimeetmed. Õppeaasta lõpus antakse lapse õpitulemustele kirjeldav hinnang (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava – PLRÕK, lisa 2, 2010/2023).

17.2.3. Intellektipuudega lapse areng

Intellektipuue mõjutab ümbritseva tajumist, seoste kujunemist ja info meeldejätmist. Tegu ei ole üksikute funktsioonihäiretega, vaid kompleksse puudega, mis mõjutab inimest tervikuna (Lee *et al*., 2019). Intellektipuudega laps läbib samad arenguetapid, mis eakohase arenguga lapski, kuid tema areng on märgatavalt aeglasem ning arengutempo ja eripärad sõltuvad eelkõige intellektipuude raskusastmest ja kaasuvatest diagnoosidest. Primaarselt on mõjutatud lapse kognitiivne areng, kuid see on tihedalt seotud teiste arenguvaldkondade arenguga.

Imiku- ja väikelapseeas arenevad eakohase arengu korral intensiivselt kõik tajuliigid (nägemis-, taktiilne-liigutuslik, kuulmistaju) ning tekivad mälukujutlused maailma esemete ja nähtuste kohta (Strebeleva, 2010). Laps saab esmast infot lähiümbrusest suuresti tänu erinevate asendite ja liigutuste kaudu. Seetõttu on vaimse arengu seisukohalt olulised motoorsed oskused, mis on tihedas seoses ka sotsiaal-emotsionaalsete oskuste, suhtlusoskuste ja esmaste eneseteenindusoskustega. Võrreldes eakaaslastega, on intellektipuudega lapsed vähem motiveeritud oma elukeskkonda aktiivselt uurima,

mistõttu nad saavad vähem sensoorseid sisendeid, mis omakorda süvendab puudulikku motoorset võimekust (Wuang *et al*., 2012).

Enamasti hilistub intellektipuudega lastel nii põhiliigutuste kujunemine kui ka silma-käe ja kahe käe koostöö. Nad hakkavad hiljem pead hoidma, keerama, istuma ja seisma. Nende liigutused on aeglased ja ebatäpsed, liigutuse hoidmises on laps ebakindel või liigutus katkeb, sest lihaste jõud on nõrk (Neare, 2009). Raskusi on konkreetse asendi võtmisel ja selles püsimisel (Maller & Tsikoto, 2003; Wuang *et al*., 2012). Raske ja sügava intellektipuudega inimeste puhul tekib enamasti liikumispuue (Maller & Tsikoto, 2003), mis avaldub erinevate toimetulekupiirangutena (Häidkind & Kuusik, 2009). Enamik sügava intellektipuudega lastest pole mitte kunagi suutelised omandama kõndimise oskust (Neare, 2009; Sotsiaalministeerium, 1995).

Oluline on teada, et motoorika areng mõjutab ka eneseteenindusoskuste kujunemist ning raskema liikumispuude korral pole intellektipuudega inimesed suutelised iseennast teenindama (sööma, pesema, riidesse panema jne) ja võivad vajada pidevat hooldamist (Häidkind & Kuusik, 2009). Lisaks motoorika iseärasustele tuleb arvestada sellega, et intellektipuudega inimene ei mõista alati vajadust enese eest hoolitseda ega omanda iseenesest eneseteeninduseks vajalikke oskusi – nende kujundamisel on väga oluline sihipärane õpetamine ja rutiini kujundamine.

Intellekti mahajäämusega laste kognitiivsete oskuste areng hilineb kesknärvisüsteemi kahjustuse tõttu suurel määral. Paljud intellektipuudega väikelapsed ei tunne huvi maailma vastu, nende tegevused on tihtipeale ebaadekvaatsed või mõtestamata, huvi oma tegevuse tulemuse puhul on vähene või puudub täiesti (Strebeleva, 2012). Intellektipuudega lapsed ja õpilased eristavad suuremal või vähemal määral esemete erinevaid tunnuseid, kuid ei suuda mõista seoseid nende vahel, raskendatud on esemete terviklik tajumine ja objektide võrdlemine etteantud tunnuse alusel (Häidkind & Kuusik, 2009; Karlep, 2003). Probleeme tekib ka ruumis ja ajas orienteerumisega. Mõtlemisele on iseloomulik konkreetsus ja situatiivsus, suuri raskusi on üldistuste ja järelduste tegemise ning põhjuse-tagajärje seoste mõistmisega (Häidkind & Kuusik, 2009; Strebeleva, 2012).

Uue info meeldejätmine on keerulisem, sest intellekti mahajäämuse tõttu on kahjustunud nii verbaalne kui ka visuaal-ruumiline mälu. Uuringud on näidanud, et **visuaalsete aspektide mõistmine ja mälus hoidmine on siiski kergem kui verbaalse info talletamine** (Valencia-Naranjo & Robles-Bello, 2020), ning seda aspekti on oluline arendamisel ja õpetamisel arvestada.

Kognitiivsetel protsessidel on oluline osa ka kõne kujunemisel (vt **peatükk 11**). Intellektipuudega inimestel on keelepuue sekundaarne (vt **peatükk 14**). Neil on raskusi ümbritsevat mõista, teise inimese kõnest aru

saada ning ennast nii mitteverbaalselt kui ka verbaalselt väljendada. Tegu on esmajoones semantikapuudega, mis avaldub nii kõne mõistmisel kui ka -loomes (Karlep, 1998). Koolieelses eas on suur osa mõõduka intellektipuudega lastest kõnetud, raske ja sügava intellektipuudega lapsed ei mõista neile suunatud lihtsaid igapäevaseid korraldusi. Need lapsed, kes räägivad, kasutavad üksikuid sõnu või agrammatilist fraasi. Sageli on ehholaaliat, mida võib nimetada ka pseudokõneks, sest laps kordab järele talle esitatud küsimust või kuuldud fraasi, mõistmata selle tähendust (Häidkind & Kuusik, 2009; Karlep, 2003).

Mõõduka intellektipuudega lapsed omandavad igapäevasuhtluseks vajalikud oskused sageli alles esimestel kooliaastatel. Raskemate intellektipuude vormide puhul ei omandata verbaalset kõnet mitte kunagi ja igapäevasuhtluseks tuleb õpetada kasutama alternatiivseid suhtlusvahendeid (vt **peatükk 11**). Suhtlemine on enamasti situatiivne ja suhtlusmotiivid tulenevad peamiselt lapse igapäevavajadustest (Karlep, 2003).

Sotsiaalsete oskuste kujunemisel on oluline mõista situatsiooni ja sellest lähtuvalt valida sobiv käitumisviis. Intellektipuudega laste matkimisoskus on puudulik ja seetõttu nad ei omanda sobivaid käitumismustreid samaväärselt oma eakaaslastega (Karlep, 2003; Strebeleva, 2010). Sageli kaasnevad intellektipuudega käitumishäired, mis põhjustavad probleeme eakaaslastega suhtlemisel ja igapäevaelus toime tulemisel (Ageranioti-Bélanger *et al*., 2012). Tekib eri tüüpi agressiivsust teiste inimeste, asjade või iseenda vastu (autoagressiivsus). Enamasti on agressiivse käitumise vallandajad valu või suutmatus mingit sündmust mõista, mõnikord võimendab ebasobivat käitumist aga lisanduv psühhiaatriline probleem (Ageranioti-Bélanger *et al*., 2012) (vt **peatükk 10**). Intellektipuudega inimesed võivad oma suhtluses väga pealetükkivad olla või vastupidi – väga eemale hoida ja koostegevusi vältida.

Üks koostegevuse vorme on mängimine, mis eeldab häid kommunikatsiooni-, kognitiivseid ja sotsiaalseid oskusi. Kuigi intellektipuudega laste mäng teeb läbi samad arenguetapid, siis nende mänguoskused ei kujune nii kergelt ja loomulikult nagu tavaarenguga lastel. Mängides on intellektipuudega lapsed rohkem huvitatud esemete füüsilistest omadustest, valdav on esemeline tegevus. Tasapisi areneb esemete sihipärane kasutamine, mis eelkõige väljendub esemetega manipuleerimises ja korduvates tegevustes, samas ei mõista nad alati esemete funktsioone. Tihtipeale võib aga manipuleerimine väljenduda hoopis ebaadekvaatses tegutsemises, näiteks asjade loopimises, lõhkumises (Maller & Tsikoto, 2003; Strebeleva, 2012).

6–8 aasta vanuste mõõduka intellektipuudega laste mängu tase vastab keskmiselt 2,5-aastase lapse arengutasemele (Bulgarelli & Stancheva-Popkostadinova, 2017). Seega hilistub nende mängu areng märgatavalt ega

jõua enamasti kõrgemale tasemele (Bulgarelli & Stancheva-Popkostadinova, 2017; Kuusik, 2004). Mängule on iseloomulik stereotüüpsus, puudub süžee ning on keeruline kujundada oskusi kasutada esemete asendajaid või luua kujutletavaid situatsioone (Karlep, 2003).

Kerge ja mõõduka intellektipuudega lapsed mängivad pigem üksi ja algatavad vähem kaaslastega mängu, sest neil on keeruline koostööd teha. Koostöö nõuab juba suuremaid keelelisi, kognitiivseid ja sotsiaalseid oskusi ning selleks on vajalikud head eneseregulatsioonioskused, et mängus kokkulepitud eesmärke saavutada, konflikte lahendada, teistelt informatsiooni vastu võtta (mõista) jne. Intellektipuudega laps ei suuda samal ajal mitmele tegevusele keskenduda. Partneriga suhtlemiseks peavad nad mängu katkestama, vähendades seega mänguliste interaktsioonide koguhulka. Intellektipuudega lastel on harvem sõpru, kellega nad iga päev mängivad, sest kaaslastel on tihtipeale keeruline mõista nende laste kõnet või käitumist (Bulgarelli & Stancheva-Popkostadinova, 2017). Raske ja sügava intellektipuudega lapsega on oluline luua kontakt mänguliste tegevuste kaudu. Neile on vaja tutvustada erinevaid mänguvahendeid ja neid tuleks innustada esemetega manipuleerima.

17.3. Intellektipuudega inimeste õpetamine

Intellektipuudega lapsed ja noored omandavad hariduse ja eluks vajalikke oskusi lasteaias, põhikoolis ja võimaluse korral ka kutsekoolis. Sõltuvalt iga konkreetse lapse ja noore ja/või õpirühma eripärast kasutatakse intellektipuudega laste õpetamisel erinevaid õpetamise põhimõtteid ning valitakse konkreetse õpilase/õpilasrühma jaoks sobivad didaktilised võtted.

17.3.1. Õpetamise üldised põhimõtted

Tingituna intellektipuudega inimeste arengulistest eripäradest tuleb sõltuvalt puude raskusastmest jm kaasuvatest teguritest järgida õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel järgmisi põhimõtteid. Mõnevõrra on need sarnased alushariduses kehtivate põhimõtetega, sest intellektipuudega lapsed läbivad eakohase arenguga lastega samad arenguetapid, kuid jõuavad nendeni hiljem. Oluline on teada, et kuigi koolieas on intellektipuudega õpilaste vaimne võimekus märgatavalt väiksem eakaaslaste omast, tuleb arvestada, et nende elukogemused on kooliastmes suuremad kui eakohase arenguga koolieelikul. Seega ei saa mõõduka või raske intellektipuudega õpilaste õpetamist täielikult võrdsustada alushariduses õpetatavaga (Brue & Wilmshurst, 2016).

Õppe- ja kasvatustegevuses on olulised individualiseerimine ja diferentseerimine (vt **peatükk 7**). Samaealistel intellektipuudega lastel on tingituna puudespetsiifikast ja kaasuvatest eripäradest väga erinevad kogemused, oskused ja teadmised (Terfloth & Bauersfeld, 2012). Õppetegevus võib toimuda eri suurusega rühmas või individuaaltöö vormis ning õppetööd kavandades arvestatakse nii õpirühmaga tervikuna kui ka iga lapsega individuaalselt. Arendustegevus toimub rühmas või klassis ühtse teema all, kuid kui lapsele on koostatud IAK või IÕK, siis tuleb õpetajal lisaks rühma õppekavale lähtuda dokumendis seatud individuaalsetest õpieesmärkidest, mille saavutamiseks kasutatakse erinevaid metoodilisi võtteid. Õppematerjal ja -ülesanded valitakse lapse lähimat arengu valda arvestades, varieerides õppeülesandeid, materjali keerukust, abi osakaalu ja oskuse omandamiseks kuluvat aega (Räty *et al*., 2019).

Õppetegevuse läbiviimisel tuleb lähtuda lapsest kui tervikust. Arendamist vajavad nii kognitiivsed, motoorsed, emotsionaalsed ja sotsiaalsed kui ka kommunikatiivsed oskused. Erinevad arenguvaldkonnad on õppetegevuses omavahel tihedalt seotud. Intellektipuudega laste õpetamise eesmärk on toetada nende tervikliku maailmapildi kujunemist. Kujutlus maailmast võib jääda küll piiratuks, näiteks piirduda oma keha ja tajutava keskkonnaga, kuid omandatud oskused ja teadmised peavad olema inimese jaoks mõtestatud ning aitama tal vastavalt võimetele keskkonnas toime tulla (Speck, 2018).

Tervikliku maailmapildi kujunemist toetab **üldõpetusliku tööviisi kasutamine**. Üldõpetuse puhul esitatakse õppematerjal mitut arenguvaldkonda/õppeainet hõlmavate teemade kaupa. Üldõpetus muudab õppe- ja kasvatustegevuse elulähedasemaks, toetab seoste kujunemist valdkondade vahel ning võimaldab omandatud oskusi ja teadmisi igapäevaellu paremini üle kanda. Arenguvaldkondade/õppeainete õpetamise didaktilis-metoodilised alused on üldõpetuses seotud ühtse teemaga, milles on lõimitud kogu õppetegevus. Lapse elulistest kogemustest, huvidest ja keskkonnast tulenev temaatika seob õppe- ja kasvatustegevuse tervikuks (PLRÕK, 2010/2023; Tuul, 2009).

Mõõduka, raske ja sügava intellektipuudega õpilaste õpetamisel on oluline järgida **spiraalõppekava** põhimõtteid. Õpetamist alustatakse lapse kehatajust ja liigutakse kehast järk-järgult kaugemale, et õpilane omandaks teadmised iseenda kehast, enesehooldusest, esemelisest, sotsiaalsest ja situatiivsest maailmast (Walburg, 1998; Krull, 2018). Materjali valikul lähtutakse kontsentrilisuse põhimõttest (Krull, 2018), teemasid õpetatakse õppeaine sisu astmehaaval täiendades ja keerukamaks muutes.

Uusi oskusi ja teadmisi omandatakse väga aeglaselt ning õpitu ülekandmine uude olukorda on raskendatud. Intellektipuudega õpilase juhtiv

tunnetusprotsess on pikka aega või ainult taju, mistõttu tuleb arvestada sellega, et õpitu jääb sageli seotuks esmase õpikeskkonnaga. Seega on oluline, et õpetus oleks praktiline ja võimalikult elulähedane (Karlep, 2003). Praktiline tegevus, näitlikustamine ja materialiseerimine aitavad intellektipuudega inimesel tajuda tegelikkust kõigi meeleorganitega (vt **peatükk 7**). Praktiliselt omandatud oskused ja teadmised kinnistatakse õppemängude, pildimaterjali, töölehtede vms abil.

Karlep (2003) märgib, et intellektipuudega lapse ja ka täiskasvanu käitumist iseloomustab stereotüüpsus, mille aste sõltub intellektipuude sügavusest. Stereotüüp võimaldab üsna hästi toime tulla korduvates situatsioonides, osutub aga takistavaks asjaoluks muutuvates tingimustes. Seetõttu on väga oluline harjutada omandatud oskusi keskkonda, õppeülesandeid ja õppematerjali muutes.

Intellektipuudega õpilaste õpetamise peamine eesmärk on võimalikult iseseisev toimetulek ja sotsiaalne integratsioon, st eneseteostus sotsiaalses keskkonnas (PLRÕK, 2010/2023). Õppeasutus on intellektipuudega lapse ja noore jaoks peamine koht, kus õppida sotsiaalseid suhteid ja toimetulekut igapäevaelus (Weiss *et al*., 2018). Rühmades toimivad suhtlussituatsioonid võimaldavad lastel saada sotsiaalseid kogemusi, kujundavad eneseväärikust ja identiteeti. Lisaks haridusasutusele tuleb intellektipuudega inimestele anda kindlasti võimalusi suhelda sotsiaalsete kogemuste saamiseks uutes olukordades ka väljaspool õppeasutust (nt õppekäigud, ühisüritused, õuesõpe).

Õpetamisel on väga oluline pakkuda võimalusi iseseisvaks tegutsemiseks. Täiskasvanu ei tohi lapse/noore eest midagi sellist ära teha, millega ta iseseisvalt hakkama saaks. Võimetekohane iseseisev tegutsemine lisab uusi kogemusi ning tegevuse mõtestamise kaudu areneb kujutlus ja mõtlemine. Kõige meelsamini tegutseb intellektipuudega inimene juhul, kui õpitav lähtub tema loomulikest vajadustest ja huvidest (Fischer, 2004).

Õpetamisel on väga oluline arvestada iga õppija võimetega ning seetõttu saab lähtuvalt õppija suutlikkusest uusi teadmisi omandada, eristades õpetamise viise. Oluline on seejuures õpetaja ja õppija osa ning õppija võime teadmisi omandada.

Õpetamisele ja õppimisele orienteeritud **ainekeskset õpetust** kasutatakse õppetöö läbiviimisel kerge intellektipuudega lastega ja mõõduka intellektipuudega kooliealiste vaimselt võimekamate õpilastega. See sobib õpilastele, kes on võimelised omandama elementaarse lugemis- ja kirjutamisoskuse (vt **peatükk 15**).

Kerge ja mõõduka intellektipuude piiril olevate lastega, mõõduka intellektipuudega igas vanuserühmas olevate lastega ning raske intellektipuudega

kooliealiste vaimselt võimekamate õpilastega kasutatakse enim **tegevusele ja projektidele suunatud õpetust**.

Tegevusele suunatud õpetust nimetatakse sageli ka õppimiseks kogemuste kaudu, õpilas- või lapsekeskseks õpetuseks, avastusõppeks jms. Tegevusele suunatud õpetus hõlmab erinevaid meetodeid, nagu näiteks projektõpe, projektipõhine õpe, töö keskustes. Kõikide nende meetodite ühine joon on õppimine kõikide meelte abil tegutsemise kaudu. Oluline on siin, et lapsed tegutseksid ja oleksid aktiivsed. Tegutsemine on mõeldud mingi oskuse omandamiseks (Fischer, 2008).

Õppetöö toimub võimalikult reaalsetes igapäevaolukordades, sealhulgas väljaspool õppeasutust. Haridusasutus on õppija elu- ja õpikeskkond. Kõiki päeva jooksul toimuvaid tegevusi saab kasutada õpieesmärkidel ja neid tuleb vaadelda õppetööna. Õppetegevus on näiteks eneseteenindusoskuste omandamine, toiduvalmistamine, söömine, ruumide kaunistamine, tegevused mängu ajal ja vahetundides, töö tegemine aias, suhtlemine külalistega, õppekäigud, tööharjutus väljaspool kooli jne.

Tegevusele suunatud õpetus on eriti tulemuslik järgmistel juhtudel:

1) õpetus lähtub lapse vajadustest, huvidest, kogemustest, küsimustest;
2) lapsi kaasatakse õppetöö planeerimisse ja kokkuvõtete tegemisse;
3) lapsed lahendavad paarilisega koos või rühmatöös ülesandeid võimalikult iseseisvalt;
4) lastele jäetakse piisavalt sotsiaalset vabadust, et nad õpiksid psüühilise ja sotsiaalse keskkonna piire ise tajuma ja kogema (Fischer, 2008).

Fischer (2008) on esile toonud tegevusele suunatud õpetuse tugevad ja nõrgad küljed (vt tabel 1).

Tabel 1. Tegevusele suunatud õpetuse eelised ja puudused

Tugevad küljed	Nõrgad küljed
• Terviklik õpe • Õppimine sotsiaalsetes suhetes (ülekandeprobleemid väiksemad) • Eluliste seoste tundmaõppimine • Oma arvamuse kujunemine • Õppeprotsessi avatus	• Õpetuse struktuur võib olla laialivalguv • Õpetus võib olla liiga pealiskaudne ja üldine • Õpetuse eesmärkide püstitamine on keeruline

Projektipõhise õppe puhul toimub õppimine kindla teema raames praktiliselt tegutsedes. Projektipõhine õpe võib olla nii valdkondadeülene, üldõppe põhimõtetest lähtuv kui ka ühe aine keskselt läbi viidud. Õppe raames omandatakse ühe teema all lõimitult nii praktilisi kui ka ainespetsiifilisi oskusi. See on intellektipuudega laste õpetamiseks kohandatud projektõppe variant. Projektõppega võrreldes on projektipõhises õppes lihtsustatud ja vähendatud projektõppe elemente ning seeläbi muudetud õpetamismeetod sobivaks konkreetse sihtrühma õpetamiseks (Kuusk, 2013).

Projektipõhine õpe on sobivamaid tegevusele suunatud õppe vorme intellektipuudega laste õpetamisel, kuna võimaldab väga hästi õppetööd diferentseerida. Projektipõhist õpet rakendades on võimalik kasutada erineva raskusastmega ülesandeid ja seeläbi kaasata tegevustesse kõik õpilased. Kõikide õpilaste kaasamine toetab hästi ka sotsiaalsete oskuste omandamist. Õppimine toimub ühiselt tegutsedes, kaaslasi jälgides ja jäljendades. Õpilased õpivad näiteks märkama enda ja kaaslase abivajadust, abi küsima ja ise abi osutama.

Projektipõhise õppe teemad on elulised ja seotud lapse igapäevaeluga ning lähtuvad õpilaste huvidest. Õppija huvidest lähtumine toetab ka motivatsiooni ja soovi tegutseda. Last suunatakse õppe raames omandama reaalsetes situatsioonides praktilisi oskusi ja teadmisi, mida ta vajab elus võimalikult iseseisvalt toime tulemiseks. Projektide kaudu saavad õpilased kogeda ja õppida keskkonna seoseid nende tegelikes igapäevasuhetes nii õppeasutuses kui ka väljaspool seda. Õpilastel tekib terviklik maailmapilt ja vähenevad probleemid õpitu ülekandmisel igapäevaolukordadesse (Fischer, 2008).

Projektipõhise õppe tsükli pikkus võib olla erinev, alates mõnest tunnist kuni terve aasta vältava projektini (Fischer, 2008; Tödter, 1991). Noorema vanuserühma ja vaimselt nõrgemate laste puhul kasutatakse lühemaid õppetsükleid, kus projekti tulemus valmib kiiresti ning lastel kujuneb arusaam seosest enda tegevuse ja tulemuse vahel. Lühema õppetsükli raames saavad õpilased õppida näiteks võileiba tegema või teed keetma. Vanema vanuserühma ja vaimselt võimekamate laste puhul on projektid pikemaajalised ning lõppeesmärgi saavutamiseks püstitavad lapsed õpetaja suunamisel vahepealseid eesmärke, mille täitmisel jõutakse lõpptulemuseni (Fischer, 2008). Lapsed õpivad enda tegevust suunatult planeerima ja protsessi reguleerima. Pikema õppetsükli võib siduda näiteks klassi ühise loovtööna valmiva taaskasutusprojektiga, kevadlaada või jõulunäidendiga vms (vt järgmist näidet).

Projektipõhise õppe tsükkel. Jõulunäidend.

Kestus: 2 kuud.

Sihtrühm: toimetuleku õppekava järgi õppivad lapsed vanuses 12–15 aastat, arengutasemed õppeaineti ja valdkonniti I–III (vt PLRÕK, lisa 2, 2010/2023).

Lõimitud õppeained: elu- ja toimetulekuõpe, eesti keel, matemaatika, muusikaõpetus, rütmika, kehaline kasvatus, kunst ja käeline tegevus.

Projektipõhise õppe etapp	Tegevused
1. Projekti eesmärgi püstitamine	Etteantud valikute hulgast etenduseks sobiva loo valimine.
2. Projekti tegevuste planeerimine	Ideede kogumine projekti elluviimiseks. Abimaterjalide põhjal: ühine teatrikülastus, videod jms. Ajakava koostamine.
3. Projekti elluviimine	Rollide jaotamine ja selgeks õppimine. Muusikapalade valik ja tantsulise liikumise loomine. Lavakujunduse loomine. Teatrisaali sisustamine. Plakatite, kavade ja piletite koostamine ja kujundamine. Pealtvaatajate kutsumine. Etenduse esitamine publikule. Projekti etappide pildistamine ja etenduse filmimine.
4. Projektist kokkuvõtete tegemine	Kokkuvõtete tegemine fotode ja videomaterjali põhjal.

Vaimselt vähem võimekamate ja nooremate mõõduka intellektipuudega lastega ning raske ja sügava intellektipuudega lastega kasutatakse õppetöö läbiviimisel **struktureeritud õpetust ja multisensoorseid meetodeid**. Nimetatud õpetuse vorme rakendatakse ka intellektipuudega laste puhul, kellel kaasub intellektipuudele näiteks autismispektri häire, meele- ja/või liikumispuue. Õppimine toimub elulähedastes praktilistes olukordades eesmärgiga omandada igapäevaelu põhioskused või spetsiaalselt ette valmistatud õpikeskkonnas (Fischer, 2008).

Mida sügavama intellektipuudega inimene on, seda struktureeritum peab olema nii õppetegevus kui ka igapäevaelu. Kõige levinum struktureeritud meetoditest on Ameerikas 1970. aastatel alguse saanud kompleksne programm TEACCH („Treatment and Educate of Autistic and related Communication-handicapped Children", the University of North Carolina, *s.a.*). Selle programmi abil on võimalik õpetada erinevate vaimsete võimetega autistlikke inimesi (vt **peatükk 13**).

Infot keskkonnast saab inimene tunnetusliku ehk sensoorse süsteemi kaudu. Meelte koostöö ehk sensoorse integratsiooni käigus tajub ja tõlgendab inimene erinevaid igapäevaelu olukordi, reageerib neile ja tuleb toime nii tuttavates kui ka uudsetes olukordades (Novakovic *et al*., 2019).

Intellektipuudega inimeste sensoorne integratsioon on puudulik (Novakovic *et al*., 2019). Multisensoorsete meetodite eesmärk on stimuleerida inimese meeli ja anda vajalikke kogemusi, mida ta ise ei ole suuteline omandama. Multisensoorsete meetodite kasutamise käigus arendatakse järjepidevalt ka sotsiaalset suhtlemist. Arendustegevuse käigus suureneb inimesel teadlikkus iseendast ja oma kehast ning arenevad suhtlus- ja sotsiaalsed oskused. Inimene õpib aru saama sotsiaalsest keskkonnast ja ootuspäraselt käituma (Speck, 2018). Tuntumad multisensoorsed meetodid on Nielseni aktiivõppe meetod, Snoezeleni meetod (Novakovic *et al*., 2019), baasstimulatsioon ehk põhifunktsioonide stimuleerimine (Speck, 2018). Kehatunnetuse ja sotsiaalsete oskuste arendamiseks sobivad näiteks Knilli meetod, Sherborne'i arendava liikumise meetod. Sotsiaalse keskkonna mõistmist toetab sotsiaalse loo (Luik, 2015) või visuaalsete pildiliste lugude kasutamine.

17.3.2. Intellektipuudega lapse arendamine ja õpetamine koolieelses eas

Intellektipuudega laste puhul on esmalt oluline kujundada õppimiseks vajalikud eeloskused, sest vähesema vaimse võimekusega lapse huvi oma keskkonna vastu on puudulik. Nende oskused teha koostööd täiskasvanute ja eakaaslastega on vähesed ning üldjuhul puudub ka jäljendamisoskus (Häidkind & Kuusik, 2009). Seetõttu on oluline saavutada esmane ühistähelepanu, kujundada koostööoskused ning oskus keskenduda tegevustele ja tegutseda sihipäraselt (Lovaas, 1998; Speck, 2018).

Mõnikord on juba pärast lapse sündi teada, et lapsel on ajukahjustus, millega kaasneb arengu mahajäämus ja võib kaasneda ka intellektipuue. Sellisel juhul on oluline, et arendustegevustega alustataks võimalikult vara. Varajane stimuleerimine, õppimisvõime sihipärane arendamine ja

ajutegevuse pidev mõjutamine sel perioodil, kus lapse aju on kiires arengufaasis, võimaldab mitut funktsiooni kompenseerida (Fidler, 2021). Seda kinnitavad ka aju-uuringud, mis tõestavad, et algul olemas olnud neuronid kaovad esimestel aastatel, kui neid ei kasutata, seetõttu sobib siia hästi ütlus „kasuta või kaota" (ingl *use it, or lose it*) (Speck, 2018).

Intellektipuudega väikelast tuleb suunata ümbritsevat märkama ja tajuma. Ta peab õppima oma käsi ja jalgu sihipäraselt liigutama. Oluline on kujundada asjade haaramise oskus, mis toetab imikute ja väikelaste õppimist ja suhtlust ümbritsevaga (Fidler *et al*., 2021). Siinjuures on väga oluline osa vanemate pideval suunamisel ja õpetamisel, kuidas oma last arendada (Selikowitz, 1996; Speck, 2018). Koostöö vanemaga peaks algama juba enne lasteaeda. Esmane võimalus on saada tugispetsialistide teenuseid ja vajalikku nõustamist meditsiinivaldkonnast või rehabilitatsioonisüsteemist.

Intellektipuudega lapsed võivad olla lasteaias kaasatud tavarühma, kui neile on loodud tugimeetmete abil sobivad võimalused: sobiv õpikeskkond, jõukohased õppematerjalid, tugispetsialistide teenused ja vajaduse korral ka tugiisik. Enamasti vajab intellektipuudega laps tavarühmas IAK-d, sest tema areng eristub palju eakaaslaste omast. Praeguse koolieelse lasteasutuse seaduse (1999/2023) alusel on intellektipuudega lastel võimalik käia koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel ka sobitus- või arendusrühmas, kus laste arv on väiksem kui tavarühmas (Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord, 2011/2018).

Lasteaia peamine ülesanne on intellektipuudega lapse motoorseid, keelelisi, kognitiivseid ja sotsiaalseid oskusi ning sotsiaal-emotsionaalset arengut edendada (Speck, 2018). Õppetegevuse kavandamisel tuleb lähtuda iga lapse võimetest arengu põhivaldkondade kaupa. Uusi oskusi õpetades tuleb iga oskus jaotada eraldi osaoskusteks. Mida raskema intellektipuude vormiga on tegu, seda suuremaks hulgaks osaoskusteks tuleb õpitav oskus jaotada (Karlep, 1998).

Intellektipuudega laste kõne areng enamasti hilistub. Suur osa lastest pole suutelised koolieelses eas suulist kõnet omandama, seetõttu on väga oluline õpetada neid võimalikult vara kasutama kõnet toetavaid (augmentatiivseid) ja/või asendavaid (alternatiivseid) suhtlusvahendeid (nt lihtsustatud viiped, PCS pildid, esemelised kommunikatsioonivahendid) (vt **peatükk 11**). AAC vahendite kasutamine aitab intellektipuudega lastel paremini ja mõtestatumalt suhelda. Kõnet toetavaid ja/või asendavaid abivahendeid peab kasutama järjepidevalt ja pikka aega, muidu ei õpi laps neid sihipäraselt kasutama (Van Der Schuit *et al*., 2011).

Kõik arendavad tegevused tuleks läbi viia mänguliste tegevuste kaudu. Kuid mänguoskus ise vajab eraldi arendamist. Esmalt on vaja tekitada huvi

ümbritsevate esemete ja mänguasjade vastu, seejärel tuleb kujundada oskusi neid mänguvahendeid sihipäraselt kasutada. Intellektipuudega lastel ei teki rollimänguoskus iseenesest, kuid kergema intellekti mahajäämusega lapsed on suutelised koostöös täiskasvanuga matkima erinevaid tegevusi (Bulgarelli & Stancheva-Popkostadinova, 2017) ja osalema etteantud süžeega mängus.

Tulenevalt intellektipuudega laste psüühiliste protsesside arengu iseärasustest ja vähesest töövõimest tuleb nende laste arendustegevust planeerides arvestada, et tegevused peavad vahelduma, sest nende laste püsivus ja huvi tegevuste vastu on lühiajaline. Tegevuste vaheldumine võimaldab tekitada pikemat tunnetuslikku huvi õpitava vastu. Oluline on arvestada, et omandatav materjal vajab pikemat aega ja varieeritud kordamist, et tekiks oskused õpitut üle kanda ja uutes situatsioonides kasutada (Häidkind & Kuusik, 2009).

17.3.3. Intellektipuudega lapse ja noore õpetamine koolieas

Koolis omandatakse oskused, mis on vajalikud edaspidi võimalikult iseseisvaks toimetulekuks elus. Kerge intellektipuudega noored on võimelised omandama erinevaid oskusi ja teadmisi sel määral, et on suutelised õppima selgeks mõne lihtsama ameti ja enamasti elama iseseisvalt. Mõõduka intellektipuudega õppijate õpetamisel pööratakse kõige enam tähelepanu sellele, et õppija tuleks toime igapäevategevustega oma kogukonnas ja õpiks juhendamisel tegema mõnd lihtsamat tööd. Raske ja sügava intellektipuudega lastel on koolis õpetamise keskmes võimalikult iseseisev toimetulek iseendaga seotud toimingutega ja võimetekohase suhtluse arendamine ümbritsevaga.

Kerge intellektipuudega õpilaste esmased õpetamispüüded Eestis on teada juba 19. sajandi lõpust (vt **peatükk 3**). Eesti Vabariigi algusaastatel loodi esimesed erikoolid (Kõrgesaar, 2020; Väinsar, 2022). Esimesed õppimisvõimalused mõõduka intellektipuudega lastele loodi 1990. aastate esimesel poolel ning raske ja sügava puudega õppijatele 1990. aastate lõpus. Praeguseks on intellektipuudega õppijatele loodud ühtne Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (2010/2023), milles õppetöö korraldus ja oodatavad tulemused on jaotatud kolmeks õppekava osaks ning on eraldi esile toodud lisadena. Kerge intellektipuudega õpilased õpivad üldjuhul lihtsustatud õppel (LÕ), mõõduka intellektipuudega õppijad toimetulekuõppel (TÕ) ning raske ja sügava intellektipuudega õppijad hooldusõppel (HÕ).

Nominaalne õppeaeg on lihtsustatud õppel 9 aastat. TÕ ja HÕ õppekaval on võimalik nominaalset õppeaega pikendada kahe aasta võrra. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse alusel (§ 50, 2010/2024) on kõigil põhikooli

lihtsustatud riiklikul õppekaval õppijatel võimalus kooli pidaja otsusel läbida ka üks lisaõppe aasta.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 46 lõikest 7 lähtudes koostatakse igale põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (PLRÕK, 2010/2023) alusel õppijale individuaalse arengu jälgimise kaart (IAJK), milles tuuakse esile õppija hindamise, testimise ja uuringute tulemused, õpetajate tähelepanekud, tugispetsialistide ja koolivälise nõustamismeeskonna antud soovitused, rakendatud teenused ja tugi ning hinnang nende tulemuslikkuse kohta. IAJK põhjal koostatakse õpilasele vajaduse korral individuaalne õppekava (IÕK).

Lihtsustatud õppel õppijale võib olla vajadus IÕK koostada siis, kui õppijal on mõnes ainevaldkonnas vähendatud või ka kõrgendatud nõuded õpitulemustele. Enamasti on IÕK rakendamine vajalik, kui kerge intellektipuudega õpilane on kaasatud tavakooli (vt **peatükk 5**). Toimetuleku- ja hooldusõppes õppijatele on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 18 lõike 2^1 põhjal IÕK koostamine kohustuslik (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2024). Selles seatakse konkreetsed eesmärgid õpilase saavutatavatele oskustele aine- või tegevusvaldkondade kaupa.

Arengutase ja klass. Lihtsustatud õppe puhul on vajalik arvestada õpilaste arenguperioode. Õppetöö planeerimisel lähtutakse õppekavas konkreetsele **klassile** seatud oodatavatest õpitulemustest. Õpetamine toimub õppeainete kaupa (PLRÕK, lisa 1, 2010/2023). Toimetuleku- ja hooldusõppekava järgi õppivate sama vanade õpilaste oskused ja teadmised on puude spetsiifikast ning kaasuvatest puuetest, meditsiinilistest diagnoosidest, kasvukeskkonnast jm teguritest tingituna väga erineval tasemel, seetõttu liigub õpilane igal õppeaastal järgmisesse klassi, kuid temaga tehtavat õppetööd planeeritakse lähtuvalt arengutasemest. Klassi number näitab, mitmendat õppeaastat laps koolis õpib ega ole seotud õpilase oskuste ja teadmiste tasemega. Õppetöö planeeritakse, lähtudes **arengutasemest**.

Toimetuleku- ja hooldusõppes toimub õppetegevus kolmel arengutasemel. Samaealised õpilased võivad olla erineval arengutasemel ning IÕK-d koostades lähtutakse õpilase hetke tasemest ainevaldkondade kaupa, mitte vanusest ja klassist. Õpilane võib olla õppeainetes või tegevusvaldkondades erineval arengutasemel. Samuti võib õpilane olla ühe õppeaine raames aine või tegevusvaldkonna eri oskuste valdkondades erineval arengutasemel.

Näide kahe 12-aastase Downi sündroomiga tüdruku kohta on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Arengutasemete võrdlus eesti keele aines kahe 12-aastase lapse põhjal

Liisa	Arengu-tase	Grete	Arengu-tase
Saab aru ja täidab üheosalisi korraldusi tuttavas olukorras.	II	Saab aru ja täidab kaheosalisi korraldusi tuttavas olukorras.	III
Suhtleb aktiivselt, kasutades verbaalset kõnet, esitab situatiivseid küsimusi ning kommenteerib enda ja teiste mängu.	II	Kasutab suhtlemisel verbaal-seid ja mitteverbaalseid suhtlusvahendeid. Tuttavad inimesed saavad harilikult lapse soovidest aru.	I
Nimetab joonistähtedega kirjutatud sõnas õpitud tähed.	II	Veerib häälega väiketähtedes kirjutatud teksti.	III
Kasutab kirjutamisel joonistähti.	II	Kirjutab väikeseid ja suuri kirjatähti.	III

PLRÕK lisas 2 ja 3 (2010/2023) sätestatu põhjal määratakse õpilase arengutase õppeainetes ja tegevusvaldkondades pedagoogilis-psühholoogilise hindamise tulemuste alusel. Hindamisel, hinnangutulemuste analüüsimisel ja otsuse koostamisel õpilase arengutaseme kohta õppeainete valdkondades osalevad kõik õpilasega tegelevad spetsialistid. Arengu hindamise tulemuste põhjal koostatakse õpilasele IÕK. Õppekorralduses ja õppesisu valikul lähtutakse iga konkreetse õpilase arengutasemest õppeainete kaupa valdkonniti, arvestatakse õpilaste potentsiaalseid võimeid ja teisi individuaalseid iseärasusi. Õppimise edukus sõltub õpilase individuaalsest võimekusest ja tema individuaalseid iseärasusi arvestavast õpikeskkonnast. Õpilane jõuab järgmisele arengutasemele vastavalt individuaalse arengu tempole. Toimetuleku- või hooldusõppe õppekaval põhihariduse omandanud noor võib õppeainetes või tegevusvaldkondades olla erineval arengutasemel.

Hindamine. Lihtsustatud õppes lähtutakse hindamisel riiklikus õppekavas sätestatud hindamisnõuetest ja lihtsustatud õppele seatud oodatavatest tulemustest ainevaldkondade kaupa.

Toimetuleku- ja hooldusõppes hinnatakse õpitulemusi õpilasele koostatud IÕK nõuete alusel. Hindamisel on kaks peamist eesmärki: motiveerida õpilast õppetöös osalema ning anda õpilasele endale ja õpilasega tegelevatele täiskasvanutele teavet õpilase arengu dünaamikast. Õpetaja teeb õpilase arengu kohta jooksvalt märkmeid, hinnates õpilase tulemusi lähtuvalt samalaadsete õpiülesannete keerukusest. Märkmete alusel korrigeeritakse

vajaduse korral jooksvalt õppeperioodi kestel IÕK-d (PLRÕK, lisa 2 ja 3, 2010/2023).

Õpilasele antakse õppeprotsessis osalemise ajal jooksvalt suuliste hinnangute kaudu positiivset tagasisidet jõukohases tegevuses võimetele vastava osalemise kohta. Töö lõpetamisel saab õpilane kohe suulise positiivse tagasiside töö tulemuse kohta. Tagasiside andmisel kasutatakse täiendavalt õpilasele jõukohaseid suhtlusvahendeid (esemed, pildid, viiped).

Kirjalik sõnaline hinnang annab ülevaate õpilase arengust eelkõige õpilasega tegelevatele täiskasvanutele. Iga õppeperioodi lõpus antakse õpilaste oskustele ja teadmistele hinnangulehtede vormis kokkuvõtvad sõnalised hinnangud, mille koostamise aluseks on jooksvad sõnalised hinnangud. Sõnaline hinnang „ei tule toime“ viitab vajadusele muuta individuaalset õppekava ja seda ei kasutata kokkuvõtval hindamisel. Kokkuvõtvad sõnalised hinnangud on aluseks uue IÕK koostamisel.

17.3.3.1. Õppetegevus lihtsustatud õppes

Lihtsustatud õpe on valdavalt mõeldud praktiliste oskuste ja teadmiste omandamiseks. Õppimisel on olulisel kohal harjutamine, mille käigus omandatud teadmised kinnistatakse. Õppetöö jõukohastamiseks on vaja kasutada palju näitlikustamist ja materialiseerimist (vt **peatükk 7**). Teoreetilisi teadmisi ja reegleid õpetatakse vaid sel määral, et õppija suudaks luua seoseid, üldistada ja teadvustada praktiliselt omandatut (PLRÕK, lisa 1, 2010/2023).

Lihtsustatud õppes on eesti keeles oluline omandada vajalikud oskused nii suulises kui ka kirjalikus kõnes, sest kõne arengust sõltub kõigi ainete õppimine (Pastarus & Simso, 2018). Seega on lihtsustatud õppe eesti keele aine peamine eesmärk toetada kõne arengut ja eelkõige kõne mõistmise oskust (vt **peatükk 11**, **peatükk 14**).

Matemaatikas on oluline, et lihtsustatud õppe õpilane õpiks end ümbritsevaid esemeid ja nähtusi struktureerima (vt **peatükk 16**) ning suudaks õpitud matemaatikateadmisi rakendada teistes õppeainetes ja oma igapäevaelus (PLRÕK, lisa 1, 2010/2023).

17.3.3.2. Õppetegevus toimetulekuõppes

Õppe- ja kasvatustegevuse põhivorm on toimetulekuõppes õppetund. Traditsioonilisi ainetunde üldjuhul läbi ei viida. Õpetamine toimub üldõppe põhimõtteid arvestades ühtse teema all õppeainete teemasid lõimides.

Võimaluse korral toimub õppetöö elulistes reaalsetes olukordades koolimajas (õppeköök, kooliaed jms) ning õppekäikude raames.

Õppeained jagunevad toimetulekuõppes kohustuslikeks ja valikõppeaineteks.

Elu- ja toimetulekuõppe aine eesmärk on kujundada võimalikult terviklikud kujutlused tajutava keskkonna objektidest ja nähtustest, oma kehast, inimeste tegevusest looduslikus ja sotsiaalses keskkonnas, ühiskondlikult aktsepteeritavast käitumisest. Elu- ja toimetulekuõppe aines käsitletavad teemad on seotud õpilase igapäevaeluga koolis, kodus ja keskkonnas. Need teemad moodustavad õppetöö telje ja on ainete lõimingu aluseks.

Eesti keele aine eesmärk on arendada oskusi vastavalt omandatud teadmistele ja suhtlusvahenditele, et mõista suhtlussituatsioone, küsida, edastada ja kasutada teavet. Vajaduse korral võetakse kasutusele verbaalset kõnet toetavad ja/või asendavad kommunikatsioonivahendid (vt **peatükk 11**).

Lugemisoskuse arendamisel kasutatakse toimetulekuõppes laiendatud lugemise mõistet. Laiendatud lugemine tähendab info mõistmist ümbritsevatelt teabekandjatelt: situatsioonid, isikud, esemed, pildid, sümbolid, signaalsõnad, terviksõnad ja kirjutatud tekstid (Dank, 2008). Õpilased õpivad leidma, lugema ja mõistma teabekandjaid. Nimetatud lugemisoskuse etappidel vajalikud oskused omandavad eakohase arenguga lapsed koolieelses eas ning nende areng jätkub samal ajal n-ö klassikalises tähenduses lugemisoskuse arenguga (vt **peatükk 15**). Lugemisel on väga oluline siduda loetav materjal alati näitliku materjaliga. Jõukohase teksti juures peavad olema pildid, mis teksti toetavad (Räty *et al*., 2016).

Toimetulekuõppes kasutatakse kirjutamisoskuste arendamisel laiendatud kirjutamise mõistet. Laiendatud kirjutamise mõiste kirjeldab kirjutamisoskuse etappe (Dank, 2008): 1) grafomotoorne kirjutamisprotsess (tavalisest suuremat tähelepanu pööratakse lapse kritseldustele, joonistustele, tähekujude kirjutamisele, st kirjutamise eelharjutustele); 2) kirjutamine pildi- ja/või sõnakaartide abil (oma soove või mõtteid õpetatakse väljendama pildi- ja/või sõnakaarte kasutades).

Matemaatikateadmised ja -oskused on elukeskkonnas toimetuleku eelduseks. Matemaatika aines luuakse esmane mõistete ja tegevuste baas, mis aitab õpilasel orienteeruda teda vahetult ümbritsevas esemete ja nähtuste maailmas. Õpilased õpivad praktiliste tegevuste kaudu orienteeruma hulkade, mõõtude ja arvude vahelistes seostes ja suhetes (vt **peatükk 16**).

Arvumõiste kujunemisele eelneb töö arvueelses valdkonnas arvu eelkujutluste loomise ja/või nende täpsustamise, harjutamise ja kinnistamisega. Arvu eelkujutluste loomine hõlmab loogiliselt järgnevaid ja järjest enam põimuvaid tegevusi: keha- ja ruumitaju arendamine, esemete, objektide,

nähtuste ja nende tunnuste eristamine, järjestamine, rühmitamine, hulga moodustamine, hulkade sarnasuse tajumine ja samaväärsuse säilimine, hulga ja arvu seose loomine. Näiteks selleks, et laps saaks loendada, mitu punast ringi tema ees on, peab ta mõistma ka nende esemete tunnuseid: kuju (ring) ja värvust (punane) (Horstmeier, 2016). Esimesed tegevused arvueelses valdkonnas on aluseks hulgakujutluste tekkeks, mis omakorda on arvu mõiste kujunemise aluseks.

Igapäevategevuste osana tutvutakse ajamõistetega. Praktiliste tegevuste käigus õpetatakse mõistma raha otstarvet ja tegema igapäevaelus toimetulekuks vajalikke rahatoiminguid õpitud arvuvalla piires. Õppetöös kasutatakse matemaatilisi jutukesi, mis on enamasti suulised, neil on praktiline ja õpilasele lihtsalt mõistetav sisu, mis lähtub reaalsest elulisest olukorrast (nt „Klassis on 6 õpilast, kellele on vaja jagada pliiatseid. Mitu pliiatsit võtan?“).

17.3.3.3. Õppetegevus hooldusõppes

Hooldusõppel õppijad on võimelised erineval määral teadvustama oma keskkonda, käituma olukorrast lähtuvalt ja ümbritsevate inimestega kontakti looma ning suhtlema piiratud ulatuses (Speck, 2018). Sellest lähtuvalt on hooldusõppe peamine eesmärk raske ja sügava intellektipuudega õppija olemasolevaid funktsioone ja oskusi säilitada ja arendada planeeritud tegevuste kaudu, et tagada harjumuspärases keskkonnas õppija võimetele vastav järjest iseseisvam toimimine (PLRÕK, lisa 3, 2010/2023).

Õppetöö on jagatud viieks tegevusvaldkonnaks (kognitiivsed oskused, kommunikatiivsed oskused, motoorsed oskused, sotsiaalsed oskused, igapäevaoskused), mille kaudu õpetatakse õpilast ümbritsevat tajuma ning võimete piires suhtlema ja tegutsema. Tegevusvaldkonnad lõimitakse igapäevategevustega õpitervikuteks. Õppetöös pannakse palju rõhku sotsiaalsete oskuste kujundamisele, et õpilased omandaksid sobivaid käitumisviise ja suudaksid osaleda lihtsamates praktilistes tegevustes (PLRÕK, lisa 3, 2010/2023). Suur osa on ka liigutusmustrite kujundamisel, mille kaudu arendatakse nii motoorikat kui ka ümbritseva tajumist. Motoorika arendamine toetab kõigi igapäevaoskuste kujunemist (Puttena *et al*., 2017).

Oma arengutasemele vastavalt õpib laps tajuma oma keha, märkab ja oskab õpitud moel märku anda oma põhivajadustest ja soovidest ning oskab oma võimete piires neid kas iseseisvalt või abiga rahuldada (PLRÕK, lisa 3, 2010/2023). Võimetekohane õpe tähendab pingutamise vajadust ja toimetulekut üsna vähese, kuid asjakohaselt osutatud abiga. Olenevalt lapsest sooritatakse valdav osa tegevusi koostegevuses.

Kokkuvõte

Intellektipuudega inimeste areng kulgeb, võrreldes eakohase arenguga inimestega, aeglasemas tempos ja kõrgematele arenguastmetele üldjuhul ei jõua. Õppe- ja arendustegevusi planeerides lähtutakse igast inimesest individuaalselt, toetudes arenguvaldkondade hindamise tulemustele. Intellektipuudega inimesed on ühiskonna täieõiguslikud liikmed, kellel on õigus osaleda elukestvas õppes, teha jõukohast tööd ja leida võimalusi eneseteostuseks.

Mõtlemiseks

1. Miks ei piisa intellektipuude diagnoosimisel intelligentsustesti tegemisest?
2. Millistes arenguvaldkondades tuleb intellektipuudega laste õppimisel kõige suuremat tähelepanu pöörata?
3. Milliste eripäradega tuleks raskusastme kaupa arvestada intellektipuudega õpilastele õppetööd planeerides?
4. Millised õpetamispõhimõtted on toimetuleku- ja hooldusõppes kõige efektiivsemad ning miks?

Soovituslik kirjandus

Aktas, M. (2012). *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und -förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung* [Intellektipuudega laste arengule suunatud kõnediagnostika ja -teraapia]. Elsevier.

Dank, S. (2008). *Lesen und schreiben an der Schule für Geistigbehinderte* [Lugemine ja kirjutamine intellektipuudega õpilaste koolis]. Verlag Modernes Lernen.

Günther, W. (2018). *Lesen und schreiben bei geistiger Behinderung* [Lugemine ja kirjutamine intellektipuude korral]. Verlag Modernes Lernen.

Ratz, C. (2011). *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* [Intellektuaalset arengut toetav õpetamine]. Athena Verlag.

Räty, L., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, *5*, 318–336. https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p318

Walburg, W.-R. (1998). *Vaimupuudepedagoogika alused*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kasutatud kirjandus

Ageranioti-Bélanger, S., Brunet, S., D'Anjou, G., Tellier, G., Boivin, J., & Gauthier, M. (2012). Behaviour disorders in children with an intellectual disability. *Peadiatric Child Health*, *17*, 84–88. https://doi.org/10.1093%2Fpch%2F17.2.84

Bakk, A., & Grunewald, K. (1999). *Vaimupuudega inimeste hoolekandest*. Koolibri.

Brue, A. W., & Wilmshurst, L. (2016). *Essentials of intellectual disability assessment and identification*. John Wiley & Sons, Inc.

Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). *5 play in children with intellectual disabilities*. In D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play development in children with disabilities* (pp. 88–93). De Gruyter Open Poland. https://doi.org/10.1515/9783110522143-007

Dank, S. (2008). *Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte* [Lugemine ja kirjutamine intellektipuudega õpilaste koolis]. Verlag Modernes Lernen.

Fidler, D. J., Schworer, E., Swanson, M., & Hepburn, S. (2019). *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press.

Fidler, D.J., Schworer, E., Needham, A., Prince, M. A., Patel, L., Will, E. A., & Daunhauer, L. A. (2021). Feasibility of a syndrome-informed micro-intervention for infants with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, *65*, 320–339. https://doi.org/10.1111/jir.12814

Fischer, E. (2004). *Welt verstehen. Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung* [Maailma mõistmine. Tegelikkuse konstrueerimine. Intellektipuudega laste ja noorte õpetamine]. Verlag Modernes Lernen.

Fischer, E. (2008). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* [Haridus, mis keskendub intellektuaalsele arengule]. Verlag Julius Klinkhardt.

Horstmeier, D. (2016). *Teaching math to people with Down syndrome and other hands-on learners: Basic survival skills* (1st ed.). Woodbine House.

Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadusega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22–72). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

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

Karlep. K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008/2011). *Riigi Teataja I*, *23*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv

Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999/2023). *Riigi Teataja I*, *27*. https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv

Krull, E. (Koost) (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kuusik, Ü. (2004). *Arenguhälvetega koolieelikute mäng, joonistamine ja kõnetegevus* [Magistritöö, Tartu Ülikool].

Kuusk, L. (2013). *Projektipõhine õpe teemal „Surm ja lein" toimetulekukoolis* [Magistritöö, Tartu Ülikool].

Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse* (3. väljaanne). Tartu Ülikooli Kirjastus. https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/98aa6372-2c1c-46e9-872c-bf7a928d8973/content

Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord. (2011/2018). *Riigi Teataja I*, *89*. https://www.riigiteataja.ee/akt/120022018002?leiaKehtiv

Lee, K., Cascella, M., & Marwaha, R. (2019). *Intellectual disability*. StatPearls Publishing.

Lovaas, O. I. (1998). *Arenguhälbega laste õpetamine: raamat minule*. Eesti Autismiühing.

Luik, H. (2015). *Hoolduskласsis kasutatavad õppemeetodid* [Magistritöö, Tartu Ülikool].

Maller, A. R., & Tsikoto, G. V. (2003). *Vospitanie i obuchenie detey s tyazheloy intellektual'noy nedostatochnost'yu: uchebnoe posobie* [Sügava intellektipuudega laste kasvatamine ja õpetamine: õppematerjal]. Akademiya.

Matson, J. L., & Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *30*, 1107–1114. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.003

Neare, V. (2009). Raske ja sügava vaimupuudega laste arengust. *Eripedagoogika*, *33*, 4–8.

Novakovic, N., Milovancevic, M. P., Dejanovic, S. D., & Aleksic, B. (2019). Effects of Snoezelen–Multisensory environment on CARS scale in adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *89*, 51–58. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.03.007

Pastarus, K., & Simso, K. (2018). Emakeele õpetamine keelepuudega õpilastele. E. Krull (Koost), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 633–640). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Perera, B. (2018). Attention deficit hyperactivity disorder in people with intellectual disability. *Irish Journal of Psychological Medicine*, *35*, 213–219. https://doi.org/10.1017/ipm.2018.7

Puttena, A., Bossink, L., Frans, N., Houwen, S., & Vlaskamp, C. (2017). Motor activation in people with profound intellectual and multiple disabilities in daily practice. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *42*, 1–11. https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1181259

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *14*. https://www.riigiteataja.ee/akt/112042022009?leiaKehtiv

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010/2024). *Riigi Teataja I*, *41*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv

Räty, L., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, *5*, 318–336. https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p318

Räty, L., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 35–49. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011

Saarma, J. (2000). *Psühhopatoloogia*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Selikowitz, M. (1996). *Downi sündroom. Müüdid ja tegelikkus*. Vaimupuudega Laste Vanemate Ühing.

Sotsiaalministeerium. (1995). *Vaimupuudelaste õpetamise metoodikamaterjalid 1. osa*.

Sotsiaalministeerium. (1996). *Rahvusvaheline haiguste ja nendega seotud tervise-probleemide statistiline klassifikatsioon (RHK-10)*.

Sotsiaalse rehabilitatsiooni teenuse eest tasumise ning sõidu- ja majutuskulude hüvitamise tingimused ja rehabilitatsiooniprogrammi hindamiskriteeriumid. Lisa 1. (2016/2024). *Riigi Teataja I*, *10*. https://www.riigiteataja.ee/akt/118012023005?leiaKehtiv

Speck, O. (2018). *Menchen mit Geistige Behinderung. Eine Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* [Intellektipuudega inimesed. Õpetamise ja kasvatamise õpik]. Ernst Reinchard Verlag München.

Strebeleva, E. A.(2010). *Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil. Eripedagoogi käsiraamat*. Atlex.

Strebeleva, E. A. (2012). *Vospitanie i obuchenie detey doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami intellekta* [Intellektipuudega laste kasvatamine ja õpetamine koolieelses eas]. PARADIGMA.

Tarta, S. B. (2012). "*Ja, so bist du! So bist du recht!*" *Vorgehensweisen in der Personenzentrierten Spieltherapie bei Kindern mit geistiger Behinderung* [„Jah, see oled sina! Selline sa oled!" Isikukeskse mänguteraapia lähenemisviisid intellektipuudega lastele]. Universität Wien Diplomarbeit.

Terfloth, K., & Bauersfeld, S. (2012). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten* [Intellektipuudega õpilaste õpetamine]. Ernst Reinhardt Verlag München Basel.

The University of North Carolina. (s.a.). *TEACCH: Autism Program*. https://teacch.com/about-us/

Tuul, M. (2009). Üldõpetuslikud põhimõtted lasteaiatöös. E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 28–32). Riiklik Eksami ja Kvalifikatsioonikeskus, Studium.

Tödter, R. (1991). Projekt-Theorie [Projektõppe teooria]. *Lernen konkret. Unterricht mit Geistigbehinderten*, *2*, 2–4.

Väinsar, S. (2022). Teekond kogupäevakooliks. *Eripedagoogika*, *68*, 3–6.

Valencia-Naranjo, N., & Robles-Bello, M. A. (2020). Dynamic assessment in preschoolers with Down syndrome and nonspecific intellectual disability. *Psicologia Educativa*, *26*, 101–107. https://doi.org/10.5093/psed2020a9

Van Der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011). Early language intervention for children with intellectual disabilities: A neurocognitive perspective. *Research in Developmental Disabilities*, *32*, 705–712. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.010

Walburg, W.-R. (1998) *Vaimupuudepedagoogika alused*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Weiss, S, Markowetz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, *17*, 837–856. https://doi.org/10.1177/1474904118780171

Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability*. Routledge.

Wuang, Y-P., Su, C-Y., Huang, M-H. (2012). Psychometric comparisons of three measures for assessing motor functions in preschoolers with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*, 567–578. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01491.x

World Health Organization. (2019). *International classification of diseases 11th revision (ICD-11)*. Author.

18. Kuulmispuue

Piret Zimmer, Anneli Ojaste, Raili Loit

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Kuidas töötab meie kuulmine ja millised võivad olla kuulmissüsteemi kahjustused?
2. Millised on kuulmislanguse kompenseerimise võimalused?
3. Kuidas kuulamisoskus areneb ja miks on varajane sekkumine kuulmislanguse puhul oluline?
4. Milliste eripäradega tuleb kuulmispuudega laste õpetamisel arvestada?
5. Millised kohandused aitavad kuulmispuudega lastel lasteaias ja koolis paremini hakkama saada?

Järgmised teemad annavad ülevaate sellest, kuidas toetada kuulmislangusega (KL) lapse võimetekohast arengut ning kuidas tagada tema suurim võimalik kaasatus õppetöösse lasteaias ja koolis. Need teadmised on olulised eripedagoogidele, klassi- ja rühmaõpetajatele ning õppetöö koordinaatoritele, et teha vajalikke kohandusi õpikeskkonnas, -meetodites ja suhtlusstrateegiates.

Kuulmine on oluline enamiku igapäevaelu tegevuste jaoks. Kuulmispuude ulatus oleneb sellest, mil määral kuulmislangus (KL) avaldab mõju inimese ühiskonnas osalemisele ja kaasatusele, vaimsele tervisele ning füüsilisele ja kognitiivsele heaolule (Campos & Launer, 2020). KL mõju kõne, keele ja hariduse omandamisele sõltub paljuski sellest, milline on KL tüüp, põhjus, tase ja tekke aeg ning kas tegu on ühe- või kahepoolse KL-iga.

Sügavat KL-i (kui kuulmisjääk on väga vähene või puudub üldse) nimetatakse kurtuseks. Kurtuse puhul võib eristada kahte lähenemist: kultuuriline ja meditsiiniline. **Kultuuriline lähenemine** käsitleb kurtust kui kuulumist

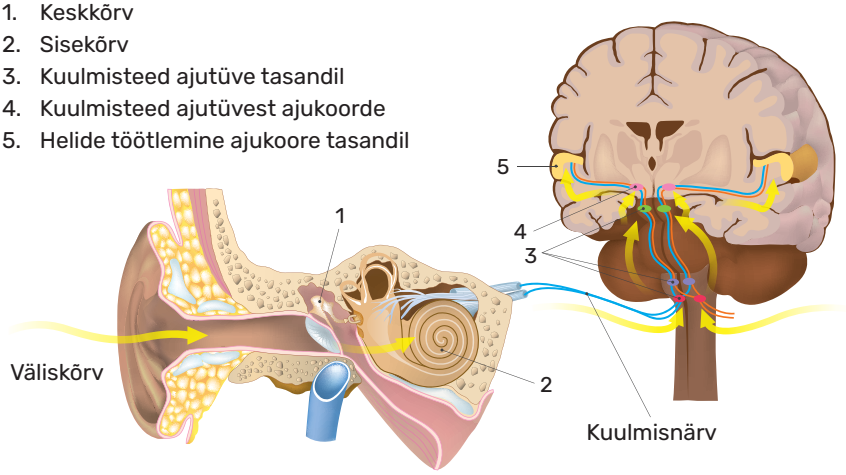
keelelis-kultuurilisse vähemusrühma – kurtide kogukonda, kus suhtlemisel kasutatakse valdavalt viipekeelt. Selle rühma liikmed on uhked oma keele ja kultuuri üle ning soovivad seda edasi kanda ja säilitada. **Meditsiiniline lähenemine** käsitleb kurtust kui meditsiinilist seisundit, mis vajab sekkumist – oluline on kuulmisabivahendite sobitamine ja kasutamine, aktiivne suulise kõne ja kuulmistaju arendamine (Munoz-Baell & Ruiz, 2000).

Oluline on eristada mõisteid **„kuulmine“** ja **„kuulamine“**. Kuulmine on füsioloogiline protsess – tahtmatu, pingutuseta, passiivne helide tajumine ja eristamine neid otseselt tuvastamata. Kuulamise all mõeldakse teadlikku pingutust helide tajumisel ja tuvastamisel, millesse on kaasatud nii füsioloogilised kui ka kognitiivsed tegurid (Govaerts *et al*., 2006). **Funktsionaalne kuulamine** on inimese võime kuulata konkreetse kuulamiskeskkonna tingimustes, näiteks klassiruumis, tänaval, kodus. Seda hinnates näeme, kas ja kuidas on (kõne) kuulamine mõjutatud mürast, distantsist, võimalusest näha rääkijat, kuulmisabivahendite kasutamisest jmt (Johnson & Seaton, 2020).

18.1. Kuulmisfunktsioon ja selle kahjustused

Kuulmine kui füsioloogiline protsess hõlmab mitut etappi. **Kuulmissüsteemi** kirjeldab joonis 1. Välis- ja keskkõrva ülesanne on juhtida helisid sisekõrva. Välise kuulmekäigu kaudu sisenev helilaine paneb võnkuma kuulmekile ja sellega koos kuulmeluukesed, mis asuvad keskkõrvas. Keskkõrvast edastatakse heli poolt tekitatud võnked sisekõrva, milles asuva vedeliku liikumine stimuleerib kuulmisorgani retseptoreid. Retseptorid aktiveerivad kuulmisnärvi rakud ja heli edastatakse närviimpulsina edasi töötlemiseks kuulmissüsteemi perifeerselt osalt tsentraalsele osale. Tsentraalses kuulmissüsteemis ristuvad kuulmise juhteteed aju eri tasanditel, juhtides osa paremast kõrvast saadud informatsiooni vasakule poole ja vastupidi. Need juhteteed jõuavad lõpuks ajukoore kuulmiskeskustesse, kus kuuldud signaal lõplikult mõtestatakse ja saadud närviimpulssidele tähendus antakse (Gelfand, 2017). Seega me kuuleme tegelikult ajuga, kõrvad on vahendid, mis aitavad helidel ajuni jõuda.

1. Keskkõrv
2. Sisekõrv
3. Kuulmisteed ajutüve tasandil
4. Kuulmisteed ajutüvest ajukoorde
5. Helide töötlemine ajukoore tasandil



Joonis 1. Kuulmissüsteemi perifeerne ja tsentraalne osa (iStockphoto LP, 2024, eestikeelsed nimetused lisatud autorite poolt).

18.1.1. Kuulmiskahjustuse alaliigid

Kuulmisfunktsiooni kahjustusi saab liigitada mitmeti:

1. Kahjustuse koha alusel: perifeerne (konduktiivne, sensorineuraalne) või tsentraalne (auditiivne neuropaatia, auditiivse info töötlemise häire).
2. Kahjustuse taseme alusel (kerge, mõõdukas, raske, sügav) (vt alapeatükk 18.2.1).
3. Kahjustuse tekkeaja alusel (kaasasündinud, omandatud).

Konduktiivne KL on tingitud helijuhtimise takistusest välis- või keskkõrvas ning see võib olla püsiv (nt tingitud välis- või keskkõrva anomaaliast) või ajutine. Sagedasem ajutise konduktiivse KL põhjus lapseeas on korduvad ja/või välja ravimata keskkõrvapõletikud või limakõrv, mis põhjustavad ajutist, kõige rohkem kuni 60 dB-st KL-i. Piisava võimenduse korral (valjemalt rääkimine või KL kompenseerimine kuulmisabivahenditega) on helisignaal kuuldav ilma suurema moonutuseta. **Sensorineuraalne KL** on enamikul juhtudel tingitud sisekõrva, harvadel juhtudel ka kuulmisnärvi kahjustusest. Sensorineuraalse KL puhul on kuulmissüsteemi tsentraalsele osale edastatav signaal moonutatud nii intensiivsuse, sageduse kui ka ajaliste tunnuste osas. Kui kahjustatud on ainult kõrgemate sageduste kuulmine (helitud konsonandid, frikatiivid), aga madalad sagedused (vokaalid ja helilised konsonandid) on kuuldavad, öeldakse sageli „kuulen, aga ei saa

aru". Viimase põhjuseks peetakse kõnele selgust ja täpsust andvate helitute konsonantide puudulikku kuulmist, mis raskendab kõnest arusaamist. Sensorineuraalse KL puhul valjemini rääkimine üldjuhul ei aita, oluliseks abiks on individuaalselt sobitatud kuulmisabivahendi(te) kasutamine (Katz *et al*., 2015). **Kombineeritud KL** on põhjustatud osaliselt konduktiivsete, osaliselt sensorineuraalsete helijuhteteede kahjustusest.

Auditiivse neuropaatia (ingl *auditory neurophathy spectrum disorder*) puhul võib olla kahjustatud nii närviimpulsside ülekanne sisekõrvast kuulmisnärvile kui ka impulsside edastamine kogu tsentraalse auditoorse süsteemi ulatuses. Auditiivne neuropaatia võib olla ühe- või kahepoolne, kaasasündinud või omandatud ning see võib aja jooksul progresseeruda, aga ka taanduda. Auditiivse neuropaatia puhul on iseloomulik, et kõnest arusaamine on halvem, kui KL taset arvestades võiks eeldada (Cole & Flexer, 2019; Moser & Starr, 2016). **Tsentraalse auditiivse info töötlemise häire** (ingl *auditory processing disorder*) puhul on raskusi kuulmisega taustamüras, samuti kannatavad mitmed helisignaalide töötlemisega seotud protsessid (nt kahelt poolt kuuldud info eristamine ja/või ühendamine e kahe kõrva koostöö), helide lokaliseerimine (heliallika asukoha määramine ruumis) ja lateraliseerimine (heli tajumine vasakult või paremalt poolt). Samuti võib olla raskusi kuuldud helide ajaliste tunnuste, intensiivsuse ja sageduse tajumisega. Kõnest arusaamine on keeruline, kui see on mingilgi määral moonutatud (nt kiire kõnetempo, halb diktsioon). Auditiivse info töötlemise häirega laps võib käituda nagu tal oleks KL, kuigi testid KL-i ei näita. KL-iga kaasnev auditiivse info töötlemise häire võib selgitada asjaolu, miks ühesuguse audiogrammi, kognitiivse võimekuse ja rehabilitatsiooniga laste toimetulek võib kuulamise seisukohalt erineda (Bellis, 2011; Musiek & Chermak, 2013). **Mitteorgaanilise KL** puhul näitavad subjektiivsete kuulmistestide tulemused sügavamat KL-i, kui seda saab tuvastada objektiivsete testidega. Teisisõnu, inimene püüab testimisel näidata, et ta kuuleb halvemini kui tegelikult. Põhjused selleks võivad olla näiteks majanduslikud (toetuse taotlemine töökohalt) või psühhosotsiaalsed (püütakse tähelepanu saada või teatud olukordi vältida) (Graham & Baguley, 2009; Mueller & Jorgensen, 2019).

Kaasasündinud KL võib olla geneetiline (ligi pooltel juhtudel), põhjustatud raseduse ajal põetud viiruslikest või bakteriaalsetest infektsioonidest (nt punetised, tsütomegaloviirus, toksoplasmoos), raseduse ajal tarbitud ototoksilistest ravimitest jm. Suur osa KL põhjustest jääb siiski sageli selgusetuks. **Sünni järel omandatud KL** risk on suurem enneaegselt sündinud lastel, eriti neil, kes on mingil põhjusel (väike sünnikaal, reesuskonflikt vms) olnud pärast sündi intensiivravil. Neil on ka suurem vastuvõtlikkus viirustele, mis võivad põhjustada KL-i (nt meningiit, mumps, leetrid).

Sünnijärgset KL-i võivad põhjustada ka traumad, ototoksilised ravimid ja mürakahjustus (Graham & Baguley, 2009). Mida varasemas eas on KL tekkinud, seda suuremat mõju avaldab see lapse kõne ja keele arengule. **Prelingvaalseks KL-iks** loetakse KL-i, mis on tekkinud enne kõne ja keele omandamist. **Postlingvaalne KL** on tekkinud või märgatavalt progresseerunud kõne omandamise järgsel perioodil (kuni kolmanda eluaastani) (Nikolopoulos *et al*., 1999). **Progresseeruv KL** (kuulmine halveneb 15 dB võrra 10 aasta jooksul) võib ilmneda umbes 50%-l juhtudest ning see võib olla põhjustatud näiteks tsütomegaloviirusest, autoimmuunhaigusest või hilise avaldumisega pärilikust KL-ist (Gelfand, 2017).

Eespool kirjeldatud kuulmisfunktsiooni häired võivad avalduda ka ühepoolselt. **Ühepoolse KL** kriteerium on vähemalt kerge KL (20–40 dB) olemasolu ühes kõrvas. Ühepoolne KL avaldab mõju igapäevasele toimetulekule, kuna keerulisem on helisid lokaliseerida, olulise helisignaali kuulamisele keskenduda ja mürarikastes olukordades suhelda. Ühepoolse KL puhul on funktsionaalse kuulamise parandamisel oluline kasutada efektiivseid kuulamisstrateegiaid ja kuulmisabivahendeid (Lucas *et al*., 2018; Snapp & Ausili, 2020).

18.1.2. Kuulmislangusega kaasuvad puuded

Ligikaudu 40%-l kõigist KL-iga lastest on vähemalt üks lisahäire/puue, mis ei tulene KL-ist (Wiley, 2012). Kõige sagedamini kaasuvad KL-iga õpiraskused, vaimse arengu mahajäämus, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, nägemispuue, autismispektri häire, kõne ja keelega seotud arenguhäired ning liikumispuuded (Fitzpatrick *et al*., 2014). Ligi 20%-l ühe- või kahepoolse sügava ja raske KL-iga lastest võib olla tasakaaluorgani talitluse häire. Tasakaaluorgani kahjustus mõjutab mitte ainult lapse üld- ja peenmotoorika arengut (nt kohmakus, halb koordinatsioon), vaid ka tunnetustegevust (nt keskendumist), hariduslikku toimetulekut, emotsioone ja käitumist (nt teatud tegevuste vältimine) (Martens *et al*., 2022; Cole & Flexer, 2019). KL sekundaarset mõju lapse arenguvaldkondadele käsitletakse alapeatükis 18.4.

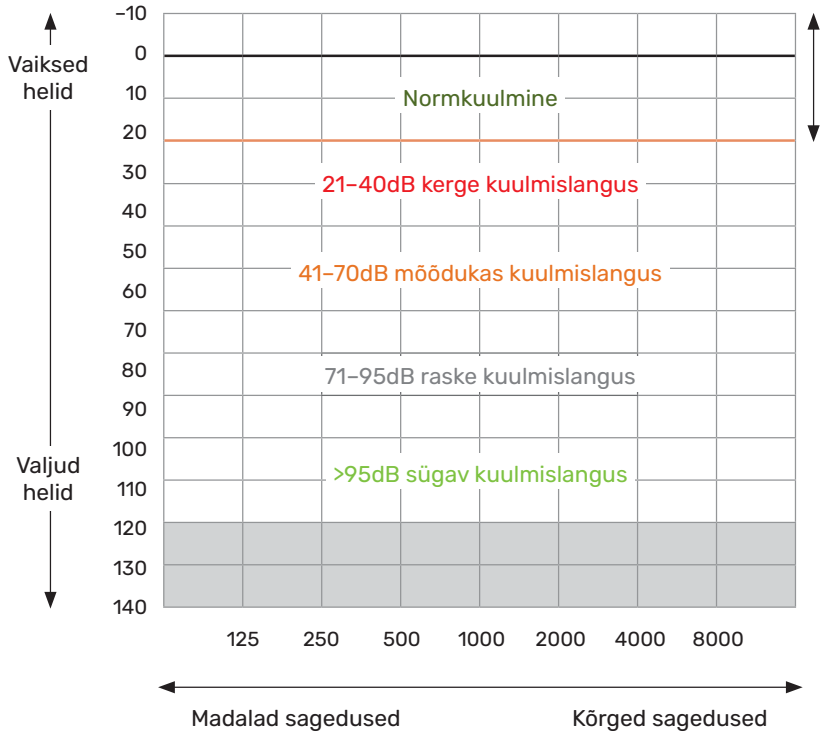
18.2. Kuulmissüsteemi talitluse hindamine ja kuulmisabivahendid

Kuulmissüsteemi talitluse hindamise peamine eesmärk on välja selgitada KL tüüp ja tase. Sellest lähtuvalt toimub (re)habilitatsioon: kuulmisabivahendite sobitamine ning suhtlusvahendite ja õppemeetodite valik.

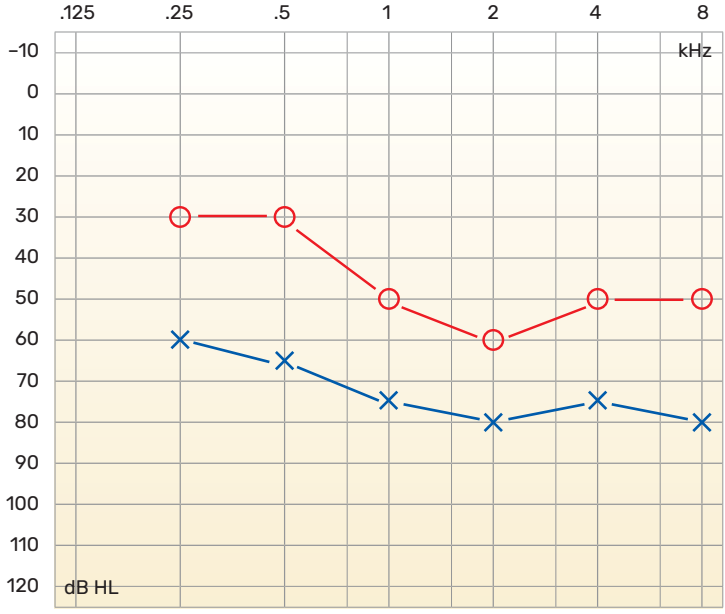
18.2.1. Kuulmissüsteemi talitluse hindamine

Kuulmissüsteemi talitluse hindamisel kasutatakse objektiivseid ja subjektiivseid meetodeid. **Objektiivsel hindamisel** on kasutusel uurimisviisid ja -meetodid, mis ei nõua testitava aktiivset osalust, tehtavad mõõdistused on enamasti automaatsed. **Subjektiivne hindamine** eeldab aktiivset osavõttu ning sooritatavate testide valik sõltub testitava vanusest ja kognitiivsest/motoorsest võimekusest. KL-ist tervikliku pildi saamiseks ja tulemuste adekvaatseks tõlgendamiseks on oluline nii käitumuslike (subjektiivsete) kui ka objektiivsete testide läbiviimisel saadud info.

Kõige sagedamini puutub eripedagoog tõenäoliselt kokku **audiogrammiga**, millel on kokkuleppeliste sümbolitega kajastatud **kuulmislävi** ehk vaikseim heli, mida inimene eri sagedustel tajub (Mueller & Jorgensen, 2019). On välja kujunenud ühene arvamus normkuulmise kohta (< 20 dB), kuid ülejäänud tasemed võivad eri klassifikatsioonides olla omakorda jaotunud (nt mõõdukalt sügav) ning ka raske ja sügava KL piir võib erineda. Joonisel 2 toodud klassifikatsiooni on välja töötanud geneetilise kurtuse (GENDEAF) uurimisrühm mittesündroomse päriliku KL kirjeldamiseks (Mazzoli *et al.*, 2003). Sama klassifikatsiooni kasutab ka Briti Audioloogia Selts (British Society of Audiology) (British Society of Audiology, 2018). Audiogramm (vt joonis 3) on graafik, mis visualiseerib kuulmisuuringu tulemused. Vasaku kõrva kuulmine märgitakse siniste ristidega ja parema kõrva kuulmine punaste ringidega. Audiogrammil on märgitud horisontaalselt (vasakult paremale) helisagedused (kõige madalam 125 Hz ja kõige kõrgem 8000 Hz) ning vertikaalselt (ülevalt alla) heli valjus (–10 kuni 120 dB). Tabelisse märgitakse iga sageduse puhul kõige vaiksem heli, mida inimene sel sagedusel kuuleb, ning sellest joonistub kaks kõverat, mis näitavad KL ulatust ja tüüpi. Näiteks joonisel 3 on näha, et parema kõrvaga kuuleb inimene madalamaid sagedusi paremini (250 ja 500 Hz 30 dB ulatuses) ja kõrgemaid sagedusi halvemini (2000 Hz 60 dB ulatuses). Vasakus kõrvas on raske KL, kõiki sagedusi kuuleb inimene alates 70–80 dB-st.



Joonis 2. Kuulmislanguse astmed



Joonis 3. Audiogramm kuulmislävedega

Pedagoogilise töö planeerimiseks ja paremaks korraldamiseks ei saa lähtuda vaid kuulmisuuringu tulemustest. Vajalik on õpilaste hindamine eri aspektidest ja meetoditega, kuna sageli on KL-iga lastel ka teisi kaasuvaid (tervise)probleeme, mis võivad akadeemilist toimetulekut mõjutada.

Hindamisel soovitatakse lisaks testidele kasutada ka vaatlemist, intervjueerimist ja õppekaval põhinevat hindamist (Johnson & Seaton, 2020). Tervikpildi saamiseks on soovitatav arvestada lapse arengutaset järgmistes valdkondades:

1) funktsionaalne kuulmine ja kuulmisega seotud õppijapoolsete eneseabivõtete kasutamine. Selle valdkonna hindamisel saab kasutada nt L.I.F.E-R õpilase/õpetaja küsimustikke (Anderson *et al*., 2012), mis on tõlgitud ka eesti keelde (Anderson *et al*., 2023a–c);
2) nägemine (nägemisteravus, funktsionaalne nägemine);
3) kõne ja keel;
4) kasutusel suhtlusmeetod (suuline kõne, viipekeel vm);
5) kognitiivne areng ja akadeemiline võimekus;
6) sotsiaal-emotsionaalne areng ja sellega seotud oskused (vt **peatükk 6**).

18.2.2. Kuulmislanguse tehnilise kompenseerimise võimalused

Kuulmisabivahendid valitakse ja sobitatakse vastavalt KL astmele ja tüübile. Kuulmisabivahendid aitavad võimendada ja kuuldavaks teha ümbritsevaid helisid, eriti kõnehelisid. Kahepoolse KL puhul on soovitatav kasutada kuulmisabivahendit mõlemas kõrvas, kuna see annab võimaluse kuulda parimini müras ja tajuda/määratleda paremini heliallika suunda.

Kuuldeaparaadid aitavad kompenseerida nii konduktiivset kui ka sensorineuraalset kuulmislangust kergest kuni raske astmeni. Kuuldeaparaate on nii kõrvasiseseid kui ka -taguseid. Laste puhul eelistatakse viimaseid, kuna need on laste jaoks turvalisemad ja võimaldavad ühendamist lisaseadmetega (FM, Bluetooth jms). Sama oluline kui kuuldeaparaatide seadistamine vastavalt KL-ile on ka kõrvaotsiku sobivus kuulmekäiku, et võimendatud heli ei hakkaks „lekkima“ ja aparaat „vilistama“ (Cole & Flexer, 2019).

Luukuulmisabivahendit kasutatakse konduktiivse KL puhul, kui kõrvatagust kuuldeaparaati ei saa anatoomiliste iseärasuste (nt väliskõrva puudumise) või meditsiiniliste näidustuste tõttu kasutada. Luukuulmisabivahendi

tööpõhimõte on edastada helisid sisekõrva luujuhtimise teel ehk vibratsioonina. Lapsed kuni 5. eluaastani kasutavad selle abivahendi kandmiseks spetsiaalset peapaela (ingl *softband*). Vanematele lastele ja täiskasvanutele paigaldatakse luukuulmisimplantaat kirurgiliselt ning kuulmisabivahendi väline osa kinnitub pea külge magneti või truki abil (Katz *et al*., 2015).

Sisekõrvaimplantaat on näidustatud raske ja sügava KL korral, kui kuuldeaparaatide võimendusest kõne tajumiseks ei piisa. Sisekõrvaimplantaadisüsteem koosneb kirurgiliselt paigaldatavast seesmisest osast (sisekõrvas asuv elektroodikimp ja kõrvataguses piirkonnas naha alla paigaldatud vastuvõtja) ning välimisest osast (kõrva taga kantav kõneprotsessor). Sisekõrvaimplantaadi kandidaadi sobivuse hindamisel arvestatakse lisaks KL tasemele ka kandidaadi vanust, KL kestust, varasemat kuulmisabivahendite kasutamist, kaasuvaid puudeid, meditsiinilisi vastunäidustusi ning (lähivõrgustiku) valmisolekut (re)habilitatsionitööks. Sisekõrvaimplantaadi kasutaja kuulamisoskuse areng algab pärast implantaadi sisselülitamist ja läbib seejärel tavapärased arenguetapid (vt alapeatükk 18.3.1). Näiteks 1–2-aastaselt implanteeritud laste puhul on kuulamisoskuse, passiivse ja aktiivse sõnavara areng esimese aasta jooksul pärast sisselülitamist sarnane tavakuuljatest laste omaga (Li *et al*., 2020). Seega aastase kuulamiskogemusega lapse („kuulamisvanus" SI-ga 1 aasta) sõnavara maht on sarnane ühe aasta vanuse kuulja lapse omaga (Cole & Flexer, 2019; Gelfand, 2017).

Ajutüve implantaat võidakse paigaldada juhul, kui sisekõrv või kuulmisnärv on kahjustunud, puudulikult arenenud või puudub üldse. Erinevalt sisekõrvaimplantaadist paigaldatakse ajutüveimplantaadi elektroodid otse ajutüvel asuvatele kohleaartuumadele. Seal asuvat kuulmisele tundlikku piirkonda stimuleeritakse nii nagu sisekõrvaimplantaadi puhul – kõrva taga asuva kõneprotsessori poolt saadetakse signaalid süsteemi seesmisele osale. Helisignaalide tajumine ajutüve implantaadiga on märksa keerulisem kui sisekõrvaimplantaadi puhul, seetõttu on kuulmise arenguetappide läbimine kordi vaeva- ja aeganõudvam. Kuulmine ajutüve implantaadiga ei toeta laste suulise kõne ja keele arengut enamikul juhtudel siiski piisavalt ning suhtlusmeetoditeks jäävad sageli viipekeel või **totaalne kommunikatsioon** (Caldwell *et al*., 2017; Cole & Flexer, 2019). Totaalse kommunikatsiooni puhul kombineeritakse õpetamisel suhtlusvahendeid ja -meetodeid: suulist kõnet, suultlugemist, sõrmendamist, lugemist, kirjutamist, viipeid, žeste, miimikat ja kehakeelt. Kõne tajumiseks õpetatakse last toetuma erinevatele meeltele (kuulmis- ja nägemistaju, taktiilne ja kinesteetiline taju).

Kuulmisabivahend peab olema sobitatud vastavalt KL-ile ja tehniliselt töökorras ning selle kasutamine ja hooldamine peab olema kasutajale (laste puhul nende lähivõrgustikule, sh õpetajale) selge. Kuulmisabivahendi

kasutamise aeg ei tohiks piirduda ainult suhtlus- ja/või õppesituatsioonidega, vaid peaks kestma kogu ärkveloleku aja.

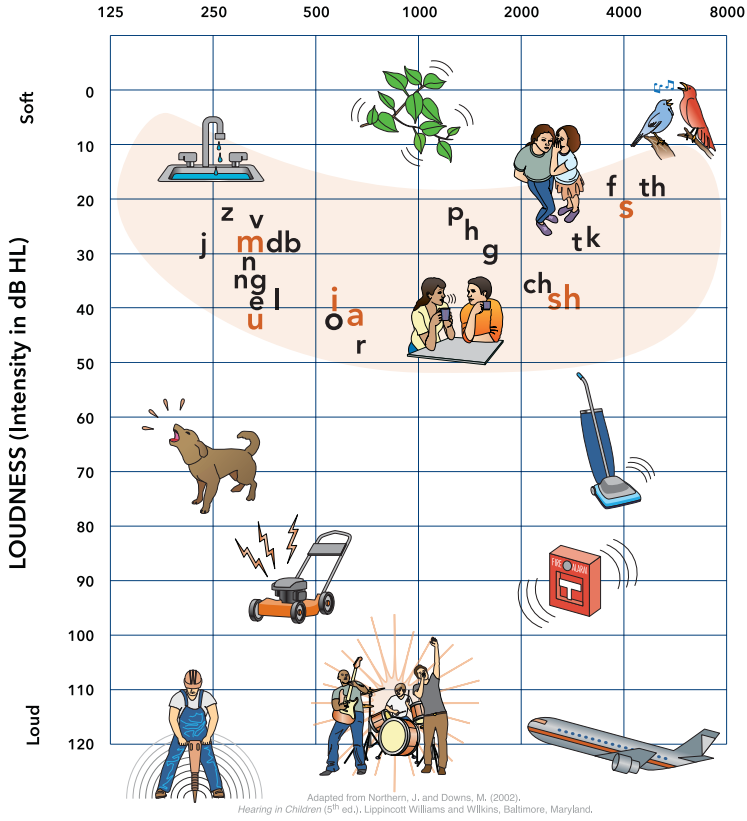
> Tuleb arvestada, et ükski kuulmisabivahend ei taga normkuulmist. Ka väga hea kõne ja hästi sobitatud kuulmisabivahenditega lapsed ei kuule samaväärselt kuuljate eakaaslastega (Gelfand, 2017).

Selleks et abivahendite kasutamisel oleks kõnest arusaamine veelgi parem, on soovitatav kasutada **juhtmevabasid heliülekandesüsteeme**, näiteks FM-süsteemi (ingl *frequency modulated system*) või minimikrofoni. Nimetatud heliülekandesüsteemid koosnevad heliallika või näiteks kõneleja suu lähedale asetatud mikrofonist/saatjast ja kuulaja abivahendiga ühendatud helivastuvõtjast, mis võib olla integreeritud kuulmisabivahendi korpusesse või on eraldi kinnitatav. Eriti oluline on heliülekandesüsteemide kasutamine järgmistel juhtudel:

1) kuulamisel akustiliselt kehvades tingimustes (nt klassi- või rühmaruum);
2) kuulamisel tehnika vahendusel (nt võõrkeele või muusikaõpetuse tundides);
3) tegevustes, kus KL-iga laps on rääkijast/õpetajast eemal (nt suuremad ruumid, õppekäigud, kehalise kasvatuse tunnid);
4) tegevustes, kus laps peab kuulamisega samal ajal tegelema millegi muuga (nt kirjutama etteütlust, konspekteerima).

Juhtmevabade heliülekandesüsteemide kasutamise vajadused, võimalused ja tehnilised aspektid tuleks õpetajal läbi arutada nii lapse kui ka lapse vanematega, vajaduse korral tuleks küsida nende kasutamise kohta nõu abivahendi müüjalt (Cole & Flexer, 2019).

Seda, kas laps kuulmisabivahendiga kuuleb ja/või kas tema kuulmises on toimunud muutusi, saab kindlaks teha käitumusliku kuulamistesti **Ling 6** abil. Testis sisalduvad häälikud (/a/, /i/, /u/, /m/, /s/, /š/) esindavad kõige kõrgemaid (/s/), keskmisi (/a/) ja kõige madalamaid (/u/) kõnehelide sagedusi (vt joonis 4). Testiga on võimalik hinnata, milliseid helisid laps kuuleb (kas heli on või ei ole), eristab (saab aru, kas helid on sarnased või erinevad) ja ära tunneb (kordab kuuldud heli või osutab vastavale pildile/esemele). Testi võivad läbi viia kõik KL-iga lastega tegelevad spetsialistid ja ka pereliikmed. Testida võiks kindla regulaarsusega, näiteks iga nädala alguses. Testimise ajal istub täiskasvanu lapse vastas 1–2 m kaugusel ja kasutab tavalist hääletugevust. Häälikuid esitades varjab testi läbiviija oma suu helisid liiga summutamata (Smiley *et al*., 2004).



Joonis 4. Audiogramm igapäevaste olme- ja kõnehelidega. Lingi testi häälikud on tähistatud punasega (Avaldatud *Central Institute for the Deaf* loal)

18.3. Varajane sekkumine

Kaasasündinud KL tuvastamine ja varajane sekkumine on tänapäeval võimalik tänu vastsündinute kuulmisskriiningule, mida sünnitusmajades tehakse. Varajase sekkumise eesmärk on lapse kolmandaks elukuuks kinnitada kuulmislanguse diagnoos ning kuuendal elukuul alustada (re)habilitatsiooniga, sealhulgas kuulmisabivahendi sobitamise, kuulamisoskuse ja kõne arendamisega.

Mida varem sekkuda, seda suurem on tõenäosus, et KL-iga lapsed saavutavad koolimineku ajaks eakaaslastega võrreldes sarnase arengutaseme kõne ja keele, kognitiivses ning sotsiaal-emotsionaalses arengus.

18.3.1. Kuulamisoskuse areng

Kriitiline periood kuulmisega seotud närviühenduste arenguks aju eri tasanditel on lapse esimesed kolm eluaastat, kuid juhteteede küpsemine kestab veel kuni 15. aastaseks saamiseni. Imikute ja väikelaste puhul on müras kuulmise, helitugevuse, heli sageduse ja ajaliste tunnuste eristamise tase täiskasvanute omast märksa madalam. Näiteks kui pea pööramine heliallika otsimiseks muutub teadlikuks tegevuseks umbes 4. elukuuks, siis heli täpsema lokaliseerimise oskus areneb veel kuni 5. eluaastani. Kõnest aru saamine müra foonil saavutab täiskasvanutega sama taseme samuti alles lapse 5.–6. eluaastaks. Kiires tempos ja müra foonil esitatud kõne tajumine on veelgi raskem ning see jõuab täiskasvanutega samale tasemele alles 8.–9. eluaastaks. Samuti areneb teadlik ja täpne häälikute eristamise oskus kuni 8. eluaastani, saavutades siis täiskasvanutega samaväärse taseme (Bellis, 2011).

Kuulamisoskuse areng läbib üksteisele järgnevad (hierarhilised) etapid:

1. Helide avastamine (ingl *auditory awareness*) – teadlikkus heli olemasolust või selle puudumisest. Näiteks vastureaktsioonina helile lõpetab laps oma tegevuse (häälitsemise, luti imemise) või võpatab.
2. Helide eristamine (ingl *auditory discrimination*) – võime kindlaks teha, kas helid erinevad. Kõnehelisid eristab laps sel etapil nende kiiruse, kõrguse, kestuse ja intensiivsuse alusel.
3. Helide tuvastamine ehk tähendusega seostamine (ingl *auditory identification*) – võime seostada kuuldud heli selle allikaga (nt koputust kuuldes vaatab või osutab laps ukse poole) või sõna selle tähendusega.
4. Kõnest arusaamine (ingl *comprehension*) – võime aru saada suuliselt esitatud küsimustest, korraldustest, juhenditest, osaleda vestluses jm.

Mida vanemaks laps saab, seda enam toetub ta kõne ja keele omandamisel kuulmise teel saadud infole. Laps hakkab analüüsima ja mõistma üha keerulisemat keelelist informatsiooni, areneb auditoorne lühimälu (numbriridade, luuletuste, pikema suulise teksti meeldejätmine jm) ning keerulisemates akustilistes tingimustes kuulamise oskus.

Erinevate helide (sh kõnehelide) tajumist ja nendele reageerimist mõjutab näiteks kaugus heliallikast, mürafooni olemasolu ning see, kas tegu on passiivse või aktiivse (teadliku) kuulamisega (Johnson & Seaton, 2020; Robinshaw, 2007). Kuulmistaju arendamisest saab põhjalikumalt lugeda Raidla ja Brin (2016).

18.3.2. Esmase suhtlusmeetodi valik

Esmase suhtlusmeetodi (nt suuline kõne või viipekeel) valivad lapsele tema vanemad. Otsuse tegemist toetab spetsialistide meeskond, kes annab vanematele infot võimalike suhtlusmeetodite, kuulmisabivahendite, kõne arengu, vajalike teenuste jm kohta. Suhtlusmeetodi valikut mõjutavad eeskätt peres kasutatav keel ja vajalike teenuste kättesaadavus elukohas. Näiteks kui KL-iga laps sünnib kuuljate vanemate perre, eelistatakse enamikul juhtudel kasutada **auditiiv-verbaalset meetodit**. See tähendab, et suhtlemisel toetutakse kuulmisele ja suulisele kõnele (Cole & Flexer, 2019). Oluline on jälgida dünaamikas, kas lapse kõne ja keele areng kulgeb vanust ja kognitiivset võimekust arvestades ootuspärases tempos ning kas võib olla tekkinud vajadus suhtlemisel kasutatavat meetodit muuta. Näiteks kurdina sündinud lapsega suheldes võivad lähedased kasutada alguses rohkem kehakeelt, žeste ja viipeid. Kui laps saab sisekõrvaimplantaadi abil võimaluse kuulata, hakatakse edaspidi toetuma rohkem kuulmisele ja õpetama suulist kõnet.

18.4. Kuulmislanguse mõju arenguvaldkondadele

KL-iga laste kognitiivset arengut peetakse kuuljate omast pigem erinevaks, kuid mitte tingimata halvemaks (Marschark & Hauser, 2012). KL-iga laste kognitiivset ja sotsiaal-emotsionaalset arengut ning õppimisega (lugemine ja kirjutamine, sh sidusteksti mõistmine ja loome, arvutamine) seotud oskusi mõjutavad kõige enam keelelise arengu mahajäämus, erinevused sensoorse ja keelelise info töötluse protsessides, piiratud taustteadmised ning vähesed või täielikult puuduvad võimalused **juhuslikuks õppimiseks**. Juhusliku õppimise käigus saadakse teadmisi maailma, üldiste käitumis- ja suhtlusnormide, uskumuste ja tõekspidamiste kohta n-ö möödaminnes, sündmusi ja suhtlussituatsioone passiivselt pealt vaadates ja kuulates (nt erinevad arutelud, vaidlused, taustaks mängiv raadio või TV), teavet ei omandata konkreetse õppimise ega aktiivse kuulamise teel. Kuulmislangusest tingitud juhusliku õppimise puudumine või piiratus on üks KL-iga laste sotsiaalse ja keelelise arengu mahajäämuse põhjus (Marschark & Spencer, 2009).

18.4.1. Kognitiivne areng

Kuuljate eakaaslastega võrreldes on KL-iga lastel erinevusi mälu, tähelepanu, keskendumise, meeleteooria ja täidesaatvate funktsioonide arengus. Arvatakse, et varases eas tekkinud KL põhjustab muutusi aju kortikaalsetes

funktsioonides, mis väljenduvad kognitiivse arengu eripärades. Seetõttu on oluline arendada KL-iga lapse tunnetustegevust juba väikelapseeas (Bavelier *et al*., 2006).

Erinevusi on kirjeldatud **mälu** funktsioonide puhul. Iseloomulik on uue materjali aeglasem omandamine, kuna seoste loomine (uute teadmiste sidumine olemasolevatega) on keeruline. Raskusi valmistab ka see, kui uue materjali peab meelde jätma mingis kindlas järjekorras (nt sündmused kuuldud/loetud loos, tegevuskäik mõnes mängus). Lihtsam on meelde jätta seda, mida on võimalik oma kogemustega seostada ja teiste meelte (eriti nägemismeele) kaasabil tajuda. Nägemismälu on KL-iga lastel üldjuhul paremini arenenud ja võimaluse korral toetutakse sellele rohkem, ka õppeprotsessis. Visuaal-ruumilise info töötluse oskus võib KL-iga lastel olla kuuljate eakaaslastega võrreldes isegi parem (Ansell & Pagliaro, 2006; Marschark & Knoors, 2012).

Tähelepanu (eriti tahtmatu tähelepanu) püsivus on KL-iga lastel sageli lühiajalisem kui kuuljatel eakaaslastel. Neil on raske tähelepanu ühelt tegevuselt teisele ümber lülitada või seda mitme tegevuse vahel jagada. Tähelepanu võib kiiresti hajuda ja laps võib kiiremini väsida juhul, kui tal on (õpi)tegevustes võimalik toetuda valdavalt vaid kuulmistajule. Kuulamisega seotud pingutusest (ingl *listening effort*) tulenevalt võivad tekkida raskused kuulmisega samal ajal sooritatavate ülesannete täitmisel, keeleliselt keerukamate ja pikemate lausete (nt töökorralduste) mõistmisel ja meeldejätmisel (Peelle, 2018).

KL-iga lastel võib tekkida mahajäämus ka **meeleteooria** (ingl *Theory of Mind*) arengus. Meeleteooria all mõistetakse võimet omistada endale ja teistele vaimuseisundeid, ette kujutada teise inimese mõtteid, tundeid, soove ja kavatsusi ning sellest lähtuvalt aru saada, miks teine inimene nii või teisiti käitub (Marschark & Knoors, 2012). Kui kuuljatel lastel kujunevad esmased meeleteooriaga seotud oskused 4–5 aasta vanuses, siis KL-iga lastel 7–8 aasta vanuses. Erinevusi saab seostada eelkõige sotsiaalsete ja keeleliste oskustega, millest tulenevalt on oluline nende valdkondade arengut kogu õpiprotsessi vältel toetada. Meeleteooria mahajäämus on väiksem (ja vahel ka olematu) viipekeelsete kurtide vanemate kurtidel lastel, kuna algusest peale on jagatud ühte ja sama keelekeskkonda – emotsioone ja mõtteid on olnud lihtsam üksteisele edastada. Kuuljate vanemate kurtidel lastel on enne sekkumisega alustamist suhtlusvõimalused ümbritsevaga piiratumad. Sügavama KL-iga lastel, aga ka sisekõrvaimplantaati kasutavatel lastel on keeruline eristada kuulmise teel täpselt kõnehääle nüansse, näiteks emotsioonidega seotud muutusi hääles, ning ka see mõjutab meeleteooriat nõudvate ülesannetega toimetulekut (Moeller & Schick, 2006; Marschark *et al*., 2019).

Täidesaatvate funktsioonide puhul võib KL-iga lastel tekkida raskusi nii suulise kui ka kirjaliku info loogilisel järjestamisel ja analüüsimisel, seoste loomisel, üldistuste ja järelduste tegemisel, samuti probleemide lahendamisel ning tegevuste iseseisval planeerimisel. Mahajäämuse peamiseks põhjuseks KL-iga lastel peetakse kõne ja keele arengu hilistumist. Puudulikud eneseanalüüsiga seotud oskused (vt **peatükk 12**) väljenduvad eelkõige selles, et KL-iga õpilased ei saa sageli aru, mis neile tegelikult raskusi valmistab. Oluline on arendada laste enesekohaseid oskusi – aidata mõista oma tugevusi ja nõrkusi ning juhendada neid oma (kuulmis)vajaduste eest seismisel. Lapsi tuleks õpetada võimalikult täpselt ja efektiivselt abi küsima (nt „Palun pange aken kinni, sealt tuleb müra", „Palun korrake viimast lauset", „Ma ei saanud sellest sõnast aru"), selle asemel et öelda lihtsalt „Ma ei saa aru", „Ma ei kuulnud" vms. Täidesaatvate funktsioonidega seotud oskuste arendamine aitab nii akadeemilist kui ka mitteakadeemilist iseseisvust suurendada (Marschark & Spencer, 2009; Roberts *et al*., 2016; Kronenberg & Pisoni, 2018).

18.4.2. Sotsiaal-emotsionaalne areng

Piiratud keeleliste ja sotsiaalsete oskuste tõttu võib KL-iga lapsel tekkida eakaaslastega võrreldes rohkem raskusi seltskonda sulandumisel. Näiteks ei pruugi KL-iga lapsed osata suhtlust algatada, teiste suhtluspüüdlustele vastata, suhtlussituatsioonidest aru saada või kontekstisobivalt vestluses osaleda. Raskusi võib tekkida emotsioonide kontrollimisega, mistõttu nad võivad olla käitumise poolest kuuljate eakaaslastega võrreldes impulsiivsemad või ebakindlamad. Sageli ei osata oma tundeid sõnades väljendada, kuna emotsioonidega seotud sõnavara on piiratud. Eespool mainitu tõttu võivad KL-iga lapsed eakaaslastega suhtlemist vältida, sageli tuntakse ennast üksikuna ning see omakorda võib mõjutada negatiivselt lapse enesehinnangut. Sotsiaalsed suhted ja emotsionaalne heaolu võivad olla rohkem häiritud teismeeas, kui hakatakse oma erivajadusi rohkem tajuma. Sageli ei taheta eakaaslastest erineda, häbenetakse kuulmisabivahendeid (nt peidetakse need juuste alla või välditakse nende kasutamist teiste nähes). Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse (vt **peatükk 10**) arendamisel on abiks kõneliste ja keeleliste oskuste toetamine, sage suhtlemine erinevate laste ja täiskasvanutega mitmekülgsetes situatsioonides, et lapsed saaksid rohkelt (suhtlus)kogemusi. Igapäevategevuste käigus soovitatakse otsida koos lapsega probleemidele lahendusi, kirjeldada ja analüüsida erinevaid emotsioone vahetult pärast nende läbielamist jms. KL-iga laste sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused võivad olla kuuljate eakaaslaste oskustega samal

tasemel, kui anda neile sarnased võimalused õppimiseks ja kogemiseks (Calderon *et al*., 2011; Snellman & Lindberg, 2007).

18.4.3. Suulise kõne areng

Suulise kõne omandamist KL-iga lastel mõjutavad paljud tegurid: KL aste ja selle tekkimise/tuvastamise/sekkumise aeg, kuulmisabivahendite kasutamine, toetava keelekeskkonna ja (re)habilitatsioonivõimaluste olemasolu, lapse kognitiivsed võimed, lisapuuded jm. Kõigest sellest tulenevalt võib KL-iga laste kõne ja keele areng olla väga erinev. KL-iga laste kõne sarnaneb alakõnega (vt **peatükk 14**) laste kõnele, kuid olenevalt KL-i astmest võivad rohkem väljendunud olla probleemid kõnehingamise, hääle ja kõne mõistmise valdkondades. Kõne mõistmisel võivad KL-iga lastel esineda raskused ka siis, kui nende suuline kõne tundub selge, ladus ja kuuljate eakaaslaste omaga samaväärne. Komistuskivideks, ka vanemas koolieas, võivad osutuda sotsiaalne ja akadeemiline keelekasutus.

KL-iga lastele, kelle esimene keel on viipekeel, on suulise kõne omandamine keeruline mitmel põhjusel. Viipekeelsetel lastel on enamasti sügavam KL, millest tulenevalt nad ei taju enda ja teiste kõnet kuulmise teel piisavalt ning suulise kõne (nt häälekasutuse, häälduse) õppimine toimub peamiselt kehatunnetuse ja visuaalse matkimise teel. Hääldus- ja keelebaasi loomisega alustatakse koolieelses eas, süsteemsem suulise keele õpe algab kooli astumisega. Suuline keel on viipekeelsete laste jaoks võõrkeel, mis erineb viipekeelest süntaksi, grammatika ja modaalsuse poolest. Suulises keeles väljendudes võib öeldu jääda ebaselgeks, kuna kõne on sageli agrammatiline, sõnavara ebatäpselt omandatud ja piiratud (Mayberry, 2002). KL-iga laste kõne ja keeleliste iseärasuste ning nende õpetamise kohta saab põhjalikumalt lugeda Raidla ja Brin (2016), viipekeelt esimese keelena kasutatavate KL-iga laste kõnest, viipekeele kujunemisest ja selle õpetamisest saab lugeda Loit (2013).

18.5. Õpikeskkonna kohandused kuulmislangusega õppijale

Eripedagoog võib haridussüsteemis KL-iga lapsega kokku puutuda õpetaja, tugispetsialisti või hariduslike erivajadustega laste õppe koordinaatori (HEVKO) ülesannetes. Sellest tulenevalt võib tema tööks olla KL-iga lapse arengu hindamine (dünaamikas), tugiteenuste pakkumine, õppimist toetavate kohanduste rakendamine ja/või õpetajate (sh oskusainete õpetajate) juhendamine. Lisaks on oluline teha koostööd lapse pere ja muu

koolivälise tugivõrgustikuga (nt spetsialistid rehabilitatsiooni- ja meditsiiniasutustes) (vt **peatükk 5**, **peatükk 22**).

Lasteaeda või kooli võib tulla laps, kellel on KL juba varem diagnoositud. Ent KL võib tekkida ka hiljem ning õpetaja või tugispetsialist peaks oskama märgata KL-ile viitavaid muutusi lapse kuulmises, kõnes ja käitumises. Muutused võivad väljenduda näiteks järgmises:

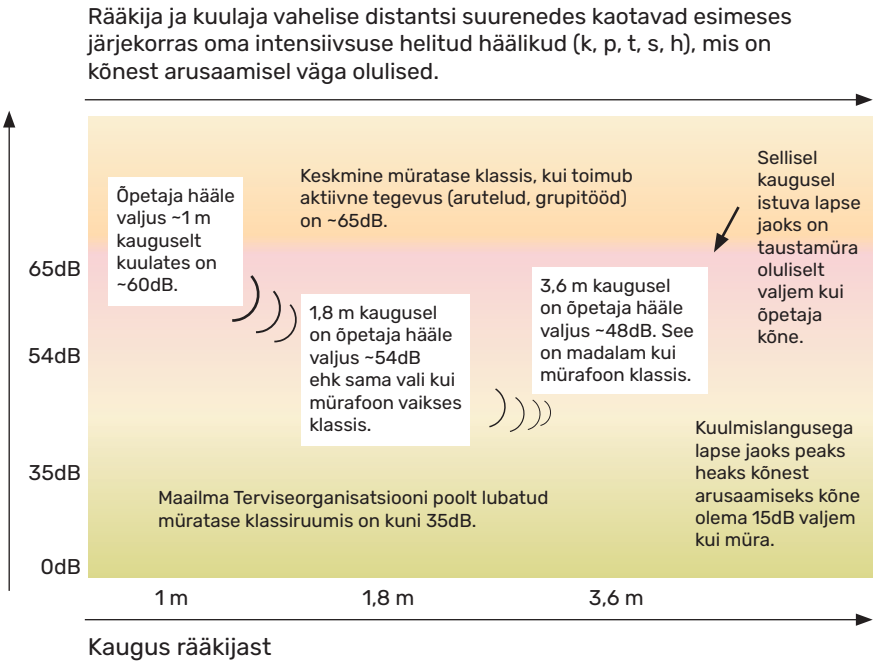
1) Lapse kõne areng pidurdub või kulgeb iseärasustega (vt alapeatükk 18.4.3).
2) Laps reageerib töökorraldustele ja/või küsimustele ebaadekvaatselt, otsib teistelt kinnitust või jälgib kaaslaste tegevust, enne kui ise tegutsema hakkab.
3) Laps palub ütlusi korrata, kuuleb halvemini (eriti müra foonil), palub keerata TV/arvuti heli valjemaks.
4) Laps väsib eakohasest kiiremini, tähelepanu on hajuvam, ta on silmnähtavalt frustreeritud või ärev.
5) Lapse jaoks on oluline jälgida kuulates rääkija nägu, ta keerab kuulates ühe kõrva rohkem rääkija poole.
6) Laps hoiab eemale klassi ühistegevustest, näiteks ei osale või ei saa hakkama mängudes, mis põhinevad suulisest kõnest arusaamisel.

Juba enne KL-iga lapse liitumist rühma või klassiga on nii haridusasutuse eripedagoogil kui ka lapse õpetajal soovitatav tutvuda lapse KL olemuse ja lapse kuulmisabivahenditega. KL-ist ja kuulmisabivahendeid oleks soovitatav tutvustada ka lapse rühma- või klassikaaslastele. KL-iga lapse õppe koordineerimisel ja planeerimisel tuleb kasutada multidistsiplinaarset lähenemist, kaasates kõik lapsega kokku puutuvad õpetajad, pere ja vastavalt vajadusele teised spetsialistid. Kõige efektiivsemaks loetakse individuaalse arengukava või individuaalse õppekava koostamist, mis arvestaks konkreetse lapse KL astet, funktsionaalse kuulamisoskuse taset ning arendamist vajavaid valdkondi. KL olemasolu õpetuse sisule iseenesest piiranguid ei sea ja hindamisel mööndustetegemist ette ei näe. Samas ei saa ega tohiks KL-iga lapsi kuuljate eakaaslastega täielikult võrdsustada. Võimetekohaseks õppimiseks vajavad KL-iga lapsed sageli tugiteenuseid (nt eripedagoog, logopeed) ja individuaalseid kohandusi (Marschark *et al.*, 2006).

18.5.1. Kohandused füüsilises keskkonnas

Tavalasteaias või -koolis on õppijad kuulamist nõudvatesse ülesannetesse kaasatud suurema osa õppetegevuse ajast. Seetõttu on oluline pöörata

tähelepanu võimalikult heade kuulamistingimuste loomisele, et KL-iga laps saaks õppetöös osaleda võrdväärselt kuuljatest eakaaslastega. Õpperuumi halb akustika võib mõjutada Kl-iga lapse akadeemilist edukust, põhjustada keskendumis- ja õpiraskusi ning sotsiaalseid, emotsionaalseid või käitumuslikke probleeme (Ferguson *et al*., 2013). KL-iga lapsed vajavad hea ja selge (kõne)heli kuulmiseks paremat müra-signaali suhet kui kuuljad eakaaslased (vt joonis 5). Müra-signaali suhe on mõjutatud peamiselt kolmest tegurist: distantsist rääkija (õpetaja) ja kuulaja (lapse) vahel, taustamürast ja reverberatsioonist (helide järelkõlast) (Iglehart, 2020; Chen *et al*., 2021).



Joonis 5. Kuulamiskeskkond klassiruumis

Parema kuuldavuse aitab tagada järgmine:

- Taustamüra vähendamine (pehmendused tooli- ja lauajalgade all, uste ja akende sulgemine, mittekasutatava tehnika väljalülitamine, väiksem õppijate arv klassis).
- KL-iga lapse istekoht müraallikatest (koridoriuksest, ventilaatorist, puhurist) eemal.
- Kaja vähendamine (vastavad seinakattematerjalid, taimed, kardinad, õpilaste tööd seintel) (Cole & Flexer, 2019).

Oluline on meeles pidada, et ka heade akustiliste tingimuste korral nõuab kuulamine KL-iga lapselt vaimset pingutust ja tekitab eakaaslastega võrreldes suuremat väsimust – sellega peaks õppetöö korraldamisel arvestama (nt võimaldama rohkem puhkepause).

KL korral toimub ümbritseva keskkonna tajumine, info vastuvõtmine ja suhtlemine suuresti nägemismeelele tuginedes, mistõttu tuleb õpitegevuse läbiviimisel tagada klassis hea kuuldavuse kõrval ka piisav nähtavus. Rääkija näo ja suu nägemine toetab kuulmise teel saadud infost arusaamist. Näiteks sisekõrvaimplantaadiga laste puhul on täheldatud, et rääkija näo nägemine parandab müra foonil esitatud kõnest arusaamist kuni 40% (Dorman & Gifford, 2017). Viipekeelsed kurdid toetuvad nii õppetöös kui ka suhtlemisel ainult visuaalsel teel saadud informatsioonile. Seega on vaja kindlustada, et kogu edastatav teave ja tegevus oleks õppijatele alati hästi nähtav ja võimalikult visuaalne. Parema nähtavuse aitab tagada järgmine:

1. Sobilik istekoht ruumis: võimaluse korral (nt väiksemas klassis) poolkaares, olles paremini kuulva kõrvaga õpetaja poole (võimalus näha nii õpetajat kui ka teisi lapsi), või eesmistes ridades (võimalus näha eelkõige õpetajat või vajaduse korral viipekeeletõlki). Õpilasele võib anda võimaluse endale ise kõige sobivam koht leida.
2. Piisav valgus ruumis, et tagada kõneleja suuliigutuste ja näo nähtavus. Kõneleja peaks seisma näoga alati valguse poole. Näiteks seljaga akna või ereda valgusti poole seistes jääb rääkija nägu varju ja aknast/lambist langev ere valgus võib vaatajat pimestada.

18.5.2. Kohandused suhtlemisel

Lisaks hea akustilise keskkonna ja nähtavuse tagamisele on oluline kasutada efektiivseid suhtlusstrateegiaid, mis lihtsustavad rääkijast/viiplejast aru saamist, toetavad suunatud/aktiivset kuulamist ja vähendavad kuulamispingutust. KL-iga lapsega suhtlemisel on soovitatav järgmine:

1) Hoida suheldes pilkkontakti. Näiteks vältida olulise info edastamist õpilaste poole seljaga olles (nt tahvlile kirjutades) või ruumis ringi käies.
2) Anda enne teada, millest hakatakse rääkima.
3) Olla oma väljenduses ilmekas, saata kõnet loomulike žestide, kehakeele ja miimikaga, mis toetavad kõnest aru saamist (eriti nooremate lastega).
4) Kasutada loomulikku hääletugevust ja intonatsiooni, täpset ja selget häälдust. Suu liigutamine ebaloomulikult ilmekalt ja pingutatult pigem raskendab kõne mõistmist.

5) Rääkida rahulikus kõnetempos, mitte liiga kiiresti ega liiga aeglaselt.
6) Olla mõtete väljendamisel selge ja konkreetne, püüda vältida pikki lauseid, parasiitsõnu ja sisulist infot mittekandvat kõnet (nt „Olge kõik nüüd nii kenad“).
7) Rõhutada olulist, vajaduse korral sõnastada laused ümber.
8) Vajaduse korral kasutada lihtsamaid lausekonstruktsioone, teha möödusi sõnavaras (lihtsustada).
9) Vältida mitme kõneleja samal ajal rääkimist.
10) Anda vastamiseks piisavalt aega.

Koolis võib abiks olla nn **sõbrasüsteem**. See tähendab, et KL-iga õpilast aitab näiteks pinginaaber, kes on valmis õpitegevuse käigus üle kordama õpetaja antud töökorraldused, selgitama mõne sõna tähendust vms. Õpetajaga võib kokku leppida ka **märgisüsteemi**, mille abil saaks KL-iga laps enda vajadustest teada anda tunni kulgu võimalikult vähe sekkudes. Laps võib oma vajadusest märku anda käega osutades (nt akna poole, kui sealt tulev müra segab kuulamist), õpetajale mõnda varem valmis kirjutatud silti näidates (nt silt „FM“, kui õpetaja peaks sisse lülitama heliülekandesüsteemi mikrofoni) vms. Koostöös õpetajaga võib koostada ka **infokaardi** (vt järgmist näidet), millele märgitakse lühidalt igapäevased kohandused ja strateegiad, mis konkreetset KL-iga last õppimisel kõige enam aitavad. Infot kaardil peaks aeg-ajalt üle kontrollima ja uuendama, kuna lapse vajadused ja vilumused arenevad ja muutuvad ajas (Johnson & Seaton, 2020).

Infokaart

Minu nimi on Kati. Ma õpin 4B klassis. Ma kasutan mõlemas kõrvas sisekõrvaimplantaati. Ma istun tavaliselt klassi keskel teises pingireas, sest ma kuulen ja näen siis õpetajat kõige paremini.

Mulle on tunnis abiks, kui

- klassis on võimalikult vähe taustamüra;
- õpetaja on rääkides näoga minu poole (mitte ei räägi tahvlile kirjutades või ruumis ringi liikudes);
- õpetaja räägib selgelt, rahulikus tempos ja loomuliku häältugevusega;
- õpilased räägivad kordamööda ja õpetaja kordab teiste poolt öeldu üle;
- õpetaja kirjutab olulise info tahvlile.

18.5.3. Kohandused õpetamisel

Kohandused, mida on vaja teha KL-iga lapsega suhtlemisel ja tema õpetamisel, sõltuvad erinevatest teguritest, nagu näiteks KL tase, kasutatav suhtlusmeetod jm. Oluline on välja selgitada konkreetse lapse/õpilase vajadused, kellega haridussüsteemis eri tasemetel (lasteaias, põhikoolis, gümnaasiumis, kutseõppes) kokku puututakse. Selleks tehakse koostööd lapse endaga, tema vanematega, õpetajatega, kooli õppetöö koordinaatoritega, vajaduse korral ka lapsega väljaspool kooli tegelevate spetsialistidega (nt rehabilitatsioonimeeskonna liikmetega, vt **peatükk 7**).

Suuliselt läbiviidava õppetöö puhul tuleb arvestada, et osa infost võib KL-iga lapse jaoks kaduma minna. Õpilane ise ei pruugi sellest teadlik olla ning seetõttu on õpetamisel oluline kasutada kuulamist toetavaid strateegiaid. KL-iga õpilasele on toeks, kui õpetaja teeb järgmist:

1. Kasutab lapse tähelepanu saavutamiseks kindlaid eelkorraldusi, nt „Vaata siia!“, „Kuula!“.
2. Kontrollib kuuldust arusaamist, kasutades lahtisi küsimusi, nt „Kuidas sa sellest aru said?“, mitte „Kas sa kuulsid / said aru?“ vms.
3. Peegeldab klassiruumis toimuvat – nimetab kõnelenud õpilase nime ja kordab tema poolt öeldut, nt „Jah, Kadri! Täna on esmaspäev“.
4. Jagab selgitusi klassiruumis tekkinud suhtlussituatsiooni kohta, mida KL-iga laps ei kuulnud või millest ta aru ei saanud (nt tekib vaidlus, tehakse nalja vms).
5. Arvestab, et tekstide (eriti võõrkeelsete) kuulamine helikandjatelt võib olla raskendatud. Samuti võib olla raskendatud mees- ja naishäälte, mittekõneliste helide, linnu- ja loomahäälte jms eristamine. Õpilasele tuleks võimaldada kuulata korduvalt, anda võimaluse korral materjal harjutamiseks koju kaasa või leida muu alternatiivne lahendus (nt esitada kuulamisülesanne võimaluse korral kirjaliku tekstina). Õppefilmide vaatamisel on soovitatav kasutada subtiitreid.
6. Kirjutab olulise info tahvlile: nt leheküljenumbrid, märksõnad, uued mõisted/nimed, töökorralduste kokkuvõtted, info klassiväliste ürituste kohta jm.

Sõltumata sellest, kas KL-iga laps toetub õppetöös valdavalt kuulmisele või viipekeelele, peaks õpetamisel kasutama võimalikult palju visuaalset abimaterjali ja näitlikustamist – pildimaterjali, jooniseid, skeeme, mõistekaarte, reaalseid esemeid, praktilisi tegevusi (nt situatsioonide läbimängimine rollimängu situatsioonis), videoklippe jm. Visuaalne materjal aitab KL-iga lastel

õpitavat lihtsamini omandada, õpetaja teemakohaseid selgitusi ja küsimusi paremini mõista ning lihtsustab tunnis kaasarääkimist. Samuti võiks õppetöö käigus tavapärasest rohkem toetuda kirjalikule kõnele. Soovitatav on anda lapsele kirjalik materjal järgmises tunnis käsitletava teema (sh sõnavara) kohta, millega laps saaks enne tutvuda.

KL-iga õppijal on keeruline kuulamisega või viipekeele tõlgi jälgimisega samal ajal muude õppeülesannetega tegeleda. Näiteks kirjalike tööde sooritamisega samal ajal täiendavat infot anda ei ole soovitatav. Kõigepealt tuleks saavutada õppija tähelepanu, katkestada käsil olev tegevus ja alles siis jagada selgitusi. Pimendatud ruumis, näiteks videomaterjali vaatamisel, tuleb silmas pidada, et infovahetuse ajal (nt töökorralduste andmisel) oleks ruum valgustatud.

Keeleõppetundides, kui lapse kõnelised oskused ei võimalda normikohast häädlust, peaks rõhuasetus olema pigem keele kirjalikus vormis omandamisel ning suulise eneseväljenduse puhul tuleks läheneda individuaalselt – abiks võib olla näiteks IÕK koostamine. Suulist eneseväljendust tuleks arendada lapsele sobivas tempos ja individuaalsetest eripäradest/vajadustest lähtuvalt. Koostööd selles võiks teha kooli logopeediga.

Muusikaõpetuse tundides tuleks arvestada lapse võimet tajuda meloodiat ja rütmi, eristada muusikainstrumente ja laulusõnu ning korraldada töö vastavalt sellele. KL-iga laste puhul võib muusika tajumisel abiks olla vibratsiooni tunnetamine (nt kõlarid on põrandal ja laps istub nende lähedal või laps saab käe kõlari/heliallika peale asetada) (Schraer-Joiner & Prause-Weber, 2009).

Kehalise kasvatuse tunni läbiviimisel tuleks lapsevanemaga koostöös välja selgitada, kas laps saab tunnis osaleda kuulmisabivahendiga või tuleb see ära võtta (nt kontaktspordialade puhul või kui on oht, et kuulmisabivahend saab üleliia niiskust). Kuna paljud juhendid antakse kehalise kasvatuse tunnis distantsilt, peaks õpetaja kasutama efektiivseid suhtlusstrateegiaid, andma juhendid ja ülesannete järgnevuse tunni alguses või kasutama nn sõbrasüsteemi, mis aitaks KL-iga lapsel tunnist paremini osa võtta (Schultz *et al*., 2013).

Distantsõpet läbi viies tuleks tagada võimalikult selge videopilt, hea valgustus ja heli kvaliteet. Videopildi taust peaks olema neutraalne ja vaba võimalikest visuaalsetest segajatest. Virtuaalsed õppetunnid peaksid, võrreldes tavatundidega, kestma lühemat aega ja/või sisaldama rohkem puhkepause. Ka distantsõppel tuleks arvestada kohandustega suhtlemisel ja õpetamisel.

KL-ist tulenevate võimalike kõne- ja keeleprobleemide tõttu on soovitatav arvestada suuliste ja kirjalike ülesannete (v.a keeleõppes) hindamisel

aineteadmisi, mitte vastuste keelelist korrektsust (Snellman & Lindberg, 2007; Cole & Flexer, 2019; Johnson & Seaton, 2020).

18.6. Kuulmispuudega laste õppimisvõimalused Eestis

Eestis on 2024. aasta seisuga kaks KL-iga laste erikooli – Tartu Hiie Kool ja Tallinna Heleni Kool. Tallinna Heleni Kooli juures tegutseb ka KL-iga lastele mõeldud erilasteaed, kus KL-iga lapsed saavad õppida nii eri- kui ka sobitusrühma tingimustes. Tartu Hiie Koolis on KL-iga laste jaoks loodud koolieelne ettevalmistusrühm. Tartu Hiie Koolis kasutatakse õpetuskeelena eesti keelt, Tallinna Heleni Koolis kasutatakse lisaks eesti keelele ka eesti viipekeelt. Kummaski koolis on võimalik omandada põhiharidus 11 õppeaastaga.

Varajase diagnoosimise, (re)habilitatsiooni ja kaasava hariduse rakendamise tulemusel asub üha enam KL-iga lapsi õppima tavalasteaeda ja -kooli, kus õpitakse võrdsetel alustel kuuljate eakaaslastega. Lasteaia ja kooli valik sõltub paljuski lapsevanemate otsusest ning sageli tehakse valik elukohajärgse haridusasutuse kasuks. Lasteaia/kooli valikul tuleks arvestada ka lapse kuulmislanguse taset, kuulmisabivahendite kasutamist, lapse kõnelisi ja keelelisi oskusi ning pereringis kasutatavat suhtluskeelt. Väga oluline on ka õppimiseks vajalike tingimuste, kompetentsi ja toe olemasolu selles haridusasutuses, kus laps õppima asub (vt **peatükk 5**).

Gümnaasiumi-, kutse- ja kõrgharidust on KL-iga lastel Eestis võimalik omandada vaid tavaõppeasutustes koos kuuljatega. Viipekeelsete õpilaste puhul (mistahes haridustasemel) on vajalik võimaldada infole ligipääs nende emakeeles ehk viipekeeles, et tagada adekvaatne infovahetus ja õpilaste suurim võimalik kaasatus. Kui õpetaja ise viipekeelt ei valda, tuleks õppetegevusse kaasata professionaalne viipekeeletõlk. Kvaliteetse tõlke ja õppeprotsessi tagamiseks on oluline õpetaja ja tõlgi sujuv koostöö, näiteks tunniks ettevalmistamiseks peaks tõlk enne teadma tunni teemat ja eesmärke, planeeritud tegevusi, kasutatavaid õppematerjale, teemaga seotud mõisteid jm. Tõlgi ülesanne ei ole õpilast õppetöös abistada, vaid nii õpetaja kui ka õpilaste poolt edastatavat infot vahendada. Õppijate toetamine, nõustamine ja abistamine õppe- ja kasvatustegevustes on teiste spetsialistide (eripedagoogi, logopeedi) või tugiisiku ülesanne (Paabo, 2015). Õpingutõlgi tööst, tõlke kvaliteedi tagamise tingimustest ja sellest, kuidas tõlgiga koostööd teha, saab täpsemalt lugeda Loit (2013).

Mõtlemiseks

1. Mida tähendab varajane sekkumine KL-iga lapse puhul ja miks see on vajalik?
2. Millised tegurid mõjutavad KL-iga lapse kõne ja keele arengut?
3. Miks on vaja hoida taustamüra KL-iga laste õpikeskkonnas (eriti lasteaia ja algkooli perioodil) nii madalal tasemel kui võimalik?
4. Kui sinu rühmas või klassis oleks KL-iga laps, milliseid kohandusi peaksid kõige olulisemaks ja miks?

Soovituslik kirjandus

Cole, E. B., & Flexer, C. (2019). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. Plural Publishing.

Johnson, C. D., & Seaton, J. B. (2020). *Educational audiology handbook*. Plural Publishing.

Loit, R. (Koost) (2013). *Viipekeelne kurt laps koolis. Juhendmaterjal õpetajale*. https://hev.edu.ee/?s=Viipekeelne+kurt+laps+koolis.+Juhendmaterjal+%C3%B5petajale

Müürsepp, J., & Siirde, T. (2008). *Kõrvahaigused. Käsiraamat*. Greif trükikoda.

Raidla, U., & Brin, I. (2016). Kuulmispuudega laste kõne. M. Padrik & M. Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 465–520). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Snellman, S., & Lindberg, T. (2007). *Appi, mu klassis on kuulmislangusega õpilane!* https://hev.edu.ee/160-2/

Kasutatud kirjandus

Anderson, K., Smaldino, J., & Spangler, C. (2012). *Listening Inventory For Education – Revised*. http://lifer.successforkidswithhearingloss.com/.

Anderson, K., Smaldino, J., & Spangler, C. (2023a). *LIFE-R: Listening Inventory For Education – Revised – Complete suite of checklists – Estonian translation*. https://teachertoolstakeout.com/1493-planning-to-meet-student-needs

Anderson, K., Smaldino, J., & Spangler, C. (2023b). *LIFE-R Student appraisal with photos for each question. Listening Inventory For Education-Revised (fillable) – Estonian translation*. https://teachertoolstakeout.com/1494-planning-to-meet-student-needs

Anderson, K., Smaldino, J., & Spangler, C. (2023c). *LIFE-R Teacher appraisal – Estonian translation*. https://teachertoolstakeout.com/1492-planning-to-meet-student-needs

Ansell, E., & Pagliaro, C. M. (2006). The relative difficulty of signed arithmetic story problems for primary level deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *11*, 153–170. https://doi.org/10.1093/deafed/enj030

Bavelier, D., Dye, M. W., & Hauser, P. C. (2006). Do deaf individuals see better? *Trends in Cognitive Sciences*, *10*, 512–518. https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.09.006

Bellis, T. J. (2011). *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: From science to practice*. Plural Publishing.

British Society of Audiology. (2018). *Pure-tone air-conduction and bone-conduction threshold audiometry with and without masking*. https://www.thebsa.org.uk/wp-content/uploads/2023/10/OD104-32-Recommended-Procedure-Pure-Tone-Audiometry-August-2018-FINAL-1.pdf

Chen, J., Wang, Z., Dong, R., Fu, X., Wang, Y., & Wang, S. (2021). Effects of wireless remote microphone on speech recognition in noise for hearing aid users in China. *Frontiers in Neuroscience*, *15*, 643205. https://doi.org/10.3389/fnins.2021.643205

Calderon, R., Greenberg, M., Marschark, M., & Spencer, P. (2011). Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, *1*, 188–199. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0014

Caldwell, M. T., Jiam, N. T., & Limb, C. J. (2017). Assessment and improvement of sound quality in cochlear implant users. *Laryngoscope Investigative Otolaryngology*, *2*, 119–124. https://doi.org/10.1002/lio2.71

Campos, J. L., & Launer, S. (2020). From healthy hearing to healthy living: A holistic approach. *Ear and Hearing*, *41*, 99S–106S.

Central Institute for the Deaf. (s.a.) *Familiar sounds audiogram*. https://professionals.cid.edu/product/familiar-sounds-audiogram/

Cole, E. B., & Flexer, C. (2019). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. Plural Publishing.

Dorman, M. F., & Gifford, R. H. (2017). Speech understanding in complex listening environments by listeners fit with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *60*, 3019–3026. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-H-17-0035

Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology*, *48*, 437–468. https://doi.org/10.1080/00207594.2013.804190

Fitzpatrick, E. M., Lambert, L., Whittingham, J., & Leblanc, E. (2014). Examination of characteristics and management of children with hearing loss and autism spectrum disorders. *International Journal of Audiology*, *53*, 577–586. https://doi.org/10.3109/14992027.2014.903338

Gelfand, S. A. (2016). *Essentials of audiology* (4th ed.) Thieme Medical Publishers, Inc.

Govaerts, P. J., Daemers, K., Yperman, M., De Beukelaer, C., De Saegher, G., & De Ceulaer, G. (2006). Auditory speech sounds evaluation (A § E®): A new test to assess detection, discrimination and identification in hearing impairment. *Cochlear Implants International*, *7*, 92–106. https://doi.org/10.1179/146701006807508106

Graham, J., & Baguley, D. (Eds.). (2009). *Ballantyne's deafness* (7th ed.). John Wiley & Sons.

Iglehart, F. (2020). Speech perception in classroom acoustics by children with hearing loss and wearing hearing aids. *American Journal of Audiology*, *29*, 6–17. https://doi.org/10.1044/2019_AJA-19-0010

iStockphoto LP. (2024). *The auditory system. Education info graphic vector. stock illustration*. https://www.istockphoto.com/vector/the-auditory-system-education-info-graphic-vector-gm697245276-129166817?phrase=hearing+system+illustration

Johnson, C. D., & Seaton, J. B. (2020). *Educational audiology handbook*. Plural Publishing.

Katz, J., Chasin, M., English, K. M., Hood, L. J., & Tillery, K. L. (Eds.). (2015). *Handbook of clinical audiology* (7th ed.). Wolters Kluwer Health.

Li, G., Zhao, F., Tao, Y., Zhang, L., Yao, X., & Zheng, Y. (2020). Trajectory of auditory and language development in the early stages of pre-lingual children post cochlear implantation: A longitudinal follow up study. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *128*, 109720. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2019.109720

Lucas, L., Katiri, R., & Kitterick, P. T. (2018). The psychological and social consequences of single-sided deafness in adulthood. *International Journal of Audiology*, *57*, 21–30. https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1398420

Marschark, M., & Knoors, H. (2012). Educating deaf children: Language, cognition, and learning. *Deafness & Education International*, *14*, 136–160. https://doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000010

Marschark, M., Convertino, C., & LaRock, D. (2006). Optimizing academic performance of deaf students: Access, opportunities, and outcomes. In D. F. Moores & D. S. Martin (Eds.), *Deaf learners: Development in curriculum and instruction* (pp. 179–200). Gallaudet University Press.

Marschark, M., Edwards, L., Peterson, C., Crowe, K., & Walton, D. (2019). Understanding theory of mind in deaf and hearing college students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *24*, 104–118. https://doi.org/10.1093/deafed/eny039

Marschark, M., & Spencer, P. E. (2009). *Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children: An international review*. National Council for Special Education.

Martens, S., Dhooge, I., Dhondt, C., Vanaudenaerde, S., Sucaet, M., Van Hoecke, H., De Leenheer, E., Rombaut, L., Boudewyns, A., Desloovere, C., Vinck, A.-S., de Varebeke, S. J., Verschueren, D., Verstreken, M., Foulon, I., Staelens, C., De Valck, C., Calcoen, R., Lemkens, N., … & Maes, L. (2022). Three years of vestibular infant screening in infants with sensorineural hearing loss. *Pediatrics*, *150*, e2021055340. https://doi.org/10.1542/peds.2021-055340

Mazzoli, M. G. V. C., Van Camp, G. U. Y., Newton, V., Giarbini, N., Declau, F., & Parving, A. (2003). Recommendations for the description of genetic and audiological data for families with nonsyndromic hereditary hearing impairment. *Audiological Medicine*, *1*, 148–150.

Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. In S. J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of neuropsychology* (2nd ed., pp. 71–107). Elsevier.

Moeller, M. P., & Schick, B. (2006). Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Development*, *77*, 751–766. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00901.x

Moser, T., & Starr, A. (2016). Auditory neuropathy – neural and synaptic mechanisms. *Nature Reviews Neurology*, *12*, 135–149. https://doi.org/10.1038/nrneurol.2016.10

Mueller, H. G., & Jorgensen, L. E. (2019). *Hearing aids for speech-language pathologists: A guide to modern rehabilitative audiology*. Plural Publishing.

Munoz-Baell, I. M., & Ruiz, M. T. (2000). Empowering the deaf. Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology & Community Health*, *54*, 40–44. http://dx.doi.org/10.1136/jech.54.1.40

Musiek, F. E., & Chermak, G. D. (Eds.). (2013). *Handbook of central auditory processing disorder, volume I: Auditory neuroscience and diagnosis* (2nd ed.). Plural Publishing.

Nikolopoulos, T. P., Archbold, S. M., & O'Donoghue, G. M. (1999). The development of auditory perception in children following cochlear implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *49*, S189–S191. https://doi.org/10.1016/S0165-5876(99)00158-5

Paabo, R. (2015). *Viipekeeletõlgi erialaõpik*. Tartu Ülikool.

Peelle, J. E. (2018). Listening effort: How the cognitive consequences of acoustic challenge are reflected in brain and behavior. *Ear and Hearing*, *39*, 204–214. https://doi.org/10.1097%2FAUD.0000000000000494

Raidla, U., & Brin, I. (2016). Kuulmispuudega laste kõne. M. Padrik & M.Hallap (Toim-d), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 465–520). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Roberts, E. L., Ju, S., & Zhang, D. (2016). Review of practices that promote self-advocacy for students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, *26*, 209–220. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1044207314540213

Robinshaw, H. (2007). Acquisition of hearing, listening and speech skills by and during key stage 1. *Early Child Development and Care*, *177*, 661–678. https://doi.org/10.1080/03004430701379090

Schraer-Joiner, L., & Prause-Weber, M. (2009). Strategies for working with children with cochlear implants. *Music Educators Journal*, *96*, 48–55.

Schultz, J. L., Lieberman, L. J., Ellis, M. K., & Hilgenbrinck, L. C. (2013). Ensuring the success of deaf students in inclusive physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *84*, 51–56. https://doi.org/10.1080/07303084.2013.779535

Smiley, D. F., Martin, P. F., & Lance, D. M. (2004). Using the Ling 6-sound test everyday. *Audiology Online*. https://www.audiologyonline.com/articles/using-ling-6-sound-test-1087

Snapp, H. A., & Ausili, S. A. (2020). Hearing with one ear: Consequences and treatments for profound unilateral hearing loss. *Journal of Clinical Medicine*, *9*, 1010. https://doi.org/10.3390/jcm9041010

Snellman, S., & Lindberg, T. (2007). *Appi – mu klassis on kuulmislangusega õpilane!* Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Wiley, S. (2012). Children who are deaf or hard of hearing with additional learning needs. *Perspectives on Hearing and Hearing Disorders in Childhood*, *22*, 57–67. https://doi.org/10.1044/hhdc22.2.57

19. Nägemispuue

Ragne Kuusk, Anneli Veispak

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

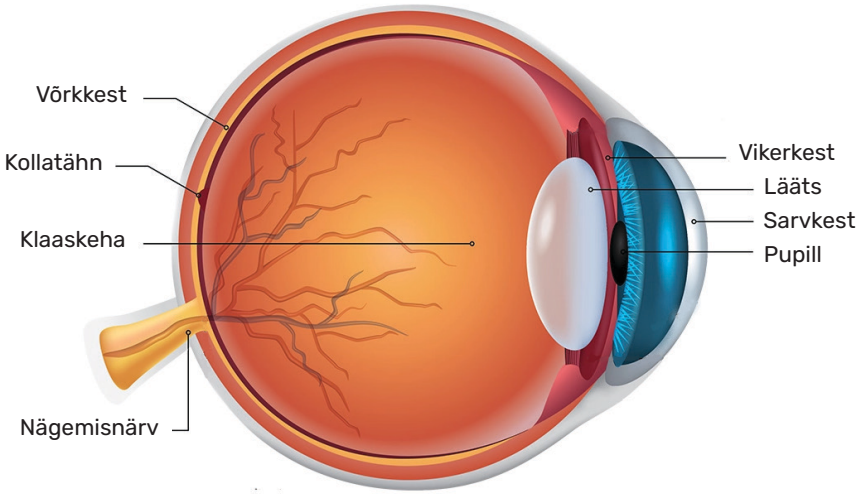
1. Mille poolest erinevad vaegnägevus ja pimesus?
2. Kuidas nägemispuue lapse arengut mõjutab?
3. Miks on varajane sekkumine nägemispuude puhul oluline?
4. Kuidas peaks nägemispuudega lapse/õpilase õpikeskkonda kohandama?

19.1. Nägemine ja nägemiskahjustused

Nägemine on inimesele elutähtis funktsioon ning peamisi eeldusi heaolu ja edu saavutamisel. Nägemise abil tajume valgust, perspektiivi, värvust, tekstuuri, esemete kuju, kolmemõõtmelisust ja liikumist. Teiste meeltega võrreldes võimaldab nägemine meil maailma kõige täielikumalt tajuda ja kõige vähema vaevaga õppida. Nägemise kahjustumine või selle puudumine avaldab suurt mõju õppimisele, tööelus osalemisele ja igapäevatoimetuste tegemisele.

19.1.1. Silm ja nägemisprotsess

Nägemissüsteem koosneb kolmest osast: silmamuna koos abistruktuuridega, nägemisnärv juhteteedega ajus ja nägemiskeskus ajukoore kuklasagaras. Nägemisaistingu tekkeks peab silma langev valgus läbima sarvkesta, läätse, klaaskeha ning koonduma võrkkestal ehk reetinal (vt joonis 1). Võrkkesta valgustundlikes rakkudes muundatakse valgusenergia elektrokeemiliseks impulsiks. Muundatud valgusimpulss edastatakse nägemisnärvi abil ajukoore kuklasagarasse, kus sünteesitakse selle põhjal kujutis, mida inimene tajub nägemisena.



Joonis 1. Silma ehitus.

Nägemisvõime aluseks on võrkkesta valgustundlike fotoretseptorite võime reageerida valgusele. Fotoretseptorite hulgast moodustavad 95% kepikesed ja 5% kolvikesed (Lamb, 2016). Võrkkesta keskosas paikneb ainult kolvikestega kaetud kollatähn ehk maakul, mis moodustab 10% kogu silmapõhjast. Maakulis on fokusseeritud kujutis kõige teravam – seda nimetatakse **tsentraalseks nägemiseks**. Tsentraalset nägemist saame hinnata nägemisteravust mõõtes. Kolvikesed vajavad aktiveerumiseks head valgustatust, tagades kontrastide eristamise, lahutusvõime ja värvuste taju. Kolvikeste abil tajume detaile ja kiireid muutusi.

Maakulit ümbritsev võrkkesta ala moodustab 90% kogu silmapõhjast ja see vastutab **perifeerse nägemise** eest. Perifeerse nägemise seisundit hinnatakse vaatevälja suuruse põhjal. Perifeerne nägemine ei ole nii terav kui tsentraalne nägemine. Võrkkesta perifeerses osas paiknevad kepikesed reageerivad juba vähesele valgusele, võimaldades meil ka pimedas näha, kuid mitte värve eristada. Väga nõrga valguse korral on kõik värvused erineva tooniga hallid. Perifeerne nägemine võimaldab ruumis orienteeruda, suuri vorme eristada ja objektide liikumist märgata.

19.1.2. Nägemiskahjustused ja nende klassifikatsioon

Kui silmade struktuuris, nägemisnärvis või nägemist tõlgendavas aju osas on mingi kahjustus, tekib nägemisfunktsiooni kõrvalekalle. Termin **„nägemiskahjustus“** (ingl *visual impairment*) hõlmab nägemise kaotust vahemikus normaalnägemisest täispimesuseni.

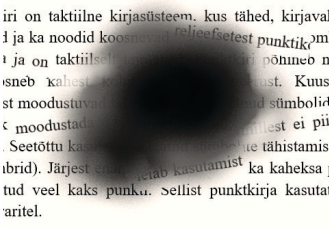
Vaegnägevus (ingl *low vision*) on inimese nägemisevõime osaline kadu ning **pimesus** (ingl *blindness*) on selle täielik kadu. **Nägemispuudega on tegu juhul, kui nägemisteravus või vaatevälja suurus jäävad paremini nägeval silmal normaalnägemisega võrreldes ka pärast korrektsiooni prillide või läätsedega tuntavalt halvemaks.** Vastav näitaja nägemisteravuse puhul on ≤ 0,32, vaatevälja suurus kitsam kui 60°. Tervise- või rehabilitatsiooniteenuseid vajavatel lastel võidakse nägemispuue määrata ka juhul, kui üks silm on täiesti terve. Tunnustatuima nägemiskahjustuse klassifikatsiooni on esitanud Maailma Terviseorganisatsioon (World Health Organization – WHO) ja Rahvusvaheline Oftalmoloogianõukogu (International Council of Ophthalmology – ICO) (vt tabel 1). Selle põhjal on nägemiskahjustused jaotatud viide rühma, lähtudes nägemisteravuse vähenemisest ja vaatevälja ulatusest.

Tabel 1. Nägemiskahjustuste klassifikatsioon (ICO, 2002)[1]

		Paremini nägev silm		
WHO	ICO	Nägemisteravus		Vaatevälja keskmine raadius (diam)
		Snelleni test	Detsimaaltest	
	Kerge nägemiskahjustus	6/12–6/18	< 0,5 ja ≥ 0,32	50° (100°)
Vaeg-nägevus	Mõõdukas nägemiskahjustus	6/18–6/60	< 0,32 ja ≥ 0,125	30° (60°)
Vaeg-nägevus	Raske nägemiskahjustus	6/60–3/60	< 0,125 ja ≥ 0,05	10° (20°)
Pimesus	Sügav nägemiskahjustus	3/60–1/60	< 0,05 ja ≥ 0,02	6° (12°)
Pimesus	Peaaegu pime	< 1/60	< 0,02 ja ≥ 0	2° (4°)
Pimesus	Täiesti pime	Valgustaju puudub		

[1] Klassifikatsioon põhineb klassikalisel Snelleni nägemisteravuse tabelil, kus nägemisteravus vastab katse tegemise kaugusele. Näiteks kui kõige väiksem optotüüpide rida, mida inimene lugeda saab, on „6/18", tähendab see, et selle nägemisega inimene saab 6 m kauguselt lugeda tähti, mida normaalse nägemisteravusega inimene saab lugeda 18 m kauguselt. Euroopas on suuremat kasutust leidnud detsimaalsüsteemis nägemisteravuse hindamine, kus vastavad väärtused on esile toodud kümnendarvudena (nt 6/6 = 1,0; 6/12 = 0,5; 6/18 = 0,33 jne).

Tabel 2. Nägemiskahjustuse mõju funktsionaalsele nägemisele ja inimese tegevusvõimele (Dewang, 2017 järgi)

	Funktsionaalne mõju	Tegevuslik mõju
Perifeerse nägemise kaotus		
	• Ei näe külgedel, üleval ja all paiknevaid objekte. • Valguse ja pimedusega kohanemine on aeglasem. • Hämaras ja pimedas nägemise võime väheneb.	• Raskused orienteerumisel ja liikumisel, eriti rahvarohketes kohtades. • Raskused asjade otsimisel. • Kukkumisoht suurem. Vajadus paremaks nägemiseks ümbritsevat skaneerida väljendub tavapäratutes pealiigutustes.
Tsentraalse nägemise kaotus		
	• Kontrastitundlikkus vähenenud. • Raskused värvuste eristamisel. • Udune nägemine lähedale ja kaugele.	• Raskused inimeste ja objektide äratundmisel • Ebatavaline pea asend liikumisel ning objektide ja inimeste tuvastamisel. • Nägemistäpsus väheneb, lugemine muutub raskeks või võimatuks. • Raskused haaramisel.
Üldine nägemise hägusus		
	• Hägune, ebaselge nägemine. • Vähenenud kontrastitundlikkus. Suurenenud valgustundlikkus. • Pimedas nägemine halvenenud.	• Raskused igapäevatoimingutes. Tasapinnaerisuste korral oht komistada. • Keskendumisvõime langeb.

Kuigi nägemise seisundit hinnatakse peamiselt nägemisteravuse ja vaatevälja näitajate põhjal, on pedagoogilisi ja rehabilitatiivseid tegevusi planeerides olulised ka inimese teised **nägemisfunktsioonid**: tsentraalne ja perifeerne nägemisväli, kontrastitundlikkus, värvustaju, adaptatsioon ehk silma kohanemisvõime vaatamiseks erineval valgustugevusel, akommodatsioon ehk silma kohanemisvõime eri kaugusel asuvate objektide teravaks nägemiseks, binokulaarne ehk kahe silma koosnägemine ning stereonägemine ehk kolmemõõtmeline nägemine. Enamikul juhtudel on samal ajal kahjustunud mitu nägemisfunktsiooni. Lisaks mõjutab nägemisvõimet keskkond (nt valgustus, kontrastid) ja tervislik seisund. Sõltuvalt nägemiskahjustusest ja selle raskusastmest on nägemispuudel väga suur mõju inimese emotsionaalsele seisundile, füüsilisele võimekusele ja elukvaliteedile tervikuna (Trillo & Dickinson, 2012). Tabelis 2 on kirjeldatud, kuidas avaldub nägemisfunktsiooni kahjustus nägemisteravuse vähenemisel ja vaatevälja kitsenemisel ning milliseid piiranguid see inimese ellu toob. Tuleb arvestada, et nägemise kaotus toob inimese ellu palju uusi takistusi, kuna tekivad tegevus-, liikumis- ja suhtluspiirangud.

Inimese visuaalset võimekust ehk oskust oma nägemist igapäevategevustes kasutada nimetatakse **funktsionaalseks nägemiseks** (ingl *functional vision*). Oluline on teada, et nii nagu pole olemas kahte samasuguse nägemiskahjustusega inimest, on ka inimeste visuaalne võimekus väga erinev. Näiteks võib sama nägemisteravuse ja vaatevälja näitajatega nägemispuudega inimese nägemiskasutus ehk visuaalne võimekus märgatavalt erineda.

19.1.3. Nägemispuude esinemissagedus ja põhjused

Nägemispuude (ingl *visual disability*) tekkesagedus suureneb koos vanusega. Lastel tekib nägemispuue üsna harva. Arenenud riikides sünnib nägemiskahjustusega üks-kaks last tuhandest, üks kümnest tuhandest lapsest on sügava nägemiskahjustusega või pime. Arengumaades on sügava nägemiskahjustusega laste osakaal ligikaudu kümme korda suurem – vastavalt üks laps tuhandest (Gilbert *et al*., 1999).

Nägemiskahjustus võib olla kaasasündinud või pärast sündi haiguse või trauma tagajärjel saadud. WHO (2023) andmetel on rahvusvahelises ulatuses kõige levinumad nägemispuuet põhjustavad silmapatoloogiad järgmised: vanuseline maakuli degeneratsioon[2], katarakt[3], diabeetiline

[2] Ealine maakuli degeneratsioon – silma võrkkesta tsentraalse piirkonna (maakuli) kahjustus, mis võib tekkida vanemaealistel.

[3] Katarakt – silmaläätse hägunemine.

retinopaatia[4], glaukoom[5] ja korrigeerimata refraktiivsed häired[6]. Haiguste levimus madalama ja kõrgema elatustasemega riikides erineb, seda eriti lapsi puudutavate silmapatoloogiate puhul. Kui madalama elatustasemega riikides on laste peamine nägemispuude põhjus kaasasündinud katarakt, siis kõrgema elatustasemega riikides enneaegsete retinopaatia[7].

Peaaegu pimedana või täiesti pimedana sündinud lastel on suur risk kaasuvateks arenguhäireteks (Hatton *et al.*, 1997). Kuigi täispimesusega lapsi sünnib tänapäeval järjest vähem, on suurenenud kaasnevate neuroloogiliste kahjustustega pimedate ja vaegnägevate laste osakaal. Üheks ajukahjustusest põhjustatud nägemispuude põhjuseks peetakse enneaegsena sündinud laste suuremat elulemust (Holmstrom *et al.*, 2014). Valdkonna uuringud (Verdier *et al.*, 2018) näitavad, et komorbiidsus lisapuuetega nagu intellektipuue, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, autismispektri häire ning motoorika häire on suurem teatud etioloogilistes rühmades, näiteks optilise närvi hüpoplaasia[8] ja enneaegsete retinopaatia puhul. Suurenenud on ka kortikaalse nägemiskahjustuse esinemissagedus, mille puhul silmad ja/või visuaalset infot juhtivad närviteed toimivad õigesti, kuid ajukoore nägemispiirkond ei suuda saadud visuaalset infot õigesti töödelda (Roman-Lantzy, 2007).

Laste puhul, kellel on mitu puuet, sealhulgas nägemispuue, kasutatakse mõistet **„nägemisliitpuue“**. Tuleb arvestada, et mida enam on intellekt kahjustunud, seda keerulisem on lapsel oma nägemisjääki kasutada ja puuet kompenseerida.

19.2. Nägemispuudega lapse areng ja selle toetamine

Nägemismeel võimaldab lapsel ka passiivsel vaatlemisel maailma kohta üsna palju teada saada. Visuaalsele tagasisidele toetudes õpivad lapsed koordineerima oma liigutusi, mõistma põhjuse-tagajärje seoseid, asjade/elusolendite/nähtuste/tegevuste nimetusi, funktsioone ja eesmärke, inimeste näoilmeid ja kehahoiakuid ning oma käitumist ja tegutsemist vastavalt kohandama. Nägemiskahjustusega lapsel tuleb hakkama saada vähese või

[4] Diabeetiline retinopaatia – diabeedi tüsistusena tekkinud silma võrkkesta kahjustus.

[5] Glaukoom – krooniline silmahaigus, mis kahjustab nägemisnärvi.

[6] Refraktiivsed häired – valguse valest murdumisest tekkinud nägemishäired (müoopia, hüperoopia, presbüoopia, astigmatism).

[7] Enneaegsete retinopaatia – silma võrkkesta kahjustus, mis võib tekkida väga enneaegu sündinud lastel.

[8] Optilise närvi hüpoplaasia – nägemisnärvide ja -diskide arengudefekt.

puuduva visuaalse tagasisidega, mistõttu tema arengu eakohasus on otseses sõltuvuses nn varajase sekkumise metoodika rakendamisest võimalikult vara. Kahjustuse raskusaste mõjutab lapse arengu eri valdkondi: kognitiivset, keelelist, sotsiaal-emotsionaalset ja motoorset arengut.

Olulised tegurid nägemispuudega lapse arengus on nägemispuude tekke aeg ja nägemisjäägi ulatus. Kaasasündinud nägemiskahjustus mõjutab lapse arengut ja õppimist tõenäolisemalt ja ulatuslikumalt kui hiljem omandatud nägemiskahjustus. Mida suurem on nägemisjääk, seda tavapärasem on lapse areng. Säilinud nägemisjäägi suurim võimalik kasutamine võimaldab tuntavalt vähendada võimalikku mahajäämust nägemispuudega lapse arengus. Ka väga tagasihoidlik nägemisjääk või lühiajaline periood pärast sündi, mil laps on saanud oma nägemist kasutada, võib palju tema arengut toetada.

Väga väikese nägemisjäägiga ja täiesti pimedatel lastel on vähem juhuslikku õppimist – tajutakse vaid seda, mida kuuldakse või puudutatakse. Kuna kuulmine, puudutamine, haistmine, liikumine ja maitsmine toimivad ka ilma nägemise kontrolliva funktsioonita, võivad teiste meelte abil kogutavad teadmised olla fragmentaarsed ja raskesti tabatavate seostega. Kuulmise teel saadud signaalid sisaldavad küll vihjeid ümbritsevas toimuva kohta, kuid ei anna alati infot objektide kujust, tekstuurist, asukohast ja funktsioonist. Kui lapsel on raskusi mingite objektide ja nende omaduste tajumisega, on tal ka keeruline mõista nende objektide jäävust, neid klassifitseerida, analüüsida ja eelnevate teadmistega seostada. Teadmised objektidest ja nende omadustest peavad kujunema otsesest taktiilsest kogemusest. Seega pimeda lapse arengu eest vastutavate täiskasvanute ülesanne on leida võimalusi, kuidas puuduliku või puuduva visuaalse info poolt tekkinud tühikuid täita ja seoseid luua.

Nägemispuudega lapse arengu mahajäämuse vältimiseks tuleb nägemiskahjustus võimalikult vara tuvastada. Imikute puhul on esimene ohumärk, kui laps ei vaata emale silma – ei fikseeri pilku ega jälgi eredavärvilisi esemeid. Suuremate laste puhul võib nägemisprobleemile viidata, kui laps komistab sageli asjade otsa, uurib mänguasju väga lähedalt jne. Niipea kui tekib nägemiskahjustuse kahtlus, on võtmeroll nägemispuudele spetsialiseerunud eripedagoogil, kes juhendab vanemaid nägemispuudega lapse arengu suunamisel ja tegeleb integreeritult järgmiste arenguvaldkondadega: kognitiivne areng, üld- ja peenmotoorika, kommunikatsioon, sotsiaalne areng, kompensatoorsed oskused ja võimaliku nägemisjäägi arendamine. Eestis on kasutusel USA-s välja töötatud ja Eesti oludele kohandatud Oregoni varajase sekkumise metoodika („The Oregon Project for Preschool Children Who are Blind or Visually Impaired“), milles on vanuseastmete kaupa esile toodud vajalikud oskused ja metoodilised juhised õpetamiseks. Lapse funktsionaalse nägemise hindamiseks kasutatakse Lea Hyvärise välja

töötatud teste ja hindamise metoodikat. Varajase sekkumise eesmärk on vältida või vähendada nägemispuude mõju lapse arengule. Nägemispuudele eriomast abi võib saada näiteks nägemispuudele spetsialiseerunud rehabilitatsiooniasutustest. Vastavalt lapse ja tema pere vajadusele peab lisaks eripedagoogile olema kaasatud ka logopeed, füsioterapeut ja psühholoog.

19.2.1. Motoorika areng

Motoorsete oskuste arenemine imiku- ja väikelapseeas on aluseks arengule teistes valdkondades, sealhulgas kognitiivsele ja sotsiaalsele arengule. Kuni 4. eluaastani reguleerib laps oma liigutusi valdavalt nägemisanalüsaatori vahendusel saabuva informatsiooni alusel (Viru & Raudsepp, 1996). Nägemispuudega imiku motivatsioon ennast liigutada võib aga olenevalt nägemiskahjustuse ulatusest olla vähene või puuduv. Kuigi visuaalset stimulatsiooni kompenseerivad taktiilsed, auditiivsed ja teised sensoorsed stiimulid, ei suuda need alati nägemist asendada. Nii üld- kui ka peenmotoorika areneb nägemispuudega lastel nii nagu nägijatest lastel, kuid erineb nii kvaliteedi kui ka kvantiteedi poolest.

Pimedatel imikutel on täheldatud mitme motoorse oskuse nagu peakontrolli, roomamise, istumise, seismise ja kõndimise hilinemist. Elisa jt (2002) põhjal peaks pime imik hakkama pead hoidma 3.–6. elukuu vahel (nägev imik 2. elukuul). Täiskasvanu toel suudab pime laps istuda 6.–9 elukuul, kuid iseseisvalt keskmiselt vanuses 10,4 elukuud (nägev imik 7.–8. elukuul). Neljapunktitoetuses roomamist alustavad pimedad imikud 15-kuuselt, samas kui nägev laps teeb seda 8,5-kuuselt. Seejuures on oluline teada, et paljudel nägemispuudega imikutel jääb roomamisetapp vahele ja üldjuhul vajavad nad roomama õppimisel füsioterapeutilist sekkumist. Pimedad lapsed hakkavad üldjuhul roomama, kui nad veenduvad, et asjad on olemas ka siis, kui neid sensoorselt tajuda ei saa, ja neil on võimalik huvipakkuv ese ise kätte saada (Fraiberg, 1977). Kuna iga motoorse oskuse valdamine on aluseks järgmise oskuse omandamisele, siis mõjutab ka ära jäänud roomamisetapp lapse edasist arengut. Probleemid ulatuvad kehvemast tasakaalust ja ebaloomulikust kõnnimustrist kuni nõrgema ülakeha ja käte vähese jõudluseni. Esmaste oskuste hilinemise tõttu areneb pimedal lapsel ka iseseisev kõndimine keskmiselt alles 19. elukuul, samas kui nägijatel lastel toimub see 12. elukuul (Hallemans *et al*., 2011).

Õigeaegse sekkumisega on võimalik nägemispuude mõju motoorsele arengule vähendada. Selleks on tähtis anda nägemispuudega lapsele motivatsioon liigutamiseks. Lapses tuleb tekitada huvi ümbritseva vastu, alustades huvist oma keha, käte ja jalgade vastu. Igapäevaste rutiinsete tegevuste

käigus, last silitades ja temaga vesteldes, saab kujundada arusaamist on keha piiridest. Last võiks asetada erinevatele materjalidele, pakkuda põnevaid heli tekitavaid mänguasju, õpetada asju käte ja suuga uurima. Pimedaid lapsi tuleb õpetada uurima objekte nende terviklikkuses, st liikuda detailidelt tervikule. Tähelepanu tuleb pöörata kahe käega objektide vaatlemisele nn käsi-käel meetodil. Lapsi motiveerivad tegutsema helilised mänguasjad, millega manipuleerimine õpetab mõistma põhjuse-tagajärje seoseid. Mänguasjadega manipuleerimine arendab lapse üld- ja peenmotoorikat, puutetundlikkust ning aitab kaasa orienteerumisoskuse kujunemisele. Lapsevanemal on soovitatav kanda imikut võimalikult sageli enda keha vastas kandelinas – laps on niimoodi kaasatud erinevatesse tegevustesse; ta tunnetab ema liikumist, kõnet, igapäevaelu hääli jne. Lapse hoidmine kandelinas toetab ka lapse kehakeele arengut kõige loomulikumal viisil.

Motoorsete piirangute ja füüsilise passiivsuse tõttu võivad kujuneda stereotüüpsed liigutused, mis on omased just sünnipärase pimesusega lastele, nt keha kiigutamine, pea keerutamine, silmade vajutamine jne. Stereotüüpseid liigutusi võivad põhjustada nii igavus kui ka ärritus. Kuna selline käitumine pole sotsiaalselt aktsepteeritav ja silmade vajutamine on ka ohtlik, tuleb lapse tähelepanu mujale suunata, leida talle meelepärast tegevust ning õpetada oma tundeid sobival viisil verbaalsete ja mitteverbaalsete vahendite abil väljendama.

Pimedad lapsed on ka koolieas normaalnägemisega lastega võrreldes vähem aktiivsed (Hatton *et al*., 1997). Neil on madalam lihastoonus, probleemid kehahoius ja raskused harvem kasutatavate liigutuste sooritamisel (Stack & Minnes, 1989). Väiksemat liikumisaktiivsust võivad põhjustada hirm liikumise ees, ebakindlus ümbritseva ruumi suhtes, lihaste nõrkus, ülehoolitsevate lapsevanemate hirm vigastuste ees ja sellega seotud piirangud, mis takistavad füüsilise võimekuse arengut ja piiravad kogemusi keskkonnas toimetulekuks. Igapäevategevusi piiravaks teguriks on nii nägemispuudega lastel kui ka täiskasvanutel tasakaalu kaotus ja kukkumine. Seda on aga õigeaegse tasakaalutreeninguga võimalik parandada (Jazi *et al*., 2012).

Heade motoorsete võimetega nägemispuudega laps valitseb oma keha, tema liigutused on sujuvad ja koordineeritud. Seega, hea füüsiline võimekus on oluline eeldus enesekindla ja iseseisvalt toime tuleva isiksuse kujunemisel.

19.2.2. Emotsionaalne ja sotsiaalne areng

Lapse sotsiaalset ja emotsionaalset arengut mõjutavad peamiselt kiindumus, empaatia ja sõprussuhted (Hartshorne & Schmittel, 2016). Kui lapsel puudub nägemiskahjustuse tõttu juba esimestel elunädalatel võimalus luua

vanemaga silmside, mõjutab see tema kiindumussuhte edasist kujunemist. On leitud, et pimeda imiku vanemad eksivad tihti lapse näoilmetele toetudes tema emotsioonide tõlgendamisel, vähendades niiviisi enese teadmata suhtlust lapsega (Pogrund *et al*., 1994). Oluline on aga teadvustada, et tüüpilise vastusreaktsiooni puudumine ei tähenda suhtluspotentsiaali puudumist. Turvalise kiindumussuhte ja positiivse minapildi kujunemiseks vajab nägemispuudega laps palju füüsilist kontakti ja hellust.

Kuna nägemiskahjustuse tõttu ei ole mitteverbaalne kommunikatsioon täiel määral kättesaadav, ei oska raske nägemispuudega laps inimeste emotsioone sageli tõlgendada ega saa tagasisidet oma käitumisele. See mõjutab palju sotsiaalse teadlikkuse (võimet mõista asju teiste inimeste vaatenurgast ja tunda empaatiat) ja sotsiaalsete oskuste arengut, mis on muu hulgas vajalik ka mängus osalemiseks ja sõprussuhete kujunemiseks. Ka mitmes uurimuses (Gold *et al*., 2010; Roe, 2008) on kinnitatud, et nägemispuudel võivad olla negatiivsed tagajärjed suhtlemisele ja sotsiaalsele pädevusele (vt **peatükk 10**, **peatükk 11**). Autorid leiavad, et nägemispuudega laste sotsialiseerumist piirab tuntavalt visuaalse tagasiside puudumine, mis mõjutab omakorda negatiivselt lapse enesehinnangut, põhjustab suuremat isekust ja kärsitust. Eakaaslastega suhtlemist mõjutab ka nägemispuudega laste vähene mänguoskus. Lapsele on eluliselt vajalik õpetada juba varakult ja süstemaatiliselt sõprussuhete loomist, kasutama seejuures sobivat miimikat, keha asendit, žeste ja sobivat hääletooni. Empaatiavõime kujunemiseks on oluline tunda emotsioonidega seotud sõnavara, õppida tõlgendama erinevaid häälevarjundeid ja enda tundeid teistele arusaadavalt väljendama. Ilma spetsiaalse õpetuseta pole sünnipäraselt pime laps ka teadlik, kuidas ta kaaslastele paistab, ning vajab seetõttu tagasisidet ka oma välimuse ja käitumise kohta.

Tuntud Taani psühholoog Rodney (2003) rõhutab, et lisaks primaarsete piirangute leevendamisele ja olemasolevate kompetentside jõustamisele on väga oluline psühholoogilisi ja sotsiaalseid piiranguid kompenseerida ja ennetada. Nägemispuudega lastel on vaja toetada sotsiaalsete oskuste arengut ja nende oskuste kujunemisel tuleb suunata neid osalema sotsiaalsetes olukordades, mis pakuvad võimalikult erinevaid kogemusi.

19.2.3. Kõne areng

Nägemisel on väga oluline osa keele omandamise varastes faasides, sest väikelapsed toetuvad tugevalt visuaalsele, mitteverbaalsele kommunikatsioonile. Visuaalne sisend annab ka passiivsel ja juhuslikul vaatlusel nägijale lapsele võimaluse seostada esemeid ja tegevusi kuuldud sõnade ja

fraasidega. Väga väikese nägemisjäägiga ja pimedate laste tajukogemused on aga tunduvalt piiratumad. See toob omakorda kaasa kõne hilistumise, kuna spontaanseid stiimuleid on tunduvalt vähem. Hoolimata varajase sõnavara ning süntaktiliste ja semantiliste kontseptsioonide omandamise mõningast hilistumisest (McConachie & Moore, 1994), omandavad nägemispuudega lapsed keele struktuuri üsna lihtsalt. Kõne hilistumine ja erisused ületatakse üldjuhul koolieaks ning jõutakse samale kõne arengu tasemele nagu nägijad lapsed (Landau & Gleitman, 1985). Visuaalse sisendi puudumise või vähesuse tõttu erineb mõnevõrra semantika ja keele kasutamine sotsiaalsetel ja pragmaatilistel eesmärkidel.

Pimedate laste kõnes on verbalismid ehk sõnad ja väljendid, mida kasutatakse, kuid mille tähendust ei saa pimedad lapsed nägemise puudumise tõttu täielikult mõista. Nagu näiteks värvuste nimetused. Varased uuringud viitavad verbalismidele pimedate laste kõnes kui probleemile või kõrvalekaldele (Cutsford, 1951), tänapäeval seda siiski enam ei leita.

Kuigi osa sõnade tähenduse mõistmine toetub sensoorsele tajule, ei ole sensoorne kogemus ainuke tähenduse loomise allikas (Pérez-Pereira, 2006). On selge, et pimedatel ja nägijatel lastel on erinevad sensoorsed kogemused, mille tulemusel võivad ka sõnad nende jaoks erinevaid tähendusi omada. Näiteks sõna „õun" võib nägija lapse jaoks olla seotud õuna värvuse ja kujuga, pimeda lapse jaoks seostub see sõna sileda koore ja magusa maitsega (Steinman *et al*., 2006). Uute sõnade tähenduse õppimisel seostatakse tähendus väga tihti teiste sõnade, mitte ilmtingimata sensoorsete kogemustega (DeMott, 1972). Eriti selgelt avaldub see pimedate laste kõne arengus ja keelekasutuses. Näiteks on demonstreeritud, et pime laps suudab eristada sõnade „nägema" ja „vaatama" tähendusi ka ilma visuaalse kogemuseta ning saab aru, et millegi nägemiseks peab nähtav objekt olema nägija vaateväljas ning objekti ja vaataja vahel ei tohi olla füüsilisi barjääre (Landau & Gleitman, 1985). Sõna „vaatama" tähendab pimedale lapsele sageli asjade kompamist käte abil. Kokkuvõttes võib öelda, et nägemispuudega lapsed kasutavad samu sõnu ja omistavad nendele sõnadele sarnaseid tähendusi kui nende nägijatest eakaaslased, kuid toetuvad sõnade tähenduste mõistmisel keelele rohkem kui nägijad lapsed (Pérez-Pereira, 2006).

Nägemispuudega lapsega tuleks rääkida võimalikult palju, vältides seejuures müra ja informatsiooni üleküllust. Laused võiksid olla konkreetsed ja informatiivsed. Lapse kõne ja keele arengu toetamiseks tuleks teda õpetada kasutama kogu sensoorset infot, mida ümbritsevast on võimalik leida. Lapsele võiks anda kätte võimalikult palju reaalseid objekte ja tema tegevust objekti uurimisel kõnega saata. Lisaks sellele on pimedal lapsel abi sellest, kui kirjeldada enne kõiki eesootavaid või hetkel toimuvaid tegevusi.

Seejuures tuleb arvestada, et enamik meid iga päev ümbritsevaid asju heli ei tekita ja ka paljud heli tekitavad objektid võivad osutuda kättesaamatuks, olla liiga suured või ohtlikud. Pimedal inimesel ei tarvitse olla näiteks taktiilset kogemust, millega seostada herilase või lennuki tekitatud heli, aga ta võib kuuldud helisid seostada kuuldud verbaalsete kirjeldustega. Et pimeda lapse kujutlus maailmast ja arusaamine sõnade tähendusest oleks võimalikult realistlik, tuleks anda kompimiseks objektide autentseid mudeleid ning kasutada esemete-nähtuste kirjeldamiseks lapse vanuse ja kogemustega seotud sõnavara, mis rajaneb lapsele tajutavatel meeltel (hiigelsuur mürisev lennuk, pehme karvane koer).

19.2.4. Mänguoskuste areng

Nägemiskahjustusega lapse mänguoskuste arengus on oluline osa nägemisjäägi ulatusel, vaegnägijatel on siin pimedate lastega võrreldes suur eelis. Pimedatel lastel kulub objektide uurimiseks märksa rohkem aega ja nad võivad jääda kauemaks püsima neile seejuures väga olulise avastusmängu juurde (Verver *et al*., 2020). Kuna pimedal lapsel on raskem tajuda objektide funktsioone, on neil vaegnägijatest eakaaslastega võrreldes vähem funktsionaalset mängu (Verver *et al*., 2019). Ka sümbolmänge, kus on suur osa visuaalsetel elementidel, on pimedatel lastel vähem (Lewis *et al*., 2000).

Pimedate laste kognitiivsete ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut saab toetada täiskasvanu poolt juhendatud mänguga. Mida rohkem lapsega mängitakse, teda huvipakkuvate mänguasjadega mängima ärgitatakse, seda eakohasem on ka lapse kognitiivne areng. Ilma täiskasvanu toetuseta võib pimeda lapse mäng muutuda kergesti stereotüüpseks. Täiskasvanu ülesanne on õpetada lapsele kõige lihtsamaid mänguelemente ja toiminguid, mida mänguasjadega saab ette võtta. Mängu- ja sotsiaalsete oskuste arendamiseks on kindlasti vaja järk-järgult kaasata nägijaid mängukaaslasi (Rettig & Salm, 1992). Täiskasvanu ülesanne on valmistada pime laps ette koosmänguks teiste lastega, niisamuti tuleb abistada nägijat last suhtlemisel pimeda mängukaaslasega. Talle tuleks näiteks selgitada, kuidas pime laps asju „näeb" ja milles ta mõnikord abi vajab. Sama tähtis on aidata pimedal lapsel õppida, kuidas mängukaaslasele läheneda, kuidas tema poole pöörduda, kuidas abi küsida ja pakkuda. Kui laps on harjunud ühe sõbraga mängima, saab juurde kutsuda veel mõne lapse ja nii laiendada pimeda lapse sõpruskonda. Nii saab loomulike mängusituatsioonide kaudu suurendada ja mitmekesistada pimeda lapse sotsiaalseid oskusi.

Nägemispuudega lastele sobiv mängukeskkond peab olema ligipääsetav, turvaline, põnev ja pakkuma väljakutseid. Lasteasutuses võiks ruum olla

jaotatud tegevustsoonideks, kus laps leiab iseseisvalt teda huvitavad asjad. Lapse mängukeskkonnas võiks olla iga päev kasutatavaid reaalseid esemeid, muu hulgas lukud-võtmed, majapidamisesemed, nõud, tööriistad jms. Pimedad väikelapsed eelistavad mängimiseks mänguasju, mis tekitavad heli või muusikat. Lisaks võiks ruumis olla pehme matiga kaetud ala, kus lapsed saaksid end turvaliselt tundes hüpata ja mürada. Erinevaid sensoorseid kogemusi pakkuv keskkond motiveerib last tegutsema, liikuma ja ümbritsevat lähemalt uurima (Schneekloth, 1989). On väga tähtis, et laps saaks mängukeskkonnas orienteeruda ja iseseisvalt liikuda.

19.3. Nägemispuudega õpilane koolis

Õpilase käitumises võib leida viiteid nägemispuudele, kui ta millegi vaatamisel liigutab pigem pead kui silmi, vaatab õppematerjale väga lähedalt või väga kaugelt, tahvlile vaadates pingutab kogu keha, lähitöö järel hõõrub silmi jne. Õppetöös võivad avalduda järgmised iseärasused: ülesanded on sooritatud ebaühtlase kvaliteediga; lugemisel ja kirjutamisel on tekstiosade kordusi või vahelejätmist; on raskusi pikemate sõnade lugemisel; eksib teatud tähemärkide ja kombinatsioonide lugemisel, nt m = n, cl = d, h = n/b; ei suuda leida vajalikku infot joonistelt, tekstist; tekstist arusaamine on palju parem kui lugemisoskus jne. **On rõhutatud (Argyropoulos *et al*., 2017), et nägemiskahjustus ise ei ole takistus, et hästi õppida või edu saavutada, kui vajalik abi on õigeaegne ja vastab vajadustele. Küll aga võib sellest saada suur takistus, kui abi hilineb või ei vasta tegelikele vajadustele.**

Tänapäeval on lapsevanemal vabadus otsustada, kas lapsele sobib paremini õpe eri- või tavakoolis ja -klassis. Nägemispuudega lastega tegeleval õpetajal on oluline mõista nägemiskahjustuse olemust ja nägemispuudest tulenevaid erivajadusi, näiteks, mil määral saab õpilane kasutada oma nägemist õppetöös ja liikumisel, milliseid kohandusi on vaja teha õppematerjalides ja õpikeskkonnas ning millised abivahendid on õpilasele sobivad ja vajalikud. Vajalikuks võib osutuda ka õpilast juhendava ja toetava tugiisiku kaasamine. Puudespetsiifika arvestamine eeldab aga õpetajatelt ja tugiisikult spetsiaalset ettevalmistust ja koostööd nägemispuudele spetsialiseerunud eripedagoogiga.

On väga oluline silmas pidada, et nägemisfunktsiooni kahjustusega õpilasele seatud haridusnõuded oleksid võrdväärsed nägevatele eakaaslastele seatud eesmärkidega. Kahjuks selgub mitmest uurimusest (Jessup *et al*., 2017; Miyauchi, 2020), et õpetajad kipuvad nägemispuudega õpilaste võimeid alahindama ja eakaaslastega võrreldes oodatakse neilt vähem.

Ainetunnid, millest vaegnägijad ja pimedad lapsed tihti kõrvale jäetakse, on matemaatika, loodusained ja kehaline kasvatus. Õpetajad põhjendavad õpilaste kõrvalejätmist kaasamiseks sobivate meetodite ja materjalide puudumisega ja vähese turvalisusega. Sellised olukorrad mitte ainult ei pidurda õpilase kognitiivset arengut ja tema edasisi väljavaateid, vaid takistavad ka tema sotsialiseerumist ja kaasatust. Et nägemispuudega õpilase kaasamine tavakooli oleks edukas, on vaja järjepidevat koostööd nägemispuudele spetsialiseerunud eripedagoogiga.

Pimedad ja sügava vaegnägevusega õpilased peavad lisaks kirjaoskusele ja aineteadmistele omandama spetsiifilised kompensatoorsed või funktsionaalsed oskused, mis aitavad neil ühiskonnas iseseisvalt hakkama saada. Kompensatoorseid oskusi tuleb kujundada väga erinevates valdkondades: kommunikatsioon, orienteerumine-liikumine, igapäevaelu oskused, meeleelundite kasutamine, abivahendite kasutamine jne. Spetsiifilisi oskusi, näiteks orienteerumis-liikumistehnikat, tuleb ennetavalt õpetada ka progresseeruva nägemiskahjustusega õpilastele, kelle vähenev nägemisjääk ei võimalda ohutult ja efektiivselt liikuda. Individuaalse treeningu käigus õpitakse lisaks säilinud nägemisjäägile tuginema liikumisel teistele meeltele (kuulmisele ja puutetundlikkusele) ning kasutama abivahendit (nt valget keppi). Lisaks tuleb spetsiaalse õpetuse käigus omandada oskused ja eritehnika ning asjaajamisoskused, mis on vajalikud igapäevaelu tegevustes, nagu isiklik hügieen, toiduvalmistamine, söömine ja koristamine ning teenuste tarbimine. Kompensatoorsete oskuste õpetamine peab olema regulaarne ja järjepidev, arvestama õppija vanuse ja vajadustega.

Nägemispuudega õpilase erivajadustega arvestamisel kutse- ja kõrghariduse omandamisel kehtivad üldiselt samad põhimõtted, mis põhi- ja keskhariduse omandamisel. Küll aga tuleb arvestada, et õpilane peab olema teadlik olemasolevatest tehnilistest võimalustest ja näitama ise initsiatiivi, et endale vajalikud kohandused saada. Kaasaegne tehnika (nt teksti salvestavad kõnetoega prillid, kohandatud arvutid) ja veebikeskkonnast kättesaadavad õppematerjalid võimaldavad üsna edukalt õppetöös osaleda.

19.3.1. Kirjaoskuse omandamine

Nägemispuue mõjutab enim lugemise valdkonda. Lugemisoskus on aluseks hariduse omandamisele ning eelduseks edule kõikides õppeainetes ja kooliastmetes nii nägijate kui ka nägemispuudega õpilaste puhul.

Nägemiskahjustuse ulatusest lähtuvalt õpivad nägemispuudega lapsed lugema ja kirjutama kas visuaalselt oma nägemisjäägile toetudes või taktiilselt, toetudes sõrmeotste tundlikkusele. Selle otsuse peavad langetama lapse

vanemad koos erialaspetsialistidega. Kui nägemisjääk võimaldab korraga näha ainult paari tähte ja lugemine nõuab lapselt pidevat eneseületust, on palju mõistlikum otsustada punktkirja kasuks. **Kuigi punktkirja lugemine on aeglasem kui visuaalne lugemine nägijatel, võimaldab see suurt hulka materjale lugeda ilma nägemisväsimuse ja sellega kaasneva vastumeelsuseta.** Tabelis 3 on kategooriate kaupa esile toodud, kuidas nägemisteravuse vähenemine visuaalset lugemisvõimet mõjutab (Colenbrander, 2002). Oluline on rõhutada, et visuaalset ja taktiilset lugemist võib õpetada ka samal ajal, seda eriti progresseeruva nägemiskahjustuse puhul.

Sellest olenemata, kas laps hakkab lugemist õppima visuaalselt või taktiilselt, peab nii nagu nägijate laste puhul lugema õppimisele eelnema fonoloogilise teadlikkuse arendamine, sest nii trükikiri kui ka punktkiri on alfabeetilised ning toetuvad mõlemad tähemärgi ja hääliku vastavusele (vt **peatükk 15**).

Tabel 3. Nägemispuude mõju lugemisvõimele

	Nägemisteravus	Lugemisvõime
Vaegnägija	0,63–0,32	Suudab lugeda normaalse lugemiskiirusega, lugemisdistants on vähenenud (< 40 cm).
	0,25–0,125	Suudab lugeda vähenenud distantsilt (< 40 cm) peaaegu normaalse lugemiskiirusega, kui tekst on suurendatud, või kasutab sobivaid suurendavaid abivahendeid (tugevad lugemisprillid 4D–8D või luup).
	0,1–0,05	Suudab lugeda suurendavate abivahenditega, kuid teeb seda aeglasemalt.
Pime	0,04–0,02	Visuaalne lugemine on piiratud, kasutab ühte punkti suunatud nägemist. Lugemine õnnestub vaid eriti tugeva motivatsiooni korral abivahendeid kasutades.
	0,02 >	Visuaalne lugemine on võimatu. Kasutab punktkirja.

Briti psühholoog Frith (1985) on pakkunud kolme etapiga mudeli, mis selgitab lugemisoskuse kujunemist alfabeetilistes keeltes. Selle mudeli järgi algab lugemisoskuse omandamine nägijate laste jaoks **logograafilise etapiga**, mil lapsed tunnevad visuaalse kuju järgi ära mitu sagedast sõna (nt brändide ja tuntud toodete nimetused). Nägijad lapsed puutuvad kirjakeelega juhuslikult kokku juba päris väiksena, kuna kirjutatud keel on näha igal pool – toidupakenditel, reklaamidel, tänavasiltidel jne. Pimedad ja sügava nägemiskahjustusega lapsed kirjakeelega juhuslikult kokku ei puutu.

Seetõttu on logograafiline etapp nägemispuudega laste arengus ainult siis, kui nende nägemisjääk seda võimaldab. Pimedate laste arengus seda etappi ei ole (Pring, 1994).

Teise ehk **alfabeetilisse etappi** siseneb laps siis, kui ta hakkab õppima tähti ja seostama neid kõnes olevate häälikutega (foneemidega). Häälikute ja tähtede vastavuste tundmine lubab lapsel tähemärke järgemööda häälikuteks tõlkida, kuni sõna tuvastatakse. Nägemispuudega lapsed õpivad tähti, tähehääliku vastavust ning häälikute kokkusulandamist samuti nagu nägijad lapsed. Erinevused seisnevad nägemisjäägi ulatusest lähtuvalt sobilike abivahendite (optilised või elektroonilised luubid) ja formaatide (suurem tekst, punktkiri) kasutamises.

Nägevate lugejate puhul hakkavad sõnade korduval lugemisel kinnistuma n-ö tervete sõnade kirjapildid – ortograafiline leksikon. Sellega algab kolmas ehk **ortograafiline etapp**, kus sõnu tuvastatakse terviklikult otseühendusena sõna kirjapildist tähenduseni. See tähendab, et loetavas sõnas sisalduvaid tähti ei ole vaja teadlikult ükshaaval häälikuteks tõlkida (Ramus, 2004). Ortograafiline etapp on nägemispuudega lapse lugemisoskuse arengus jällegi ainult siis, kui nägemisjäägi ulatus seda võimaldab.

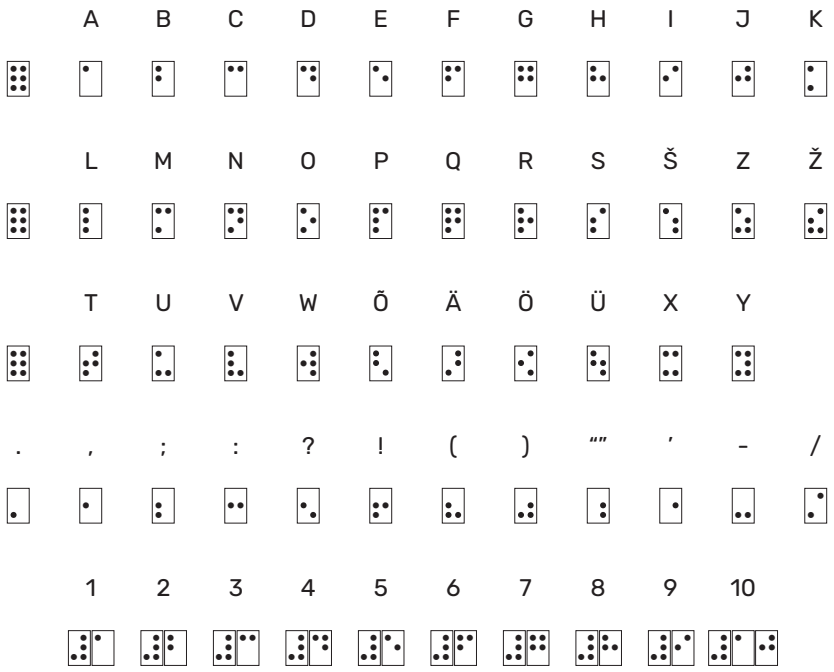
Need etapid kirjeldavad eri tüüpi lugemisstrateegiaid, mida ka vilunud lugejad vastavalt vajadusele kasutavad (Coltheart *et al*., 2001).

Mida suurem on nägemispuudega lapse nägemisjääk, seda tüüpilisem ja sarnasem on tema lugema õppimise ja lugemise protsess nägijatele lastele. Ulatusliku nägemiskahjustusega laps ei pruugi olla võimeline nägema korraga terveid sõnu, vaid kõigest mõningaid tähti. Seetõttu on sõnade tervikuna tuvastamine tema jaoks võimatu ja ta jääbki sõltuma alfabeetilisest lugemisstrateegiast, kus sõnade tähenduseni jõutakse häälikuanalüüsi kaudu. Isegi vilunud punktkirja lugejad kasutavad läbivalt punktkirja lugemise spetsiifikast tulenevat alfabeetilist strateegiat (Veispak *et al*., 2012).

19.3.2. Punktkiri

Punktkiri ehk Braille kiri on taktiilne kirjasüsteem, kus tähed, kirjavahemärgid, numbrid, matemaatilised sümbolid ja ka noodid koosnevad reljeefsetest punktikombinatsioonidest, mis mahuvad sõrmeotsa alla ja on taktiilselt tajutavad. Punktkiri põhineb nn kuuspunktil (ingl *braille cell*), mis koosneb kahest kolmepunktilisest veerust. Kuuspunkti võimalikest punktikombinatsioonidest moodustuvad tähed ja kõik ülejäänud sümbolid (vt joonis 2). Kuue punkti abil on võimalik moodustada 63 kombinatsiooni, millest ei piisa kõikide vajalike sümbolite tähistamiseks. Seetõttu kasutatakse teatud sümbolite tähistamiseks ka mitme märgi kombinatsioone

(nt numbrid). Järjest enam leiab kasutamist ka kaheksa punkti süsteem, kus kuuspunkti alla on lisatud veel kaks punkti. Sellist punktkirja kasutatakse eelkõige töös arvutitega punktkirjakuvaritel.



Joonis 2. Punktkirja tähestik

Peamine erinevus tavakirja ja punktkirja lugemise vahel seisneb lingvistilise info vastuvõtmises. Tavakirja lugemisel võetakse infot vastu fikseerimise käigus ja korraga töödeldakse kuni kaheksat tähemärki. Fikseerimispunkte ühendavad sakaadid ehk silmamuna kiired liigutused, mille jooksul infot vastu ei võeta (Rayner, 1998).

Punktkirja lugedes võetakse infot vastu aktiivsete skaneerimisliigutuste käigus, kus lugeja libistab sõrmeotsi vasakult paremale üle reljeefsete punktide. Seega punktkirja lugedes võtab lugeja info vastu liigutuse ajal ja n-ö nägemisvälja suurus on ainult üks tähemärk – see, mis mahub korraga sõrmeotsa alla. Tihti arvatakse, et kui punktkirja lugeja kasutab lugedes rohkem kui ühte sõrme, siis on nende nägemisväli suurem kui üks tähemärk. Tegelikult see nii ei ole. Punktkirja lugejad lülitavad oma tähelepanu vajaduse korral ühelt sõrmelt teisele. Teadlikult võetakse infot vastu ikkagi ühest sõrmest korraga.

Pimeda lapse lugema õppimine algab tavaliselt punktkirja lugemiseks vajaliku motoorse ja taktiilse võimekuse arendamisest – käed peavad suutma rida hoida ja koordineeritult koostööd teha ning sõrmed peavad olema võimelised tähemärke üksteisest eristama (Greaney & Reason, 1999). Juba eelkoolieas paraneb praktiliste tegevuste käigus randmete tugevus, sõrmede osavus, tugevus ja koordinatsioon ning õpitakse selgeks vajalikud mõisted (kohasuhted ja neid väljendavad kaassõnad). Kui laps on õppinud usaldama kätega saadavat infot ja saavutanud vajaliku enesekindluse, võib asuda tähtede õppimise juurde. Tähti tutvustatakse ükshaaval kindlas järjekorras. Alustatakse tähtedest, mille kuuspunktis on erinev arv reljeefseid punkte. Uute tähtede juurde liigutakse edasi siis, kui eelnevad on põhjalikult selgeks harjutatud. Laps peab õppima taktiilseid mustreid eristama ja neid kõnes olevate häälikutega seostama (Millar, 1997). Tähtede õppimise etapis ei anta lapsele kunagi lugeda sõnu, mis sisaldavad tundmatuid märke. Punktkirjas lugema õppimisega samal ajal õpitakse ka punktkirja kirjutamist punktkirjamasinaga (vt joonis 3).

Punktkirja tähemärgid põhinevad kuuspunktil, mis koosneb kahest kolmepunktilisest veerust, kus punktid on mõtteliselt nummerdatud (vt joonis 3). Punktkirjamasinal on klahv iga kuuspunkti punkti jaoks. Lähtuvalt sellest, millist tähte on parasjagu vaja trükkida, vajutatakse korraga alla vajalikke punkte tähistavad klahvid, mis löövad paberisse taktiilselt kombatava tähemärgi. Seega, lisaks tähemärkide ja häälikute seostamisele tuleb pimedal lapsel õppida ka seda, kuidas punktkirjamasin töötab.

Joonis 3. Punktkirja masin ja kuuspunkt

Lisaks punktkirja taktiilsele lugemisele on populaarseks alternatiiviks kujunenud arvutisse installeeritud **ekraanilugemisprogrammid**, mis tõlgivad ekraanil kuvatud teksti kõnesüntesaatori abil kuulatavaks. Ekraanilugemisprogramme kui kiiremat ja lihtsamat alternatiivi lugemisele eelistavad nii lapsed kui ka täiskasvanud (Tobin & Hill, 2015). On aga leitud, et punktkirja taktiilne lugemine ja selle kasutamine peamise töövahendina toetab õigekirjaoskuse arengut paremini kui teksti kuulamine (Papadopoulos *et al*., 2009). Ja nii nagu nägijate puhul, ei aita tekstide kuulamine ka nägemispuudega inimestel paremaks lugejaks ja kirjutajaks saada. Näiteks leiti võrdlevas uurimuses (Erin *et al*., 2006), et rühm, kes lahendas ülesande teksti kuulates, sooritas selle kiiremini, aga mitte nii tulemuslikult kui rühm punktkirja lugejaid.

Kokkuvõttes võib öelda, et punktkirja õppimine peaks algama võimalikult vara ja olema intensiivne. Et pimedad lapsed ei jääks oma nägijatest eakaaslastest maha, tuleks keskenduda punktkirja lugemisoskuse arendamisele ja rakendamisele kogu kooliea vältel (Lang *et al*., 2021). On leitud (Martiniello *et al*., 2021), et pimedate täiskasvanute punktkirja lugemise kiirusega korreleeruvad vanus, mil punktkirja lugema õpiti, ja see, kui tihti punktkirja igapäevaelus kasutatakse. Punktkirja lugemise oskus, nagu tavakirja lugemisoskus nägijate puhul, on seotud pimedate inimeste kõrgema haridustaseme, sissetuleku ja tööhõivega (Martiniello & Wittich, 2019).

19.4. Õpikeskkonna kohandamine nägemispuudega õppijatele

Nägemispuudega laste õpetamisel on väga suur tähtsus füüsilise õpikeskkonna turvalisusel ja ligipääsetavusel, mis peab olema vastavuses lapse erivajadustega. Nägemiskahjustusega laps ei ole sageli ise teadlik oma nägemisprobleemi ulatusest ega anna ka märku, kui töö õppematerjaliga valmistab ülemäärast pingutust. Lisaks tuleb arvestada, et puberteedieas nooruk ei soovi kuidagi kaaslaste hulgas silma paista ning võib seetõttu vältida abivahendi kasutamist ja muid erisusi. Õpetaja ülesanne on delikaatselt suunata õpilast abivahendeid kasutama või esitada kohandatud õppematerjalid õpilase eripäradele liigset tähelepanu pööramata. Kui õpilase nägemise erivajadustega ei arvestata, on tagajärjeks nägemisväsimus ja üldine õpimotivatsiooni vähenemine.

19.4.1. Füüsiline keskkond

Istekoht ja valgustus. Õpilase istekoha valikul tuleb arvestada nägemisteravust ja vaatevälja – paremini nägev silm peab võimalikult hästi nägema ruumis toimuvat. Enamikul juhtudel peaksid vaegnägijad istuma esireas, aga vaatevälja kahjustusega õpilased võivad eelistada istekohta ka tagumises reas, et suurendada oma vaatevälja. Õpilase privaatsust silmas pidades tuleb arvestada ka asjaolu, et kui vaegnägija kasutab oma tööks lugemistelerit, siis suurel ekraanil nähtav teave on näha ka kaaslastele. Töölaua pind peab olema suurem, et seal oleks ruumi mahukatele punktkirjas raamatutele, abivahenditele või suurendatud formaadis materjalidele. Kuivõrd nägemiskahjustusega lapsed vaatavad trükiseid sageli väga lähedalt, peavad laud ja tool olema õige kõrgusega, et tagada õige kehahoid. Reguleeritava kõrgusega laua või lugemisalusega on võimalik saada loetav tekst õpilase jaoks sobivale kõrgusele. Pärast sobiva istekoha valikut saab kohandada lapse vajadustele vastavalt valgustust ja tehnilisi abivahendeid.

Valgustus on lihtsamaid võimalusi vaegnägija sooritusvõimet parandada ja nägemiskahjustuse negatiivset mõju vähendada. Ruumid peavad olema valgustatud ühtlaselt ja piisavalt. On leitud, et siseruumides lihtsustab nägude äratundmist, toolide ja tarbeesemete leidmist valgustustihedus vähemalt 1000 luksi (Cornelissen *et al*., 1995). Enamasti saab parima valgustuse üld- ja kohtvalgustust kombineerides, sest vastavalt nägemiskahjustuse iseloomule võib olla vajalik valgustust lisada või vähendada. Näiteks tsentraalse nägemiskahjustuse korral peaks suurima võimaliku lugemistulemuse saavutamiseks olema valgustus vähemalt 2000 luksi (Bowers *et al*., 2001), samas kui valguskartuse puhul (nt albinism, glaukoom) eelistatakse hämarat keskkonda, näiteks aknast langevat loomulikku valgust. Seejuures ei tohiks valgustundlikkusega lapse töökoht ka akna all olla. Valgustundlikkuse korral võib kasu olla silmi kaitsvate filtritega prillidest, sest üldvalgustust klassiruumis vältida ei tohi. Peale üldvalgustuse toetab vaegnägijate funktsionaalset nägemist lähitöödes töölauale suunatav ja reguleeritava valgustugevusega laualamp, mis peab olema paigutatud kirjutava käega vastassuunas ja/või paremini nägeva silma poole. Tõhusa kohtvalgustuse olemasolul piisab klassiruumis ka üldvalgustuse tugevusest 500 luksi. Õpilase silmade säästmiseks ja parema nägemise kindlustamiseks tuleks vältida valguskiirte peegeldumist töötsoonis (lauapinnalt, tahvlilt, lugemistelerilt, arvutilt).

Tahvli kasutamine. Tahvli kasutamisel tuleks eelistada heledat tahvlit ja musta markerit. Kontrastsuse seisukohalt on tahvli puhul oluline selle puhtus, tahvlikiri peab olema suur, selge ja hästi loetav. Märksa suuremat

ligipääsetavust võimaldavad kaasaegsed interaktiivsed tahvlid, millel õpetaja saab valida ekraanile ilmuva pliiatsijoone jämedust ja kontrastsust. Õpetajal tuleb tahvlile kirjutatav teave õpilastele kindlasti ka verbaliseerida. Sama kehtib igasuguse visuaalse info esitamise kohta klassi ees. Silmade koormuse vähendamiseks on ka soovitatud tahvli kasutamist üldse vältida (Best, 1992) ning esitada õppematerjalid pigem paberil ja digitaalsetes õpikeskkondades (sülearvuti, tahvelarvuti).

Ruumide ligipääsetavus ja õppevahendid. Ruumis orienteerumist ja liikumist toetavad lisaks heale valgustusele kontrastsed värvierinevused. Kehtib põhimõte, et suured pinnad oleksid heledad, väikesed pinnad tumedamad (heledad seinad, tumedad põrandad, kontrastsed liistud, ukselingid). Kaldteed ja trepid peavad olema kontrastselt märgistatud ja hästi valgustatud. Igasugune visuaalne info (sh infotahvlid) peab olema piisava suuruse ja kontrastsusega, vajaduse korral punktkirjas. Kontrastsusega tuleb arvestada ka lähitöödes ja igapäevatoimingutes kasutatavate vahendite valikul, näiteks kontrastsete joontega paber kirjutamiseks, kirjutusvahendiks must tindipliiats (mitte pastakas ega pliiats), lauapinna suhtes kontrastsed lauanõud jne. Seejuures tuleb silmas pidada, et valgustundlikkusega lastel võivad väga tugevad kontrastid, näiteks mustad ruudud säravvalgel paberil, silmades hoopis ebamugavust põhjustada.

Organiseeritus ja ohutus. Vaegnägeva ja pimeda inimese igapäevaelu lihtsustab organiseeritus ruumides ja isiklikes asjades. Mänguasjad, koolitarbed või muud esemed peavad olema alati ühes ja samas kohas, paigutatud süsteemselt ja vajaduse korral markeeritult. Liikumisteed ruumides peavad olema takistustevabad, õlgadest kõrgemal ei tohi olla väljaulatuvate osadega riiuleid, põrandatel libisevaid vaipu.

19.4.2. Ligipääsetavus visuaalsele teabele

Kõige suurem piirang, mis nägemispuudega inimeste aktiivset osalust hariduses ja ühiskondlikus elus tervikuna mõjutab, on visuaalse lugemisvõime kahjustumine. Paberkandjatel trükised ja väljaanded ei ole vaegnägijale üldjuhul ilma abivahendita ligipääsetavad. See vähendab palju nende sõltumatust ja privaatsust, piirab võimalusi intellektuaalseks stimulatsiooniks ja pikas perspektiivis ka osalemist tööturul.

Praktikas levib kahjuks sageli meetod, mida õpilased ise paremate alternatiivide puudumisel või soovist kaaslastest mitte erineda kasutavad – vaatamiskauguse vähendamine, kus teksti kaugus silmadest on väiksem kui 20 cm. Selline lähenemine eeldab, et silmad suudavad tekstile või arvutiekraanile fokusseerida lühemalt distantsilt. Akommodatsioonihäirega

(fokusseerimisraskused eri distantsidele vaatamisel) vaegnägija sellega ilma optilise abivahendita toime ei tule. Seega tuleks sellist meetodit vältida ja leida muid lahendusi, sest paljudel vaegnägevusega lastel ja noortel on silmade fokusseerimisvõime vähenenud (Chung, 1991). Lisaks on oluline teada, et väiksem lugemiskaugus ka väsitab kiiremini ja on sageli seotud ergonoomiliselt sobimatu lugemisasendiga, põhjustades lihaspingeid ja rühihäireid.

Visuaalsetele tekstidele ligipääsetavuse parandamiseks nägemispuudega inimestele on kaks võimalust: **suurendav abivahend ja suurendatud tekst**. Väikeses kirjas tekstide ja jooniste puhul tuleb vaegnägijatele õpetada optiliste või elektrooniliste suurendavate abivahendite (käsiluubid, digitaalsed luubid, tahvelarvuti, lugemisteler, hea resolutsiooniga ekraan) kasutamist või õppetekstid kohandada.

19.4.2.1. Suurendavad abivahendid

Suurendavate abivahendite valikul tuleb arvestada, et vahend peab tagama parima võimaliku lugemiskiiruse ja mugavuse. Mida suurem on abivahendiga suurendatud tekst, seda väiksemaks muutub tähtede arv nägemisväljas ja lugemiskiirus väheneb. Ja mida rohkem aega kulub teksti lugemisele, seda raskem on loetut mõista (Breznitz *et al*., 1994).

Luubid võivad olla tõhusad abivahendid juhul, kui nägemislangus pole väga suur ja silma-käe koostöö on hea. Kui nägemisteravus on alla 0,2 ja vajalik on vähemalt 6-kordne suurendus, on luubiga navigeerida keeruline (Legge, 2016). Siis on suurendamise eesmärgil tulemuslikum **lugemistelerit** kasutada. Lugemisteleril saab õpilane valida kirja suurust, värvi ja tausta. Üldiselt eelistatakse lugeda valgel taustal musta kirja. Silmaläätse hägustumise (nt katarakti) korral võib sobida paremini valge kiri mustal taustal.

Suurendava abivahendina on laialdaselt kasutatud nutitelefoni, mis on alati käepärast. Selle ekraanilt teksti lugemine eeldab aga head fokusseerimisvõimekust. Siin tuleb silmas pidada, et paljudele vaegnägijatele on vajalik trükikirja suurus suurem kui 20 punkti ja seda ka lühikeselt distantsilt. Telefoni väike ekraan mahutab korraga väga väikese osa teabest, mille tulemusel on terviku haaramine ja ka loetust arusaamine raskendatud. Seega, nutitelefon on küll asendamatu abivahend igapäevaelus näiteks siltide, menüüde, blankettide jms info kiireks lugemiseks, aga mitte õppetööks.

19.4.2.2. Tekstide kohandamine tüpograafiliste vahenditega

Suurendamise vajadust saab vähendada **tüpograafiliste vahenditega**. Olulisemad trükikirja karakteristikud on fondi suurus, kontrastsus, kirjatüüp ja reavahe. Digitaalsetel vahenditel on neid parameetreid väga lihtne muuta. Tüpograafiliste vahenditega teksti loetavuse parandamine võimaldab suuremat lugemisvälja ja seega ka tõhusamat lugemist (Arditi, 2004). Tabelis 4 on esile toodud tüpograafilised soovitused tsentraalse ja perifeerse nägemisega lugejate õppematerjalide kohandamiseks. Seejuures tuleb silmas pidada, et iga õpilase nägemiserivajadus on individuaalne ja nägemispuudele spetsialiseerunud eripedagoogi ülesanne on välja selgitada teksti suurus, font ja reavahe, mis konkreetsele õpilasele sobib.

Tabel 4. Tüpograafilised soovitused tsentraalse ja perifeerse nägemisega lugejatele

	Tsentraalne nägemine	Perifeerne nägemine
Fondi suurus	18–24 punkti	> 20 punkti
Reavahe	1,1–1,5	2
Font	Arial, Helvetica, Verdana, Tiresias	Eido, Maxular Rx
Teksti vormistus	Tekst lineaarselt või tulpadena	Sõnade vahel kahekordsed tühikud
	• Väiketähed suurtähtede asemel (tähekujud paremini eristatavad). • Suur kontrastsus (must kiri valgel taustal). • Värve võiks kasutada ainult näiteks pealkirjades. • Vältida ehiskirju ja kursiivi.	

Tsentraalse nägemise puhul sõltub lugemiskiirus trükikirja suurusest: lugemiskiirus suureneb kuni kriitilise kirjasuuruse saavutamiseni ja sealt edasi jääb kiirus samaks (Chung *et al.*, 1998), väga suure kirja puhul lugemiskiirus aga väheneb (Legge *et al.*, 1989). Maakuli degeneratsiooniga inimesed, kellel on tsentraalne nägemine kahjustunud, peavad lugemiseks kasutama perifeerset nägemist, mis isegi piisava suurenduse korral on alati aeglasem (Chung *et al.*, 1998).

Mitmes uuringus on näidatud, et nägemispuudega inimesele lugemiseks sobiva trükikirja või suurendava abivahendi valikul ei saa enamikul juhtudel

lähtuda tema subjektiivsetest eelistustest, sest need ei väljenda alati tema parimat sooritust (Bernard *et al*., 2013). Visuaalse funktsiooni parandamiseks vajalike kohanduste ja abivahendite sobivuse valikul ja hindamisel tuleb lähtuda mõõdetavatest tulemustest, sealhulgas lugemiskiirusest ja töö efektiivsusest, ning tagada seejuures vajalik nägemishügieen ja ergonoomika.

19.4.3. Nägemisväsimus

Kuigi enamikul vaegnägijatel arenevad õppimise käigus vastupidavus ja visuaalsed oskused, on paljudel siiski väga raske tavanägemisega eakaaslastega akadeemiliselt sammu pidada, sest ilmnevad nägemisega seotud probleemid, näiteks nägemisväsimus (Corn *et al*., 2001). **Nägemisväsimus võib avalduda topeltnägemises, peavaludena, fokusseerimisraskustena, nüstagmide[9] aktiveerumisena, keskendumisraskustena, silmade valulikkusena jne**. Selle põhjuseid on ülemäärane arvuti kasutamine (Kozeis, 2009), lühendatud distantsilt lugemine, sobimatud töötingimused, sealhulgas halb ergonoomika ja nägemishügieen. Tuleb arvestada, et sageli kasutavad nägemispuudega õpilased arvutit õppetööks rohkemgi kui nende nägijatest eakaaslased. Nägemisväsimuse vältimiseks tuleb eespool kirjeldatud kohandustena leida võimalused suurima võimaliku nägemiskasutuse tagamiseks ja mugavaks õppimiseks, võtta kasutusele võimalikult kvaliteetne ja silmi säästev riistvara. Õppematerjali esitust tuleb kindlasti varieerida, et silmad saaks puhata ja ka teised meeled oleks kaasatud. Näiteks saab õpilaste elu muuta kergemaks, kui esitada lisaks digitaalsetele õppematerjalidele osa infost kohandatud trükikirjas prinditult või abivahendiga suurendatult, võimaldada kodutöid esitada suuliselt diktofonile jne.

Kokkuvõttes on oluline rõhutada asjaolu, et nägemispuudega lapsed moodustavad väga väikese ja heterogeense rühma. Haridus- ja rehabilitatsioonisüsteemis pakutavad tugimeetmed peavad seetõttu lähtuma inimesest ja arvestama tema individuaalseid erisusi. Pakutav sekkumine ja toetus võib sobida ühele, aga ei pruugi sobida teisele – seega on oluline õigeaegne ja teadmistepõhine individuaalne tugi. Erinevad raskused, millega nägemispuudega inimene nii õppetöös kui ka igapäevaelus kokku puutub, panevad järjepidevalt proovile tema edukuse ja sotsiaalse turvalisuse, mõjutavad enesehinnangut. Nägemispuudega inimestega tegeleva spetsialisti kohus on teda nendeks raskusteks ette valmistada, anda vajalikud teadmised ja oskused ning toetada igapäevaelu katsumustega toimetulekuks vaja-

[9] Nüstagm – tahtele allumatud silma rütmilised edasi-tagasi liigutused.

like mehhanismide väljakujunemist. Nii kasvab nägemispuudega inimese enesekindlus, paraneb enesehinnang ja suureneb motivatsioon teostada end ühiskonnas oma võimete ja soovide järgi.

Mõtlemiseks

1. Kirjelda perifeerse ja tsentraalse nägemiskahjustuse mõju funktsionaalsele nägemisele, lugemisvõimele ja igapäevategevusele.
2. Millist mõju avaldab pimesus imiku arengule?
3. Mille poolest erineb trükikirja ja punktkirja lugemine?
4. Kuidas saab vaegnägeva õpilase õpikeskkonna talle võimalikult ligipääsetavaks kohandada?

Soovituslik kirjandus

Eesti Pimedate Liit. (2016). *Ehitatud keskkonna ligipääsetavus nägemispuudega inimesele*. http://www.pimedateliit.ee/juhttee/projekteerimisjuhend

Kõiv, A. (2008). Lapsevanematele erivajadustega lastest. E. Kask (Toim), *Nägemispuudega väikelapse areng* (lk 52–78). Atlex.

Mason, H., & McCall, S. (1997). *Visual impairment – Access to education for children and young people*. David Fulton Publishers.

Nellis, A., Tars, I., Kutsar, K., Lõvi, M., Trofimova, J., & Vart, V. (Koost). (2012). *Eesti punktkirja käsiraamat*. Eesti Keele Sihtasutus.

Kasutatud kirjandus

Arditi, A. (2004). Adjustable typography: An approach to enhancing low vision text accessibility. *Ergonomics*, *47*, 469–482. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00140130310000856 80

Argyropoulos, V., Masoura, E., Tsikali, T.K., Nikolaraizi, M., & Lappa, C. (2017). Verbal working memory and reading abilities among students with visual impairment. *Research in Developmental Disabilities*, *64*, 87–95. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.03.010

Bernard, J. B., Kumar, G., Junge, J. & Chung, S. T. L. (2013). The effect of letter-stroke boldness on reading speed in central and peripheral vision. *Vision Research*, *84*, 33–42. https://doi.org/10.1016/j.visres.2013.03.005

Best, A. B. (1992). *Teaching children with visual impairments*. Open University Press.

Bowers, A. R., Meek, C. & Stewart, N. (2001). Illumination and reading performance in age-related macular degeneration. *Clinical and Experimental Optometry*, *84*, 139–147. https://doi.org/10.1111/j.1444-0938.2001.tb04957.x

Breznitz, Z., DeMarco, A., Shammi, P., & Hakerem, G. (1994). Self-paced versus fast-paced reading rates and their effect on comprehension and event-related potentials. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, *155*, 397–407. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00221325.1994.9914790

Chung, S. T. L. (1991). *Effects of optical restraints on reading performance* [Master Thesis, University of Melbourne].

Chung, S. T. L., Mansfield, J. S., & Legge, G. E. (1998). Psychophysics of reading. XVIII. The effect of print size on reading speed in normal peripheral vision. *Vision Research*, *38*, 2949–2962. https://doi.org/10.1016/S0042-6989(98)00072-8

Colenbrander, A. (2002). *Visual Standards aspects and ranges of vision loss with emphasis on population surveys*. International Council of Ophthalmology.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, *108*, 204–256. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.108.1.204

Corn, A. L., Emerson, R. S. W., Jose, R. T., Bell, J. K., Wilcox, K., & Perez, A. (2001). An initial study of reading and comprehension rates for students who received optical devices. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *96*, 322–334. https://doi.org/10.1177/0145482X0209600504

Cornelissen, F. W., Bootsma, A., & Kooijman, A. C. (1995). Object perception by visually impaired people at different light levels. *Vision Research*, *35*, 161–168. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0042-6989(94)00183-M

Cutsford, T. D. (1951). *The blind in school and society*. American Foundation for the Blind.

DeMott, R. M. (1972). Verbalism and affective meaning for blind, severely visually impaired, and normally sighted children. *New Outlook for the Blind*, *66*, 1–8.

Dewang, A. (2017). Current perspectives in low vision and its management. *Open Access Journal of Ophthalmology*, *2*, 1–9.

Erin, J. N., Hong, S., Schoch, C. & Kuo, Y. (2006). Relationships among testing medium, test performance, and testing time of high school students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *100*, 523–532. https://doi.org/10.1177/0145482X0610000904

Fazzi, E., Lanners, J., Ferrari-Ginevra, O., Achille, C., Luparia, A., Signorini, S., & Lanzi, G. (2002). Gross motor development and reach on sound as critical tools for the development of the blind child. *Brain & Development*, *24*, 269–275. https://doi.org/10.1016/S0387-7604(02)00021-9

Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind: Comparative studies of blind and sighted infants*. Basic Books.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). Lawrence Erlbaum.

Gilbert, C. E., Anderton, L., Dandona, L., & Foster, A. (1999). Prevalence of visual impairment in children: A review of available data. *Ophthalmic Epidemiology*, *6*, 73–82. https://doi.org/10.1076/opep.6.1.73.1571

Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *104*, 431–443. https://doi.org/10.1177/0145482X1010400706

Greaney, J., & Reason, R. (1999). Phonological processing in braille. *Dyslexia*, *5*, 215–226. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4%3C215::AID-DYS145%3E3.0.CO;2-G

Hallemans, A., Ortibus, E., Truijen, S., & Meire, F. (2011). Development of independent locomotion in children with a severe visual impairment. *Research in Developmental Disabilities*, *32*, 2069–2074. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.017

Hartshorne, T., & Schmittel, M. C. (2016). Social-emotional development in children and youth who are deafblind. *American Annals of the Deaf*, *161*, 444–453. https://doi.org/10.1353/aad.2016.0036

Hatton, D. D., Bailey, D. B., Burchinal, M. R., & Ferrell, K. A. (1997). Developmental growth curves of preschool children with vision impairments. *Child Development*, *68*, 788–806. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01962.x

Holmstrom, G. E., Källén, K., Hellstrom, A., Jakobsson, P. G., Serenius, F., Stjernqvist, K., & Tornqvist, K. (2014). Ophthalmologic outcome at 30 months' corrected age of a prospective Swedish cohort of children born before 27 weeks of gestation. The extremely preterm infants in Sweden study. *JAMA Ophthalmology*, *132*, 182–189. https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2013.5812

Jazi, S. D., Purrajabi, F., Mohavedi, A., & Jalali, S. (2012). Effect of selected balance exercises on the dynamic balance of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairments & Blindness*, *106*, 466–474. https://doi.org/10.1177/0145482X1210600803

Jessup, G., Bundy, A., Broom, A., & Hancock, N. (2017). The social experiences of high school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *111*, 5–19. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0145482X1711100102

Kozeis, N. (2009). Impact of computer use on children's vision. *Hippokratia*, *13*, 230–231.

Lamb, T. D. (2016). Why rods and cones? *Eye (Lond)*, *30*, 179–185. https://doi.org/10.1038/eye.2015.236

Landau, B., & Gleitman, L. R. (1985). *Language and experience: Evidence from the blind child*. Harvard University Press.

Lang, M., Hofer, U., & Winter, F. (2021). The Braille reading skills of German-speaking students and young adults with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, *39*, 6–19. https://doi.org/10.1177/0264619620967689

Legge, G. E. (2016). Reading digital with low vision. *Visible Lang*, *50*, 102–125.

Legge, G. E., Ross, J. A., Luebker, A., & LaMay, J. M. (1989). Psychophysics of reading–VIII. The Minnesota Low-Vision Reading Test. *Optometry and Vision Science*, *66*, 843–853. https://doi.org/10.1097/00006324-198912000-00008

Lewis, V., Norgate, S., Collis, G., & Reynolds, R. (2000). The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*, 449–464. https://doi.org/10.1348/026151000165797

Martiniello, N., & Wittich, W. (2019). Employment and visual impairment: Issues in adulthood. In J. Ravenscraft (Ed.), *Routledge handbook of visual impairment* (pp. 415–437). Routledge Taylor & Francis Group.

Martiniello, N., Barlow, M., & Wittich, W. (2021). Exploring correlates of braille reading performance in working-age and older adults with visual impairments. *Scientific Studies of Reading*, *26*, 267–286. https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1969402

McConachie, H. R., & Moore, V. (1994). Early expressive language of severely impaired children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *36*, 230–240. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1994.tb11836.x

Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, *10*, 346. https://doi.org/10.3390/educsci10110346

Millar, S. (1997). *Reading by touch*. Routledge.

Papadopoulos, K., Arvaniti, E., Dimitriadi, D., Gkoutsioudi, V,. & Zantali, C. (2009). Spelling performance of visually impaired adults. *British Journal of Visual Impairment*, *27*, 49–64. https://doi.org/10.1177/0264619608097746

Pérez-Pereira, M. (2006). Language development in blind children. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2nd ed., pp. 357–361). Elsevier.

Pogrund, R. L., Fazzi, D. L., & Lampert, J. S. (1994). *Early focus: Working with young blind and visually impaired children and their families*. American Foundation for the Blind.

Pring, L. (1994). Touch and go: Learning to read braille. *Reading Research Quarterly*, *29*, 66–74. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/747738

Ramus, F. (2004). The neural basis of reading acquisition. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (3rd ed., pp. 815–824). MIT Press.

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, *124*, 372–422. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.3.372

Rettig, M., & Salm, K. (1992, April 13–17). *The importance of play in the early childhood special education curriculum* [Paper presentation]. The 70th Annual Conference of the Council for Exceptional Children, Baltimore, Maryland, United States.

Rodney, P. (2003). Psychological aspect of visual impairment as a central understanding in the development of inclusion. *British Journal of Visual Impairment*, *21*, 19–24. https://doi.org/10.1177/026461960302100105

Roe, J. (2008). Social inclusion: Meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, *26*, 147–159. https://doi.org/10.1177/0264619608026002010

Roman-Lantzy, C. (2007). *Cortical visual impairment: An approach to assessment and intervention*. American Foundation for the Blind.

Schneekloth, L. H. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *83*, 196–201. https://doi.org/10.1177/0145482X8908300406

Stack, D., & Minnes, P. (1989). Aberrant motor development in three disabilities: Directions for research and practice. *Early Child Development and Care*, *43*, 1–14. https://doi.org/10.1080/0300443890430101

Steinman, B. A., LeJune, B. J., & Kimbrough, B. T. (2006). Developmental stages of reading processes in children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *100*, 36–46. https://doi.org/10.1177/0145482X0610000106

Tobin, M., & Hill, E. (2015). Is literacy for blind people under threat? Does braille have a future? *British Journal of Visual Impairment*, *33*, 239–250. https://doi.org/10.1177/0264619615591866

Trillo, A. H., & Dickinson, C. M. (2012). The impact of visual and nonvisual factors on quality of life and adaptation in adults with visual impairment. *Investigative Ophthalmology and Visual Science*, *53*, 4234–4241. https://doi.org/10.1167/iovs.12-9580

Veispak, A., Boets, B., & Ghesquiere, P. (2012). Parallel versus sequential processing in print and braille reading. *Research in Developmental Disabilities*, *33*, 2153–2163. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ridd.2012.06.012

Verdier, K., Ulla, E., Löfgren, S., & Fernell, E. (2018). Children with blindness – major causes, developmental outcomes and implications for habilitation and educational support: A two-decade, Swedish population-based study. *Acta Ophthalmologica*, *96*, 295–300. https://doi.org/10.1111/aos.13631

Verver, S. H., Vervloed, M. P. J., & Steenbergen, B. (2019). The use of augmented toys to facilitate play in school-aged children with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, *85*, 70–81. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ridd.2018.11.006

Verver, S. H., Vervloed, M. P. J., & Steenbergen, B. (2020). Characteristics of peer play in children with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, *105*, 103714. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103714

Viru, A., & Raudsepp, L. (1996). *Motoorne areng*. Atlex.

World Health Organization. (2023, August 10). *Blindness and vision impairment*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment

20. Mitmekeelsus ja -kultuurilisus

Merit Hallap, Karmen Trasberg

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Mida tähendab mitmekeelsus ja -kultuurilisus ning kuidas saab eripedagoog õppija kultuuritaustaga arvestada?
2. Mille poolest erineb mitmekeelsete õppijate keeleline areng ükskeelsete õppijate arengust?
3. Milliseid hindamisviise kombineerides saab välja selgitada keelepuude mitmekeelsetel õppijatel?
4. Millele tuleb keele omandamise etappidel tähelepanu pöörata?

20.1. Keele- ja kultuuripaljusus

Mudelit „üks rahvus – üks kultuur – üks keel – üks religioon" kaasaegses maailmas enam ei kohta. On keelte, kultuuride, uskude ja arusaamade paljusus, mis peegeldub ka lasteaias ja koolis. Kui 2011. aasta rahvaloenduse järgi oli Eestis iga päev kasutuses 157 keelt, siis 2021. aasta loendusel oli Eesti kodudes kõneldavate keelte arv kasvanud juba 243-ni (Statistikaamet, 2023). Traditsiooniliselt on Eestis olnud suur venekeelne kogukond, iseäranis Ida-Viru ja Harju maakonnas, kus muukeelsete inimeste osakaal on vastavalt 82% ja 39% (HTM, 2022). Eesti keeles õppis 2023. aastal veidi üle 80% (koos keelekümblusklassidega 86%) õpilastest (Haridussilm, 2023). Hariduskorraldust mõjutavad ka pikka aega võõrsil viibinud perede Eestisse tagasitulek ning suuremad pagulaslained (viimastel aastatel Süüriast ja Ukrainast). Kõik need muutused mõjutavad otseselt ka eripedagoogi tööülesandeid ning eeldavad õpetajate, tugispetsialistide ja teiste osapoolte koostööd.

Haridusasutuste tugimeeskondade proovilepanekud on seotud üleminekuga täielikule eestikeelsele õppele 2024. aastal. Eesti keelest erineva emakeelega õppijatele tuleb luua ja kohandada sobivaid õppematerjale, pakkuda nõustamis- ja arendustuge keelepuuete jm korral. Eesti keele õppe kõrval on sama oluline õppijate riigiidentiteedi kujundamine, et hoida ühiskondlikku sidusust ning vähendada hariduslikku ja majanduslikku lõhet.

Lisaks eestikeelsele õppele ning ühtse info- ja väärtusruumi loomisele tuleb hoida õppijate kodukeelt ja -kultuuri. Kui sama emakeelega peresid on ühes koolis vähemalt kümme, saavad vanemad taotleda kahe nädalatunni ulatuses valikainena oma keele ja kultuuriõpet (Keele- ja kultuuriõppeks võimaluste loomise tingimused ja kord, 2010/2012). Neil juhtudel, kui õpilase emakeel on inglise, saksa või prantsuse, võimaldab eesti õppekeelega kool õpilasel seda A-võõrkeelena õppida. Vene kodukeelega õpilased saavad B-võõrkeele asendada oma emakeele ja kultuuri õppega. Oluline osa kodukeele ja kultuuri hoidmisel on rahvusvähemuste seltside juures asuvatel huvikoolidel, kus saab õppida näiteks ukraina, armeenia, gruusia, tatari, aserbaidžaani, läti jt keeli.

Selleks, et toetada keelelist ja kultuurilist mitmekesisust lasteaias ja koolis, on kasutusel hulk meetodeid ja tehnoloogilisi vahendeid (sh veebipõhised tõlkeprogrammid), mis hõlbustavad keele ja kultuuri õpetamist ja õppimist. Eestis kasutatud meetoditest on levinum **lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe), mis tähendab aine, keele ja õppimisoskuste samaaegset omandamist. LAK-õppe viise on keelekümblus, mille puhul rühmas/klassis kasutatakse samal ajal kahte või enamat keelt.** Keelekümblusel omakorda on mitu mudelit. Eesti lasteaedades kasutatakse näiteks täielikku, osalist ja kahesuunalist keelekümblust. Täieliku keelekümbluse puhul komplekteeritakse lasteaiarühm vene kodukeelega lastest ning kõik õppe- ja kasvatustegevused viiakse läbi ainult eesti keeles. Ka osalise keelekümbluse puhul komplekteeritakse rühm vene kodukeelega lastest, kuid siin toimuvad tegevused nii vene kui ka eesti keeles ning rühmaõpetajad on mõlema keele kandjad. Kahesuunalise keelekümbluse rühma võetakse võrdselt eesti ja vene kodukeelega lapsed – pool päevategevustest toimub eestikeelse õpetajaga ja pool venekeelse õpetajaga. Keelekümblusmudelitega jätkatakse põhikoolis, kus rakendatakse varajast ja hilist keelekümblust. Üleminekuga täielikule eestikeelsele õppele on muutumas ka keelekümbluse mudelid – lasteaiad ning esimesed ja neljandad klassid alustavad eestikeelse õppega 2024. aastal ning järgmise kuue aasta jooksul lähevad eestikeelsele õppele üle kõik koolid (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022).

Lisaks keelekümblusele on LAK-õpet võimalik läbi viia keelelaagrite, keeleduši, õpilas- ja õpetajavahetusena ning muul viisil (Mehisto *et al*., 2010). Kõiki neid lahendusi iseloomustab keelekontakti intensiivsus, erinevus on aga teise keelega kokkupuutumise algusajas, pikkuses ja sobitumises üldisesse õppekorraldusse (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.). LAK-õppe jaoks olulist tugistruktuuri võrreldakse ehitustellingutega: need on ajutised toed, mis motiveerivad ja annavad kätte „ehituskivid" ehk keele- ja taustteadmised. Seejuures seatakse tellingud ümber niipea, kui eelmised

õpieesmärgid on saavutatud. Sellist tugistruktuuri (ingl *scaffolding*) kasutatakse nii LAK-õppe tundides kui ka õppenõustamises ja teistes tugimeetmetes. Eripedagoogi ülesanne on tugimeeskonna liikmena pakkuda oma valdkonnas tuge rühma-, klassi- ja aineõpetajale LAK-õppe käivitamisel ja hindamise kavandamisel, samuti õppematerjalide kohandamisel ja vanemate nõustamisel.

20.2. Mitmekultuurilise hariduse põhimõtted

Igaühel meist on oma eelarvamused ja stereotüübid, mida on võimalik muuta vaid siis, kui neid teadvustame (vt **peatükk 4**, **peatükk 9**). Mitmekultuuriline haridus püüab olla see sild, mis aitab luua ühenduse oma ja võõra vahel (meie ja nemad). Üheselt kirja pandud reegleid ja suhtlusmustreid mitmekultuurilise hariduse teooria siiski ei paku, iga olukord on ainulaadne ja vajab ka ainulaadset lahendust. Siiski on igaühe võimuses tunda iseennast, oma kultuuri, erinevaid suhtlusstiile, samuti õppida suhtlema efektiivselt nendega, kes teevad seda meist erinevalt.

Dervin ja Jacobsson (2021) toovad esile, et mitmekultuuriline haridus on valdkond, kus on palju sisutühje loosungeid ja valmis retsepte, mis vahendavad n-ö head praktikat. Seetõttu soovitavad nad olla selle mitmetähendusliku ja poliitiliselt laetud mõiste puhul kriitilised ja refleksiivsed. Iseäranis rõhutavad nad allikakriitikat. Lugejana peame alati hindama, kes on teose kirja pannud, millist ideoloogilist lähtekohta see kannab ja kelle häält esindab.

Mitmekultuuriline haridus algab enda identiteedi määratlemisest ja oma varasema kogemuse meenutamisest (Banks & McGee Banks, 2019; Rivera *et al*., 2022). Küsida tuleb: kes ma olen, millised on minu enda hoiakud ja eelarvamused, õnnestumised ja läbikukkumised kultuuridevahelises suhtluses ning mida olen nendest õppinud (Kidwell & Herrera, 2019). Selline enesereflektsioon aitab läbi mõelda, kas ja kuidas õpetaja/eripedagoogi enda päritolu, elukogemus, keelteoskus jms seostub õppijate ja nende kodudega – on selles ühisosa ja kui mitte, siis kuidas seda lõhet leevendada. Dervin ja Jacobsson (2021) rõhutavad, et õpetajad ei pea olema superkangelased ega veatud suhtlejad. Lausa vastupidi – kui õpilane tajub, et eelarvamused on loomulikud ja inimlikud („isegi minu õpetaja tunneb nii"), on see sild dialoogile, mis viib lähemale kultuuridevahelisele mõistmisele.

Soovitus eripedagoogile

Koosta autoetnograafiline lugu enda identiteedi ja maailmavaate kujunemisest.

Autoetnograafia võimaldab kirjeldada ja analüüsida isiklikke kogemusi sotsiaalses ja/või kultuurilises kontekstis. Aus ja avatud refleksioon aitab sul mõista, mida tähendab sinu jaoks keel, rahvus, maailmavaade ning millised elusündmused ja eeskujud (ka negatiivsed rollimudelid) on sinu kujunemist kõige enam mõjutanud.

Autoetnograafiat saab kasutada ka põhikooli vanema ja gümnaasiumiastme õpilastega. Vt täpsemalt Trasberg (2012).

Lasteaias ja koolis omandatud teadmised on sügavamad ja püsivamad, kui need filtreeruvad läbi lapse isikliku kogemuse ja kultuuripildi. Kaks olulist põhimõtet, millel mitmekultuuriline haridus põhineb, on järgmised:

- kultuurirelativism ehk pole olemas kultuuride hierarhiat (paremad ja halvemad kultuurid);
- kultuuriline suhtlemine saab olla ainult kahesuunaline protsess – dialoog kultuuride vahel (Fennes & Hapgood, 1997).

Kõik tegevused ja õppeained võivad olla kultuuridevahelise dialoogi aluseks. Eriti on see nii neil puhkudel, kui „teiste“ avastamine on mõeldud suhete ja ühisosa, mitte vaid tõkete ja konfliktide tundma õppimiseks. Samas ei tähenda mitmekultuuriline haridus mingil juhul seda, et tundlikke ja konfliktseid teemasid välditakse, et teeselda poliitilist korrektsust. **Erinevad maailmavaated, usulised tõekspidamised, konfliktitaju ja probleemilahenduse viisid on elu osa ning peavad kajastuma ka õppe sisus.** Mitmekultuurilise hariduse printsiipide rakendamisel koolis seatakse järgmised eesmärgid:

1. Suhtumuslikud eesmärgid: kultuuritundlikkus ja -teadlikkus, tolerantsus, endast erineva respekteerimine, oskused konflikte ennetada ja lahendada; õppevaras stereotüüpidele ja tendentslikkusele osutamine ning ümberhindamine, ladusa kultuurisuhtluse strateegiate pakkumine, seda soodustavate personaalsete oskuste arendamine (sh oma väärtushoiakute teadvustamine ja analüüsimine).
2. Kognitiivsed eesmärgid: akadeemiline edukus, võõrkeelte õppimine, erinevate kultuuride (sh oma kultuuri) tundmine, oskus analüüsida ja tõlgendada kultuurist tingitud käitumisviise.

Kodukultuurist tingitult on peredel erinevad väärtused, suhtlusviisid, ajakäsitus jne. Näiteks kollektivistlikud kultuurid põhinevad meie-tundel ja eelistatakse tegutsemist rühmana. Seevastu individualistlikud kultuurid väärtustavad mina-identiteeti. Kultuurierisusi võib olla ka näiteks ajakäsituses – kas pere orienteerub lühiajalistele eesmärkidele (pingutus lasteaias ja koolis peab realiseeruma koheses tulemuses) või kaugemale tulevikule – kas pingutatakse täna, et nautida tulevikus sellest tulenevat hüve. Samuti on kultuuris tähenduse kandjaks ruumikasutus, kuivõrd üksteisele privaatset ruumi võimaldatakse – milline on talutav füüsiline distants, suhtumine puudutustesse jt mitteverbaalse suhtlemise tavadesse (Pajupuu, 2000).

Kodukultuurist sõltuvalt saame esile tuua eripärad õppimisel ja õpetamisel, millega eripedagoog peab arvestama:

- õppijate motivatsiooni eripärad (huvid, eluplaanid, rolliootused, väärtuste süsteem);
- õpi- ja õpetusstiilid (õpetaja- või õpilaskesksus);
- õpilaste (nende perede) ajakasutus ja orienteeritus pika- või lühiajalistele eesmärkidele;
- õppija infokäitumise eripära (kodune õpikeskkond, info leidmise viisid ja allikakriitilisus);
- õppija varasem elukogemus, eelmise ja uue õppekava kooskõla (õppe eesmärgistamine, temaatiline ülesehitus, seotus igapäevaeluga);
- kultuurilist eripära toetava individuaalse õppekava koostamine (eelteadmiste arvestamine, üleminekuõpe rändest tingitud lünkade puhul eelmises hariduses);
- õpiedukuse hindamine (kriteeriumid teise kultuuritausta ja keeleoskusega õpilaste hindamisel).

20.3. Kultuuritundlik õpetamine

Kultuuritundliku õpetamise (ingl *culturally relevant pedagogy*, *culturally responsive teaching*) kaudu väärtustatakse lapse kultuurilist tausta ja eripära, et muuta õppimine talle tähenduslikuks, saavutada võimalikult häid õpitulemusi, sotsiaalne kaasatus ja heaolu (Gay, 2013). Sama oluline kriteerium on toetava õpikeskkonna kujundamine nii kooli füüsilise keskkonna (Olt, 2022) kui ka usaldava ja osalisi jõustava koostöö kaudu perede ja laiema koolikogukonnaga (Broekhof, 2004). **Kultuuritundliku õpetamise tingimus**

on kontakt perega, et õppida tundma nende kodukultuuri ja ootusi koolile ning vastupidi, tutvustada meie õppimis- ja õpetamiskultuuri. Siin tuleb arvestada mitme taustateguriga. Traditsiooniliste vähemuste (vene emakeelega kogukonna) toetusmeetmed on seotud peamiselt eesti keele õppega. Uussisserändajate (Eesti haridussüsteemis olnud kuni kolm aastat) puhul peame aga küsima, mis põhjusel ja millise tulevikuperspektiiviga on perekond siia saabunud ning millises kohanemistsükli etapis pere parasjagu on. Kui teise kultuuri minek on planeeritud (nt vanemate tööränne), siis üldjuhul teeb pere ettevalmistusi (loetakse kultuuri kohta, õpitakse keelt, suheldakse vastuvõtva organisatsiooniga). Aga isegi sel juhul on kohanemisraskused ootuspärased, rääkimata neist olukordadest, kus ränne on sunnitud (nt sõjapõgenikud). Oluline on tunnistada, et kohanemisraskused uues kultuuris on normaalsed – kui neid osatakse oodata ja ära tunda ning osatakse abi küsida/pakkuda, saadakse kohanemisraskustest kiiremini üle.

Rände puhul eristatakse teise kultuuriga kohanemisel nelja perioodi (Pajupuu, 2000; Rannut, 2004):

1. Algusinnustuse periood, kus kõik on uus ja huvitav, esimesed kultuurikokkupuuted on meeldivad, võõrkeelsed väljendid omandatakse kerge vaevaga (tervitused, oskussõnavara).
2. Pettumuse ja kaitsemehhanismide tekke periood algab siis, kui teise kultuuri saabunu tunneb, et tema arusaamadesse endast ja oma turvalisusest tungib üha rohkem sisse kultuurierinevusi. Sel perioodil toetutakse võimaluse korral oma kaasmaalastele, kellelt otsitakse tuge kohalike tavade mõistmiseks. Kultuurišokk võib kaasa tuua ka isoleerumise (nt õpilane hakkab koolist puuduma) ja kuna tihti on ka vanemad samal ajal kohanemisraskustes, ei saa pere toele loota. Isegi kui laps otsib kontakti eakaaslastega, võivad keelebarjäär ja kultuurilised erinevused takistuseks olla (Kaldur *et al*., 2021).
3. Olukorraga leppimine, kohanemisprotsessi algus: kompiv ja kõhklev periood, mille käigus võetakse järjest rohkem omaks ümbritseva kultuuri erinevusi. Kindlasti aitab sel perioodil kaasa keeleõpe, sest just sõnavara areng aitab teisi mõista ja ennast mõistetavaks teha.
4. Kohanemine on periood, kus uussaabuja tunneb end sihtkeeles ja -kultuuris üha kodusemalt, tuleb aktsepteerimine ja enesekindlus käitumisel. Sel etapil teadvustab saabuja oma ja uue kultuuri loomulikku ühis- ja eriosa, mis aitab tulemuslikult suhelda inimestega teisest kultuurist. Bennett (2005) lisab siia ka kultuuridevahelise empaatia tekke,

mis lubab loomulikku ja autentset koodivahetust. Kultuuriruumi piirid muutuvad paindlikumaks ja tänu enesereflеksiivsuse kasvule osatakse teadlikumalt oma kogemusi uue kultuurikontekstiga siduda.

Kui õpirühma on saabumas teise kultuuritaustaga laps, saab koolipersonal aidata kaasõpilastel selleks valmistuda väärtusarutelude kaudu. See on meetod, mille käigus kogu klass õpib omavaheliste dialoogide kaudu tundma kultuurist tulenevaid tavasid ja käitumisviise, et ennetada või vähendada kultuurierinevustest tulenevat tõrjumist (Nummert *et al*., 2022). **Väärtustele keskenduv dialoog aitab õpilastel analüüsida, kuidas erinevate väärtuskonfliktide puhul käituda ja otsuseid teha.** Arutelusid saab käivitada simulatsioonide abil, näiteks kasutades Tartu Ülikooli eetikakeskuse ja MTÜ Pagulasabi loodud mängu „Väärtuste avastajad" (2016). Mängu aluseks on elulised juhtumid, mille üle arutlemine aitab selgusele jõuda õppijale olulistes väärtustes, samuti toetab see empaatiavõimet, kuna kultuuridevahelisi väärtusi puudutavad arutelud eeldavad vastastikust kuulamist ja püüet mõista (Nummert *et al*., 2022). Väärtusarutelusid saab kohandada eri vanuseastmetele, samuti aitab see õpetajal lõimida õpetusse tundlikke ja vastuolulisi teemasid. Tihti kardetakse, et sõjakoldest tulnud lapsi tuleb „kaitsta" sõjajuttude eest või vältida nendega pagulasteemasid, et mitte häbimärgistada rändetaustaga õppijat. Kaukko (2023) rõhutab, et kui pagulusest ei julgeta rääkida, siis ei ole ka koolis võimalik arendada oskusi ega sekkumisi, mis vastaksid selle õpilasrühma vajadustele. Oja (2019) on analüüsinud tundlike teemade käsitlemist ainetunnis ja rõhutab, et vastuolusid ei tule karta, need on elu osa, mis arendavad kriitilise mõtlemise oskust ning aitavad ära tunda infomanipulatsioone ja -kallutatust.

Kultuuritundliku õpetamise juurde kuulub oskus **analüüsida õppijate vajadusi**. Õpetajalt nõuab see valmisolekut väärtustada õppija kogemusi, arusaamu ning kasutada neid õppesisu loomisel ja kohandamisel (Ladson-Billings, 1995). Kultuuritundlik õpetamine toob jõulisemalt esile ja arvestab just õppija kultuuritausta ja selle tähtsust muude õpilase omapärade hulgas (Järv & Kirss, 2019). Peamisi katsumusi on seotud õppija võimete ja vajaduste väljaselgitamiseks kasutatava keelega (Soll & Palginõmm, 2011) ning õppija keelelise arengu hindamisega (Padrik & Hallap, 2020; Padrik *et al*., 2022).

Oluline samm on **individuaalse õppekava loomine** (vt **peatükk 7**), milles arvestatakse peale tavapäraste tegurite õpilase õppekeeleoskust ja võimalikku hariduskatkestust rändeperioodil. Lisaks kuuluvad siia kohandatud õppemeetodid, sealhulgas kunsti- jm teraapiad, et toetada laste emotsionaalset heaolu. Mitmekesisusega arvestamine puudutab keele ja kultuuri kõrval ka erinevaid peremudeleid ja maailmavaateid.

Õpirühma vajadustega arvestamine peegeldub ka lasteaia/kooli **füüsilises õpikeskkonnas**. On oluline, et õppijad näevad ja kogevad nii oma kui ka vastuvõtvat kultuuri ruumikasutuses, olgu selleks „rääkivad seinad" või teised elemendid, mis aitavad ümbritsevat mõista. Browni (2022) läbiviidud uurimusest Eesti lasteaedades ilmnes, et just keelekümblusprogrammi rühmaruumid on tänu kodukultuure kaasavale kujundusele murdnud vanu ruumikasutuse traditsioone ning neist on saanud lasteaia kõige omanäolisemad ruumid.

Soovitus eripedagoogile

Kasuta oma töös keelekümblusest tuntud „rääkivaid seinu", kus teemaga seotud pildid, baassõnavara ja lausemallid on riputatud ruumi seintele. Kui lapsele ei meenu mõni sõna, saab ta sellele osutada, samuti saab õpetaja/eripedagoog illustreerida nende abil oma kõnet.

Kultuuritundlik õpetamine tähendab ka **õpilase taustaga arvestavaid õppesisu ja -materjale**. Rivera jt (2022) soovitab selliseid tekste ja materjale valida, mis on variatiivsed ja peegeldavad õpirühma kodukultuure. Kidwell ja Herrera (2019) lisavad õppijate enda eelistuste ja arvamuste äärakuulamise. Õppijate nagu ka nende vanemate kultuuriekspertiis on selles hindamatu väärtusega ning nende kaasamine õppematerjalide valikusse ja kohandamisse toetab nii vähemusõpilaste minapildi kujunemist kui ka enamusse kuuluvate õpilaste maailmapildi avardumist (Kidwell & Herrera, 2019; Järv & Kirss, 2019). Ka näitmaterjalide, illustratsioonide, videote jm valikul saab kasutada seda kultuuriekspertiisi, mida pakuvad teise kultuuritaustaga õpilased, nende vanemad või vähemuskultuuri taustaga abiõpetajad (Mortier *et al*., 2021). Uuringud näitavad, et isegi piiratud keeleoskusega lapsevanemad suudavad õpetaja juhendamisel toetada last teise keele õppimisel, arendades samal ajal oma keeleoskust (Rivera *et al*., 2022). Lisaks aitavad uued tehnoloogiad (tõlkeprogrammid, keeleõppe keskkonnad jne) sõnavara omandada keelte ja kultuuride vahel seoseid luues. Kõik see aitab õpilasel end õppesisuga seostada ning tekitab tunde, et ka tema kogemused ja teadmised on väärtuslikud (Järv & Kirss, 2019).

Kokkuvõtteks: kultuuritundlike õpetamismeetodite hulka kuuluvad kõik lähenemised, mis väärtustavad rühma- ja klassiruumis olevaid keeli ja kultuure. Seejuures on oluline, et õppija tunneks end õppematerjalides esindatult ning õpetamisprotsess, nagu ka tagasiside ja hindamisprotseduurid, oleks kultuuritundlik.

20.4. Mitmekeelsus

Mitmekeelse lapse areng on teistsugune kui ükskeelse lapse areng ning tihti vajab mitmekeelne laps lasteaias või koolis keskkonna kohandamist, sealhulgas toetust õppimisel. Mitmekeelne laps on sageli õppekeele oskuse madalast tasemest tingituna Eesti haridussüsteemi kontekstis erivajadustega õppija. Lisaks on mitmekeelsete õppijate hulgas sama osakaal arengupuudega lapsi, mis ükskeelsetegi hulgas (Bedore & Peña, 2008). Nende laste arengu hindamine ja toetamine on keeruline ülesanne kõikidele spetsialistidele, sealhulgas eripedagoogile.

Simultaanne ja astmeline kakskeelsus

Lapsed kujunevad mitmekeelseks (edaspidi räägitakse kakskeelsusest, mis on mitmekeelsuse vorme) eri viisil. Kaks peamist viisi on järgmised (vt Paradis *et al*., 2021, lk 8–9):

1. Laps sünnib perre, kus vanemad räägivad eri keeli – sel juhul omandab laps ühel ajal kaht emakeelt ehk esimest keelt (st ei eristata esimest ja teist keelt). See on simultaanne kakskeelsus (SIM, ingl *simultaneous bilingualism*).
2. Laps omandab kodus üht keelt (K1), aga haridusasutusse minekul algab kokkupuude teise keelega (K2) (mitte võõrkeelega, mida õpitakse võõrkeeletunnis!). Sel juhul on see astmeline ehk suktsessiivne kakskeelsus (SUK, ingl *successive/sequential bilingualism*).

SIM korral on lapse keeleline areng mõlemas keeles küllaltki sarnane neid keeli emakeelena kõnelevate laste omaga. See tähendab, et SIM laps omandab eesti keelt nii (aga mitte siiski täpselt samamoodi) nagu eesti ükskeelne laps. Erinevus ükskeelsest arengust tuleneb kahest asjaolust:

1. Lapsele suunatud **sisend** (kaassuhtlejate kõne lapsele) jaguneb kahe keele vahel ehk õppija kuuleb omandatavat eesti keelt vähem kui ükskeelne laps. See võib varases keelelises arengus, võrreldes ükskeelsega, väikse mahajäämuse tingida. Peamine erinevus võib tekkida 2–3 sõnaga ütluste loome kujunemisel: võrreldes ükskeelsetega, võib see hilineda kuni 6 kuud, eriti juhul, kui eestikeelset sisendit annab isa (vt ka Hallap & Padrik, 2019). Kahe keele oskus pole kunagi samal tasemel, vaid kujunevad nn dominantkeel ja nõrgem keel (mis võivad keskkonna muutudes ka vahetuda).

2. Keelte omandamist ja kasutamist mõjutab keelte **vastasmõju** (nn ülekanne, interferents). Sellest tulenevalt on kakskeelse õppija kõnes vigu, mida ükskeelne tavaliselt ei tee, või siis on vigu rohkem kui ükskeelse arengu korral. Teise keele mõjust tingitud vead võivad tekkida nii hääldu ses (aktsendina), sõnavaras (eelkõige laenunihkena ehk teise keele mõjul ebatäpse sõnakasutusena, nt „puhastab hambad" *pro* „peseb hambad", „ma ei tea veel ilusti eesti keelt" *pro* „ma ei oska veel hästi eesti keelt") kui ka grammatikas (süntaksis ebatavalise sõnade järjekorrana ja morfoloogias valede sõnalõppudena). Vastasmõju on tavaliselt suuremgi SUK puhul, kus just K1 kui arenenum keel mõjutab K2 omandamist varastel etappidel.

SIM puhul on teadusuuringud näidanud, et kakskeelsetel keelepuudega lastel (nii primaarse kui ka sekundaarse keelepuude korral – uuritud on peamiselt arengulise keelepuudega, intellektipuudega ja autismispektri häirega lapsi) kujuneb mõlema keele oskus piisava sisendi korral nii nagu ükskeelsel keelepuudega lapsel (vt **peatükk 14**). SUK õppijate puhul aga on tulemused teises keeles kui nõrgemas keeles sageli (eriti primaarse keelepuude korral) kehvemad kui sama keelt kõnelevatel ükskeelsetel puudega lastel. Teise keele oskus ei jõua SUK keelepuudega lastel esimese keele oskusele sageli järele isegi pärast 7 aastat aktiivset kokkupuudet selle keelega haridusasutuses (Kay-Raining Bird *et al*., 2016).

SUK korral on tegu esimese ja teise keele omandamisega, millest esimest omandatakse kuni teise keele omandamise alguseni ühtemoodi ükskeelsetega (sest selle ajani laps omandabki ühte keelt). Teise keele omandamisel aga on areng lastel väga erinev: lisaks õppija võimetele ja kasvukeskkonnale mõjutab vanus, millal laps hakkab K2-e omandama, ning omandatavate keelte tüpoloogiline sarnasus.

Teise keele omandajal on K2 lisandumisel olemas juba mingil tasemel esimese keele oskus ja võrreldes vastsündinuga arenenud tunnetustegevus, st kognitiivsed mehhanismid keele omandamiseks. See võimaldab kasutada keele omandamisel arenenumaid strateegiaid (nt meelde jätta ja siis kasutada holofraase ehk tervikuna omandatud fraase/lausungeid). SUK õppija kasutab uue keele omandamisel osaliselt ka emakeelereegleid ja -üksusi, mistõttu on varastel etappidel palju emakeele mõju – nii positiivset (teatud osaoskuste kiirem omandamine) kui ka negatiivset (vastasmõjust tingitud vead) ülekannet (Peňa & Bedore, 2009). Just morfoloogiliste oskuste puhul on täheldatud (eriti sugulaskeelte puhul) positiivset ülekannet ühest keelest teise, SUK puhul peamiselt K1-st K2-e, st K1 aitab omandada K2 struktuure, aga keelepuudega laste puhul on see oluline, sest just morfoloogilised oskused kujunevad raskustega (Kay-Raining Bird *et al*., 2016).

1960. aastateni peeti mitmekeelsust negatiivseks mõjuriks lapse arengus. Praegu on teaduses oluline uurimissuund järgmine: kas mitme keele omandamine mõjutab kognitiivseid funktsioone positiivselt ehk kas kakskeelsetel lastel on, võrreldes ükskeelsetega, mingeid eeliseid täidesaatvate funktsioonide töös? Bialystok jt (2012) märgivad, et tähelepanu jaotamine kahe keele vahel ja pidev vajadus valida situatsiooniga sobiv keel (sest mõlemad keeled on kogu aeg aktiivsed) reorganiseerib aju närvivõrgustikud, luues efektiivsema täidesaatva kontrolli. Ebert ja Kohnert (2016) kirjutavad, et mitmes uurimuses on näidatud kakskeelsetel lastel paremaid tulemusi kognitiivsetes ülesannetes, mis on seotud tähelepanu kontrolliga. Lowell Gunnerud jt (2020) viisid läbi suure hulga uuringute metaanalüüsi ning tõdesid, et kakskeelsete eelised pole üleüldised, vaid tekivad teatud tingimustel (nt võis eelist täheldada keskklassi, kuid mitte kehvema sotsiaalmajandusliku taustaga lastel).

Praegused järeldused on siiski esmased ja kindlasti on selle uurimisfookuse jälgimine oluline tugispetsialistidele. Kui selgub, et kakskeelsus mõjutab teatud kognitiivseid protsesse positiivselt, siis ehk saame kunagi ka vastuse küsimusele, kas erivajadustega (keelepuudega) õppijad on kakskeelsetena soodsamas olukorras kui ükskeelsed.

20.5. Keelelise arengu (eakohasuse) hindamine

Kahe keele omandamine ei raskenda enamiku erivajaduste märkamist ja identifitseerimist õppijatel. Küll aga on lapsi, kelle puhul see võib olla keeruline: kel pole märgatavaid vaimse arengu, käitumise või suhtlemise raskusi. Kui ainus potentsiaalne arenguprobleem on keeleline/kõneline erivajadus (arenguline keelepuue; koolis keele omandamise raskustest tingitud õpiraskus), siis see jääb sageli õigel ajal märkamata. Kahe keele omandamine n-ö maskeerib erivajaduse: aeglast eesti keele omandamist peetakse eakohaseks kakskeelsel lapsel, sest tegu on ju kahe keelega. Tõepoolest, alati ei olegi aeglase arengu korral tegu arengupuudega, vaid lihtsalt väga piiratud ja ebakvaliteetse sisendiga, mis raskendab K2 omandamist. Kuidas neil kahel olukorral vahet teha?

Kogemus praktikast

Eestikeelse kooli 1. klassi tuli vene kodukeelega tüdruk, kes oli enne kooli käinud kolm aastat eesti õppekeelega lasteaias.

Klassiõpetajale jättis õpilane alguses hea mulje: laps rääkis küllaltki hästi eesti keelt ja oli püüdlik. Peagi selgus, et tüdruk ei saa eesti keeles õppimisega siiski hästi hakkama. Tüdruk ei saanud aru

ei suulistest tööjuhenditest ega tekstidest. Ilmnes, et piltide alusel jutustamine ja oma kogemusest rääkimine (st suuline tekstiloome) pole samuti jõukohane.

Õpetaja pöördus eripedagoogi poole, saamaks tagasisidet, kas on tegu õpiraskusega lapsega.

Kirjeldatud on eesti keelt teise keelena omandava lapse raskusi. Tavaliselt ongi keeruline selgitada keelte omandamise raskust või keelepuuet neil õppijatel, kel eesti keel lisandub alles lasteaias või koolis (nn SUK) ja just K2 omandamise varastel etappidel, st 1.–2. aastal alates esimesest kokkupuutest keelega. Nn SIM laste puhul (kuna nende keeleline areng eesti keeles on küllaltki sarnane eesti ükskeelse lapse omaga) on keelepuude üle- või alahindamist märksa vähem.

Kakskeelsete laste (keelelise) arengu hindamise teevad keeruliseks järgmised asjaolud:

1. Puudub info selle kohta, kuidas kujuneb eesti keele kui K2 oskus koolieelses või koolieas loomulikus keskkonnas ning kas ja kuidas sõltub teise keele omandamine hariduskeskkonnast (lasteaed ja kool, eestikeelne rühm/klass ja keelekümblusrühm/-klass).
2. Puuduvad vahendid mitmekeelsete laste arengu hindamiseks. Ükskeelsete laste arengu hindamise vahendid ei sobi, sest need ei arvesta keeltega kokkupuute mudeleid (Orellana *et al*., 2019). Teadlased (nt Bedore & Pena, 2008; Boerma & Blom, 2017) rõhutavad vajadust hinnata mitmekeelseid lapsi kõigis nende kõneldavates keeltes. Enamikul juhtudest see pole aga reaalselt võimalik.
3. Kakskeelsetel lastel võivad samas vanuses olla väga erinevad oskused (vt eespool mõjutavaid tegureid), seega pole võimalik kakskeelse lapse oskusi teise kakskeelse lapse oskustega otseselt võrrelda.
4. Kakskeelse eakohase arenguga lapse oskused teatud keele omandamise etapil sarnanevad ükskeelse arengulise keelepuudega lapse oskustega (Ebert & Kohnert, 2016; Hallap *et al*., 2014; vt ka **peatükk 14**). Mõlemale rühmale on iseloomulikud piiratud sõnavara, raskused sõnade leidmisel, lühikesed ütlused, lihtsad ja tihti elliptilised lausungid (st olulised sõnad on puudu), sõnavormivead ja mõne vormi puudumine kõnes või harv kasutus, raskused tööjuhendite ja tekstide mõistmisel. Erinevused võivad esineda grammatiliste vigade tüüpides: eakohase arenguga kakskeelsed teevad peamiselt asendusvigu, keelepuudega ükskeelsed aga grammatiliste morfeemide ärajätuvigu. Vigade erinevus vajab edaspidi täpsemat uurimist.

Bonifacci jt (2020) rõhutavad, et kakskeelsete õppijate keeleliste oskuste hindamisel tuleb kombineeritult kasutada eri meetodeid. Vaja on kirjeldada K2 oskuste profiili (st keelelisi osaoskusi) ning välja selgitada lähima arengu vald, sealhulgas õpivõime. Oluline on analüüsida infot selle kohta, kas, kes ja kuidas on õppija teise keele oskuse kujunemist toetanud (Ortiz *et al*., 2020).

Eespool kirjeldatud juhtum (vt „Kogemus praktikast") on küllaltki tüüpiline. Mitmekeelse lapse keelelist arengut ei oska õpetajad sageli hinnata, st puuduvad teadmised, kuidas kujuneb K2 oskus (mida oodata nt aasta või kolm aastat eesti keelt omandanud õppijalt). Algul võib jääda mulje heast keeleoskusest, kuid tuleb meeles pidada, et keele kasutamisel on palju funktsioone (vt **peatükk 11**). Igapäevasuhtlus võib olla jõukohane, kuid õppetegevuses läheb vaja hoopis arenenumat keeleoskust.

I. Kirjeldatud juhtumi puhul alustab eripedagoog hindamist **taustinfo kogumisega** (vt ka Padrik & Hallap, 2020). Dokumentide ja vanematega vestluse (või küsimustiku) teel tuleb välja selgitada järgmine:

a) Lapse varane emakeele (K1) areng: kas see on kujunenud raskusteta või on tekkinud probleeme (sh kas laps on käinud logopeedi juures)? Keelepuue mõjutab kõikide keelte omandamist (Ebert & Kohnert, 2016), seega K1 omandamise raskused võivad olla ohumärgiks.
b) Kas peres on olnud suulise või kirjaliku kõne puudeid (keelepuuded on sageli geneetilise päritoluga)?
c) Millal (mis vanuses) hakkas laps eesti keelt omandama ja kuidas on vanemad rahul oskuste arenguga/arengudünaamikaga?
d) Emakeelne ja eestikeelne sisend, st kes, millises keskkonnas (tegevused), kui sageli (nt iga päev, paar korda nädalas) ja mis keeles lapsega suhtleb; mis keeles pereliikmed omavahel suhtlevad?
e) Emakeele ja eesti keele kasutuse funktsioonid (mis eesmärgil kasutab) ning sagedus.
f) Võimaluse korral: dominantkeel ehk kummas keeles on õppijal hetkel parem oskus.

Ehkki vanematelt saadud informatsiooni tuleb suhtuda teatud reservatsiooniga, näitavad uuringud, et vanematelt saadud info korreleerub objektiivsete meetodite abil saadud tulemustega (Bonifacci *et al*., 2020), st võib lugeda küllaltki usaldusväärseks.

II. Hindamine jätkub **keeleliste oskuste taseme väljaselgitamisega**.

Hindamisel peame lähtuma eeldusest, et kakskeelse lapse keelelised oskused on tavaliselt piiratumad kui ükskeelsel (ka 4–5 aasta pikkuse keelekogemuse puhul on sõnavara märgatavalt piiratum, võib olla sõnade ja sõnavormi kasutusvigu, aktsenti), ning tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada taustinfot, st keeltega kokkupuute mudeleid (Boerma & Blom, 2017; Bonifacci *et al*., 2020).

Keeleliste oskuste hindamisel valitakse meetodid taustinfole toetudes:

a) Kui õppija on eesti keelega aktiivselt kokku puutunud 1–2 aastat, tuleks uurida, kas ja kuidas saab õppija eesti keeles suulise suhtlusega hakkama ehk millisel tasemel on omandatud suhtluskeel (vt alapeatükk 20.6). Suhtluskeele hindamiseks tuleb koguda spontaanse kõne näiteid: teha ise või paluda õpetajatel (võimaluse korral ka lapsevanemal) teha märkmeid lapse keelekasutusest erinevates situatsioonides. Spontaanse kõne näidiste regulaarse kogumise alusel on hea jälgida oskuste arengut. Teine soovitatav viis on vestelda õppijaga mõnda isiklikku kogemust kujutava foto või tuttavat situatsiooni/tegevust kujutavate piltide alusel. Selle käigus saab eripedagoog ettekujutuse, kuidas õppija erinevaid (!) küsimusi mõistab, millised on tüüpilised lausungid õppija kõnes, kas õppija suudab end kuulajale arusaadavalt väljendada ja millised raskused tekivad.
b) Kui õppija on eesti keelega kokku puutunud üle kahe aasta, võib juba nõudlikumad viisid/meetodid valida, sest tegu peaks olema nn mõtlemiskeele (vt alapeatükk 20.6) mingi tasemega. Väga informatiivne on tekstiloome hindamine pildiseeria alusel või loetud teksti ümberjutustamine (koolis). Jutustamise käigus saab infot kõikide keeletasandite oskuste kohta.

Soovitada võib ka grammatiliste oskuste hindamist. Just sõnavormide omandamise ja kasutamise raskused on teadlaste arvates nii üks- kui ka kakskeelsetele keelepuudega lastele iseloomulik tunnus. Keelte kaupa erinevad grammatilised kategooriad, mis valmistavad enim raskusi ja on keelepuude markeriteks (Bonifacci *et al*., 2020; Ebert & Kohnert, 2016). Eesti keeles on eelkõige käändevormide omandamise raskus keelepuuet näitavaks tunnuseks.

Grammatiliste oskuste hindamisel on soovitatav jälgida arengudünaamikat: mis muutub näiteks kolme kuu möödudes. Samuti on informatiivne vigade analüüs: mis tüüpi vigu ja milliste kategooriate kasutamisel õppijad teevad. Bonifacci jt (2020) märgivad, et grammatiliste elementide mõistmisraskus viitab sageli keelepuudele.

Keeleliste oskuste hindamine lõpebki sisendi analüüsi ja keeleoskuse taseme hindamisega: **kas keeleoskus vastab saadud sisendile (selle hulgale ja kvaliteedile) või mitte. Kui ei vasta, on alust oletada keelepuude olemasolu ning jätkata tuleb edasise hindamisega.**

III. Keeleliste oskuste **lähima arengu valla ja õpivõime** hindamine.

Keeleliste oskuste hindamine ei anna sageli vastust, kas õppijal on keelepuue. Abiks on sel juhul keeleliste oskuste omandamise võime või õpivõime hindamine, mida teaduskirjanduses nimetatakse **dünaamiliseks hindamiseks** (vt ka **peatükk 6**). Mulgrew jt (2022) rõhutavad, et see peab alati olema osa mitmekeelsete laste arengu hindamisest. Dünaamiline hindamine põhineb L. Võgotski lähima arengu valla käsitlusel, kus mingit oskust õpetades saame vajalikku infot õppija õpivõime kohta. Õpivõimet näitab nii konkreetse oskuse omandamise kiirus kui ka õpikäitumine õppimisprotsessis, st kuidas õppija tähelepanu ülesandel püsib, kuidas ta antavat abi kasutab, kui kiiresti uut omandab, kui kiiresti väsib ja ülesande täitmisest loobub, kuidas suudab õpitu uude olukorda kanda jne. Oluline on, kui suur muutus õpetatavas oskuses toimub ja kui suurt vaeva peab spetsialist selle muutuse saavutamiseks nägema. Dünaamilist hindamist kasutatakse seega, et selgitada vahet iseseisva soorituse ja selle soorituse vahel, kuhu jõutakse õpetamise tulemusena. Jälgitakse ka seda, kuidas omandatud oskus säilub, sest keelepuudega õppijatele on iseloomulik õpitu kiiresti unustada. Orellana jt (2019) ning Petersen jt (2017) märgivad, et spetsialistid kasutavad dünaamilist hindamist praktikas vähe, sest see on aeganõudev ja puuduvad selged kriteeriumid õpivõime hindamiseks. Uuringute metaanalüüsi tulemused (Orellana *et al.*, 2019) kinnitavad selle sobivust keelepuude identifitseerimiseks mitmekeelsetel. Eriti suured erinevused eakohase arenguga ja keelepuudega õppijate vahel on just õpikäitumises. Soovi korral saab dünaamilisest hindamisest ja selle läbiviimise näitest uute sõnade õpetamisel lugeda Leljavina (2017) magistritööst, vt näidet ka Padrik ja Hallap (2020).

Kõige suurem erinevus kakskeelsete õppijate keeleliste oskuste hindamisel, võrreldes ükskeelse arengu hindamisega, on **kahe keele sisendi põhjalik analüüs ning sisendi ja keeleliste oskuste seose arvestamine**.

20.6. Keeleliste oskuste arendamine

Erivajadustega mitmekeelse õppija arengu toetamisel tuleb rakendada eripedagoogilisi põhimõtteid, arvestades seejuures teadmisi nii mitmekeelsusest

kui ka keelepuuetest. Õppijat arendatakse kaasavas hariduses IAK/IÕK alusel tugispetsialisti ja õpetajate koostöös (Ortiz *et al*., 2020; vt ka **peatükk 7**).

SIM puhul ei erine töö ükskeelse lapsega läbiviidavast kõne- ja keeleliste oskuste arendusest (vt **peatükk 14**). **Peab meeles pidama, et selle lapse keelekeskkond jaguneb kahe keele vahel ja eesti keele omandamist mõjutab vähem või rohkem teine omandatav keel.** Keerulisem on aga toetada SUK lapse arengut, kelle jaoks eesti keel on teine keel.

Järgmisena ongi fookuses SUK lapse keelelise arengu toetamine (lasteaias või koolis tehtaval tööl on väikesed erinevused, kuid etapid, põhimõtted on samad). Oluline on nõustada järgmistes etappides kõiki õpetajaid, kes mitmekeelsete erivajadustega õppijatega töötavad. Kay-Raining Bird jt (2016) märgivad, et õpetajatele ja lapsevanematele antav nõu ei ole sageli kahjuks teadus- ja tõenduspõhine. Mõtteid keeleliste oskuste arendamise kohta lisaks järgmisena käsitletule vaata ka Padrik ja Hallap (2020).

Teadlased kirjeldavad ja nimetavad K2 omandamise etappe natuke erinevalt (vt nt Paradis *et al*., 2021; Saville-Troike, 2012). Oskuste kujunemine on jaotatud kolmeks etapiks.

1. Eesti keelega kohanemine ning esmane eesti keele mõistmine ja kasutamine

Uude keelekeskkonda sattudes püüab laps alguses kasutada emakeelt. Kui selle keele oskajaid keskkonnas pole, loobub omandaja peagi (mõne päeva jooksul) selle kasutusest. Laps, kel on soov suhelda, püüab seejärel kasutada mitteverbaalseid vahendeid, et end mingilgi määral arusaadavaks teha. Võtab natuke aega, et hakkaks kujunema foneemikuulmine eesti keeles, st erinevate segmentide, häälikute, sõnade eristamine. Kui foneemikuulmine hakkab aktiivselt arenema, siis hakkab kujunema esmane eestikeelse kõne (tuttavates olukordades sageli kuuldud sõnade, korralduste, küsimuste) mõistmine. Mõne aja pärast püüab laps midagi ka eesti keeles öelda, jättes meelde mõningaid tervikväljendeid/holofraase (nt „Tule siia", „Lähme õue", „Lähme mängima", „Ei taha", „Anna mulle ka …").

Erivajadustega eesti keele kui K2 omandajal võib see etapp kaua kesta. Kui eakohase arenguga lapsel kestab see mõnest nädalast mõne kuuni, siis erivajadustega lapsel mõnest kuust aastani või kauemgi – oleneb, kes ja kuidas eesti keele oskuse kujunemist toetab.

Tuleb mõelda, millised korraldused, küsimused, sõnad on need, mille mõistmine ja kasutus aitab lapsel kõige olulisemad vajadused enda väljendamisel kiiresti rahuldada. Selleks on vaja analüüsida, millised on igapäevased, korduvad, tüüpilised tegevused rühmas/klassis, ning koostada loend keeleüksustest, mille mõistmist lapsele õpetada. See on **väga piiratud**

hulk keeleüksusi, millele õpetamisel tähelepanu pöörata. Kui tugispetsialist ja/või õpetaja oskab lapse emakeelt, saab seda kohanemisperioodil ja esmase eesti keele mõistmise kujundamisel kasutada (öelda nt korraldus eesti keeles, siis emakeeles ja veel kord eesti keeles). Lisaks peab meeles pidama, et õpitavat tuleb palju korrata: teadlikult märgata ja ära kasutada kõik olukorrad nende keeleüksuste kasutamiseks eripedagoogi poolt, st luua vajadus lapsele mõistmiseks.

> **Näide**. Eestikeelse kooli 4. klassi tuli vene emakeelega erivajadustega õpilane. Klassiõpetajale anti ülesanne tegeleda 2 tundi nädalas individuaalselt õpilase eesti keele oskuse kujundamisega. Õpetaja võttis eesti keele kui K2 õpetamiseks mõeldud 1. klassi eesti keele õpiku ja hakkas selle järgi tööle. Esimeses peatükis oli lühike tekst klassi õpilastest ning ette nähti arvsõnade 1–20 omandamist ja kasutuse õppimist. Õpetaja hakkas neid lapsele õpetama.

See on näide, kus õpetaja võtab olemas õppematerjali ja hakkab õpetama sobimatu materjali alusel. Ükski õppija, ei eakohase arenguga ega erivajadustega, ei vaja esimeste sõnade hulgas arvsõnu. Lisaks pole erivajadustega õppijale jõukohane õppida korraga (1 tunni jooksul, nagu õpik ette näeb) 20 ja rohkemgi uut sõna. Õpetaja vajab infot, mõistmaks, mille poolest mitmekeelne erivajadustega laps erineb teistest õppijatest. Samuti vajab õpetaja eripedagoogi soovitusi, mida ja kuidas (millise materjali toel) õpetada. Tuleb aidata õpetajal ka mõista, et **keeleoskuse kujunemine algab alati mõistmise tasandist** ja et erivajadustega õppija puhul ei saagi kiirustada keeleüksuste kasutuse õpetamisega.

Soovitus eripedagoogile

Kõige esimesel etapil tuleb pakkuda lapsele enda poolt hästi lihtsat (st keele omandamise kognitiivsete mehhanismide eripäraga arvestavat, vt **peatükk 14**), kohandatud ja korduvat (samades olukordades samade sõnade, fraaside kordamine) eesti keele kasutust.

Iga sisend ei aita kaasa keelelisele arengule. Sisend peab olema sobiva keerukusega: see peab olema natuke keerulisem kui lapse enda keelekasutus sel hetkel. Õpetajal on oluline jälgida oma kõnetempot ja korrata mõistmise seisukohalt olulisi keeleüksusi.

Pole vaja kiirustada aktiivse keelekasutuse kujundamisega. Enim toetab last see, kui ta mõistab õpetaja korraldusi tegevuse korraldamisel rühmas või klassis ning kaaslaste koostegevusele kutsuvaid fraase.

Kui laps juba mõistab *ca* 20–30 eestikeelset üksust (s.o korraldust, sõna), saab teha esmase valiku, milliseid neist aktiveerida ehk õpetada kasutama.

2. Suhtluskeele omandamine

Cummins (2008) on esile toonud kaks üldist keeleoskuse taset, millest esimene on igapäevaseks suhtluseks vajalik tase (BICS – Basic Interpersonal Communication Skills). Tegu on situatsiooniga/kontekstiga seotud, eelkõige sotsiaalses suhtluses rakendatava suulise keelekasutusega (edaspidi: suhtluskeel).

Selline oskuse tase kujuneb eakohase arengu korral pooleteise kuni kahe aastaga; erivajadustega õppijal võtab see aega märksa rohkem – kui kaua, seda pole kahjuks uuritud. See sõltub, millise erivajadusega on tegu ja kas õppija saab tuge spetsialistidelt.

Eesmärk on kujundada toimetulek eesti keelega enamikus igapäevastes suhtlusolukordades (st osalemine põhiliselt situatiivses dialoogis). Probleem on see, et koolis oodatakse kohe osalemist õppetegevustes, kus kasutatakse peamiselt kirjalikke õppematerjale (sh keerulise sõnastusega töö-juhendeid, õppetekste jms) või suulisi tekste/selgitusi. Suhtluskeele taset omandav laps ei suuda õppida eesti keeles samade õppematerjalide alusel, mis eesti ükskeelsed lapsed. Vajalik on ka hoolikas meetodite valik: sel etapil ei sobi enamasti verbaalsed meetodid (nt uue sõna tähenduse selgitamine ainult kõneliselt).

Keskenduma peab tähenduse väljendamisele, keeleline korrektsus pole veel oluline. Ära tuleks kasutada kõik olukorrad, kus õpetaja ja lapse või laste vahel saab tekkida suhtlemine.

Verbaalne suhtlemine lõimub mitteverbaalsega ja aktiivse näitvahendite kasutamisega. Eripedagoog peab rakendama eestikeelset kõnet toetavaid viise: näiteks alternatiivküsimus („Kas sa soovid joonistada või voolida?“), lause alustamine või lõpetamine, sõnaalguse etteütlemine (nt „ka – kar-karva-karvased“), osutamine kirjutatud tugisõnadele või lapse jaoks koostatud sõnastikule (koolis, kui lapsel on mingil tasemel eesti keele lugemine olemas). Keelepuudega õppijate puhul tuleb arvestada, et morfoloogiliste oskuste kujunemine võtab palju aega ja see pole esmane, millele keskenduda. Grammatiliste oskuste kujundamisel peab sel etapil pöörama tähelepanu eelkõige lihtlausungite kasutamisele ja neile sõnavormidele, mis on produktiivsed, st mida saab kasutada paljudes kontekstides (Peňa & Bedore, 2009).

Tähelepanu on suulisel kõnel (ka koolis). Kirjalikku kõnet saab kasutada vahendina õpitu meeldejätmiseks, kinnistamiseks (nt lapsele üles kirjutada

sõnad, vajalikud fraasid, küsimused, mida saab koos mõne täiskasvanuga harjutada). Tasapisi saab üle minna lihtsate suuliste tekstide kuulamisele koos visuaalselt toetava materjaliga, mille eesmärk on mõista juttude põhisisu (nn tekstibaasi) eripedagoogi suunamisel, abiga (nt jutu analüüs lausete kaupa, et mõista lausete tähendust).

Sõnavara kujundamine on kõige mahukam osa tööst. Tuleb kujundada nn põhisõnavara (vt Tuulik *et al*., 2013).

Soovitus eripedagoogile

Teisel etapil on oluline keskenduda suulisele kõnele. Vajalik on eesti keele mõistmise ja kasutuse kujundamine peamiste suhtluseesmärkide/-kavatsuste väljendamiseks (vt **peatükk 11**). Suhtluskavatsustest lähtuvalt tuleb valida keeleüksused (sõnad, laused), mida kujundada erinevates suhtlusolukordades.

3. Nn mõtlemiskeele ehk ainekeele omandamine

Teine keeleoskuse tase Cumminsi (2008) järgi on dekontekstualiseeritud keelekasutus ehk selline tase, mis võimaldab keelel täita erinevaid kognitiivseid funktsioone, õppijal omandada keele vahendusel uusi teadmisi. Mõtlemiskeele (Golubeva *et al*., 2022, nimetavad seda ainekeeleks) taseme saavutamine teises keeles võtab eakohase arengu korral 4–7 aastat (Cummins, 2008). Siit saab teha järelduse, et erivajadustega õppija tavaliselt lasteaias selle tasemeni ei jõua.

Mõtlemiskeele taseme oskust kujundatakse valdavalt tekstide kaudu – nii suuliste kui ka kirjalike. Kõige olulisem ongi sobiva teksti koostamine (alguses soovitatav) või valik. Tekstiga töös saab kujundada põhisõnavarast arenenumat sõnavara, kujundada keeruliste põimlausete mõistmist ja kasutust, täpsustada sõnavormide kasutust.

Grammatiliste oskuste kujundamisel peaks pöörama tähelepanu sellele, mis on konkreetsele õppijale raske, milles ta teeb vigu (Peňa & Bedore, 2009).

Eripedagoog peab ära kasutama teadmised eesti ükskeelsete laste arengust: see, mis ilmub nende kõnesse varakult, on ka kakskeelsetele lihtne omandada (omandatakse peamiselt suhtluskeele tasemel); selle, mis on keeruline ükskeelsete jaoks, omandab kakskeelne hiljem (nn mõtlemiskeele tasemel).

Sel etapil võib soovitada lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK) rakendamist, arvestades eripedagoogilisi põhimõtteid (vt alapeatükk 20.1). Madrid ja Pérez Caňado (2018) ning Roiha (2014) märgivad, et erivajadustega

õppijatele tuleb teha kohandusi LAK-õppes. Vastav kompetents on alles kujunemas ja ka teadusuuringuid on selle kohta veel vähe. Nad toovad esile igale eripedagoogile teada kohandused: näiteks töö väiksemates rühmades, õpetaja keelekasutuse jälgimine, õppematerjali kohandamine jne.

Mõtlemiskeele taset ei suudagi kõik erivajadustega õppijad põhihariduse raames omandada.

Soovitus eripedagoogile

Kolmandal etapil kujundatakse valdkonna- ja aineteadmisi lõimitult keeleliste oskustega. Palju toetutakse kirjalikele tekstidele, kust saab omandada mitmekesist sõnavara ja keerulisi grammatilisi konstruktsioone. Õppija eestikeelse tekstiloome (nii suulise kui ka kirjaliku) ja tekstide mõistmise kujundamine on põhieesmärke. Mitmekeelse õppija puhul tuleb arvestada, et suulise keelekasutuse vead (nt sõnajärje-, sõnavormivead) moodustavad ühe rühma kirjalikes tekstides tekkivatest vigadest.

Teadlased soovitavad lisaks keeleoskuse kujundamisele arendada kognitiivseid protsesse, st keelelise info töötlust, mis on keelte omandamise aluseks. Kõnekuulmistaju (foneemikuulmise) ja verbaalse töömälu arendamine loob paremad eeldused nii esimese kui ka teise keele omandamiseks (vt Ebert & Kohnert, 2016; Padrik & Hallap, 2020).

Kokkuvõte

Mitmekultuuriline haridus algab iseenda kultuuri tundmisest ja oskusest selle üle reflekteerida. Sama oluline on teadvustada oma kultuurilisi eelarvamusi ja stereotüüpe, õppida tundma erinevaid suhtlusstiile, et suhelda efektiivselt nendega, kes teevad seda meist erinevalt. Sõltumata sellest, millisel põhjusel toimub teise kultuuri minek, on kohanemisraskused ootuspärased. Kui õpetaja ja tugispetsialisti abiga osatakse need ära tunda, saadakse kohanemisraskustest kiiremini üle.

Kultuuritundlike õpetamismeetodite hulka kuuluvad kõik lähenemised, mis väärtustavad klassiruumis esinevaid keeli ja kultuure. Õpilase kodukultuuri ja -keele õppetöösse kaasamine toetab nii kohanemise kiirust kui ka tema psühholoogilist heaolu ja akadeemilist edukust. Siin on võtmeteguriks kogukondlik töö, sealhulgas vanemate ja teiste kultuurivahendajate kaasamine koolikeskkonna kujundamisse ja õppe kavandamisse. Rändetaustaga õppijate puhul on keskne kooli õppekeele omandamine ja kodukeele hoidmine.

Kõik suudavad omandada mitut keelt vastavalt oma võimetele. Visalt püsib arvamus, et erivajadustega kakskeelsel õppijal peab olema ükskeelne keskkond. Teadlased kinnitavad, et mitme keele omandamine ei tekita erivajadustega õppijale topeltkoormust. Oluline on toetada ka emakeele/K1 arengut – nii toetame õppija suhtlusvõimalusi, kontakte perega, kultuurikogukonnaga.

Uuringud näitavad, et esimese keele arengu toetamine kergendab ka K2 omandamist (sest aluseks on ühised kognitiivsed mehhanismid). Eripedagoog peab õpetajate nõustamise kõrval nõustama ka lapsevanemaid: kuidas kujundada lapsele selline keskkond, kus mõlema keele oskus saab areneda (kuidas ja milliseid keele omandamist toetavaid strateegiaid kasutada). Kui emakeelt ei toetata, võib selle oskus kivistuda või järk-järgult kaduda. Parima arengu kindlustab õppija mõlema (kõikide) keel(t)e oskuse kujundamine ja arendamine.

Mõtlemiseks

1. Millised on teises kultuuris kohanemise etapid ja kuidas saab eripedagoog õppijat või tema peret nende etappide läbimisel toetada?
2. Mida tuleb kultuuritundliku õppe kavandamisel ja läbiviimisel silmas pidada?
3. Millest tulenevad kakskeelse õppija keelelise arengu erinevused, võrreldes ükskeelse õppijaga?
4. Milliseid hindamisviise tuleb kasutada, selgitamaks, kas 6-aastasel suktsessiivse kakskeelsusega lapsel on keelepuue või mitte?
5. Mõtle ja kirjuta vähemalt 20 korraldust, mille mõistmist võiks õpetada eesti keele omandamist alustavale a) 2. klassi õpilasele, b) 4-aastasele lapsele eestikeelses lasteaias, c) 16-aastasele ametikoolis õppijale.

Soovituslik kirjandus

Eesti Pagulasabi. (2018). *Avatud algus: valik retsepte mitmekultuurilise lasteaia kujundamiseks*. https://www.pagulasabi.ee/avatudalgus

Järva, I. (2012). *Meie mitmekultuuriline lasteaed.* Atlex.

Kaldur, K., Pertsjonok, N., Mäe, K., Adamson, A.-K., Khrapunenko, M., Jurkov, K., & Kivistik, K. (2021). *Uussisserändajast lapse kohanemine Eesti üldhariduskoolis: Olukord, tugisüsteem ja valmisolek mitmekultuuriliseks õpikeskkonnaks*. Balti

Uuringute Instituut. https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/2021/10/Uussisserandajast-lapse-kohanemine-Eesti-uldhariduskoolis-olukord-tugisusteem-ja-valmisolek-mitmekultuuriliseks-opikeskkonnaks.pdf

Padrik, M., & Hallap, M. (2020). *Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis*. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf

Kasutatud kirjandus

Banks, J., & McGee Banks, C.A. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.

Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *11*, 1–29. https://doi.org/10.2167/beb392.0

Bennett, M. J. (2005). *Paradigmatic assumption of intercultural communication*. IDR-Institute.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*, 240–250. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001

Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, *66*, 65–76. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001

Bonifacci, P., Atti, E., Casamenti, M., Piani, B., Porrelli, M., & Mari, R. (2020). Which measures better discriminate language minority bilingual children with and without developmental language disorder? A study testing a combined protocol of first and second language assessment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *63*, 1898–1915. https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-19-00100

Broekhof, K. (2004). Immigrantidest lastevanemate kaasamine haridusse. Ü. Rannut, *Astu sisse! Uusimmigrandid meie ühiskonnas ja haridussüsteemis. Käsiraamat* (lk 21–35). Haridus- ja Teadusministeerium.

Brown, K. (2022). Kahesuunalise keelekümblusprogrammi kasutuselevõtt ja arendus Eesti lasteaedades ruumilisest vaatenurgast. Ressursid ja riskid. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *10*, 178–202. https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.07a

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., pp. 71–83). Springer Science + Business Media LLC.

Dervin, F., & Jacobsson, A. (2021). *Teacher education for critical and reflexive interculturality*. Palgrave.

Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching*, *49*, 301–338. https://doi.org/10.1017/S0261444816000070

Fennes, H., & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. Cassell.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, *43*, 48–70. http://www.jstor.org/stable/23524357

Golubeva, A., Anissimova, S., Braziulene, A., Presnetsova, N., & Võlli, K. (2022). *Õppeainete lõimimine ja ainekirjaoskuse omandamine. Soovitusi 2. ja 3. kooliastme õpetajatele*. Tartu Ülikool. https://narva.ut.ee/et/oppematerjalid?fbclid=IwAR03wFwb20vKp7RkQtwDhYua6Aowa61Y4VtrBWgf46PAvs_uKHvGohSIcig

Hallap, M., Padrik, M., & Raudik, S. (2014). Käändevormide kasutusoskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengu puudega ükskeelsetel lastel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, *10*, 73–90. http://dx.doi.org/10.5128/ERYa10.05

Hallap, M., & Padrik, M. (2019). Simultaanse kakskeelsusega 3- ja 4-aastaste laste grammatilised oskused eesti keeles. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, *15*, 35–51. http://dx.doi.org/10.5128/ERYa15.03

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava seletuskiri*. https://www.hm.ee/uleminek

Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *LAK-õpe*. https://www.hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/eesti-keel/loimitud-aine-ja-keeleope

Järv, S., & Kirss, L. (2019). *Kultuuritundlikku õpetamist toetav materjal õpetajale*. Tartu Ülikool. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/jarv_kirss_kultuuritundlikku_opetamist_toetav_materjal_opetajale_2019_rita-ranne.pdf

Kaukko, M. (2023). *KOTI – support and inclusion of students moving from crisis areas in the Finnish school system*. https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/koti-kriisialueilta-muuttavien-oppilaiden-tuki-ja-inkluusio-suomalaisessa

Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative Review. *Journal of Communication Disorders*, *63*, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003

Keele- ja kultuuriõppeks võimaluste loomise tingimused ja kord. (2010/2012). *Riigi Teataja I*, *7*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13351038?leiaKehtiv

Kidwell, T., & Herrera, L. J. P. (2019). Culturally sustaining pedagogy in action: Views from Indonesia and the United States. *Kappa Delta Pi Record*, *55*, 60–65. https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1580982

Leljavina, A. (2017). *Spetsiifilise kõnearengupuude väljaselgitamine kakskeelsetel lastel dünaamilise hindamise teel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/57534/leljavina_anastassia_ma.pdf

Lowell Gunnerud, H., ten Braak, D., Lie Reikerås, E. K., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2020). Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*, 1059–1083. https://doi.org/10.1037/bul0000301

Madrid, D., & Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory into Practice*, *57*, 241–249. https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492237

Mehisto, P., Marsh, D., Martin, M. J. F., Võlli, K., & Asser, H. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus.

Mortier, K., Brown, I. C., & Aramburo, C. M. (2021). Cultural brokers in special education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *46*, 3–17. https://doi.org/10.1177/1540796920975386

Mulgrew, L., Duffy, O., & Kennedy, L.(2022). Assessment of minority language skills in English-Irish-speaking bilingual children: A survey of SLT perspectives and current practices. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *57*, 63–77. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12674

Nummert, M.-L., Harro-Loit, H., & Parder, M.-L. (2022). Õpetajate arusaamad väärtustele keskenduvast dialoogilisest kommunikatsioonist mitmekultuurilises õpikeskkonnas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *10*, 48–75. https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.03.

Oja, M. (2019). *Mitmeperspektiivse ajalooõpetuse metoodiline juhend*. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_mitmeperspektiivse_ajalooopetuse_metoodiline_juhend.pdf

Olt, L. (2022). *Uussisserändajatest õpilased ja neid toetav füüsiline koolikeskkond. Tegevusuuring Tallinna ühe gümnaasiumi näitel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. http://dspace.ut.ee/handle/10062/83480

Orellana, C. I., Wada, R., & Gillam, R. B. (2019). The use of dynamic assessment for the diagnosis of language disorders in bilingual children: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *28*, 1298–1317. https://doi.org/10.1044/2019_ajslp-18-0202

Ortiz, A. A, Fránquiz, M. E., & Lara, G. P. (2020). The education of emergent bilinguals with disabilities: State of practice. *Bilingual Research Journal*, *43*, 245–252. https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1823734

Padrik, M., & Hallap, M. (2020). *Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis*. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf

Padrik, M., Vihman, V.-A., & Fil, O. (2022). Keelepuude märkamine kakskeelsetel lastel: eestikeelse lausete järelekordamise testi prooviuuring. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *10*, 305–333. https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.11

Pajupuu, H. (2000). *Kuidas kohaneda võõras kultuuris. Käsiraamat*. TEA.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2021). *Dual language development and disorders. A handbook on bilingualism and second language learning* (3rd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.

Peňa, E. D., & Bedore, L. M. (2009). Bilingualism in child language disorders. In R. G. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders* (pp. 281–307). Psychology Press.

Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic assessment of narratives: Efficient, accurate identification of language impairment in bilingual students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *60*, 983–998. https://doi.org/10.1044/2016_jslhr-l-15-0426

Rivera, C. J., Haughney, K. L., Clark, K. A., & Werunga, R. (2022). Culturally responsive planning, instruction, and reflection for young children with significant disabilities. *Young Exceptional Children*, *25*, 74–87. https://doi.org/10.1177/1096250620951767

Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, *28*, 1–18. http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2012.748061

Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Soll, M., & Palginõmm, M.-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Tartu Ülikooli Narva Kolledž.

Statistikaamet. (2023). *Rahvaloendus 2021*. https://andmed.stat.ee/et/stat

Tartu Ülikooli eetikakeskus (2016). Väärtuste avastajad. Rände- ja pagulusteemaline lisa. https://eetika.ee/et/sisu/vaartuste-mangud

Trasberg, K. (2012). *Auto ethnography as a tool for self-reflection*. Council of Europe, Pestalozzi Programme Training Units. https://www.coe.int/en/web/learning-resources/-/auto-ethnography-as-a-tool-for-self-reflection

Tuulik, M., Tiits, M., Kallas, J., Koppel, K., & Jürviste, M. (Koost-d) (2013). *Eesti keele põhisõnavara sõnastik*. Eesti Keele Instituut. https://www.eki.ee/dict/psv/

21. Andekus ja topelt hariduslikud erivajadused

Halliki Põlda, Merje Kivikas

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Mis on andekus, kuidas õppijate potentsiaali märgata ja nende annete arengut hariduses toetada?
2. Mis on topelt hariduslik erivajadus (HEV), kuidas topelt HEV õppijaid ära tunda ja kuidas nende laste õpet toetada?
3. Mis on eripedagoogi ülesanded topelt HEV õppija toetamisel?

21.1. Ande mõiste kujunemine ja sisu

Sõna „andekus" pärineb 12.–13. sajandist, olles ajalooliselt seotud piibli tekstidega. Eesti etümoloogiasõnaraamatus (Eesti Keele Sihtasutus, 2012) sisaldub heebreakeelne sõna *mān*, mille eestikeelne vaste on 'anne, and' ja mis piiblis tähistab taevast sadanud kinki. Just siit on meie keelde tulnud sõna „taevamanna" – see on miski, mis on muidu või armust antav, erakordne, miski ihaldatav. Edaspidi näitame, et andekus päris „niisama antud" ei ole, kuid erakordsus on mõistega seotud küll. Kõige üldisemas mõttes viitab ande mõiste tänapäeval indiviidi võimete kõrgele tasemele (Eesti Keele Instituut, *s.a.*).

Sageli nimetatakse andekuse sünonüümina „talenti" (Eesti Keele Instituut, *s.a*), millel on samuti piibli päritolu. Samatähenduslike mõistetega siiski tegu ei ole ja ka eesti haridussõnastik defineerib, et talent on erakordne või silmapaistev andekus, täpsustamata, milles see erakordsus siis seisneb. Püüame järgmises alapeatükis seda mõtestada. Sõna „talent" pärineb ladinakeelsest sõnast *talentum*, mis on eri keeltesse tulnud piiblis mainitud kaalu- või rahaühiku tähenduses. Teadaolevalt kasutas „talenti" vaimse võimekuse tähenduses esimest korda Šveitsi füüsik ja filosoof Paracelcus aastal 1537 (Stoeger, 2009) ja nii on see kasutusel tänapäevani.

Andekuse ja talendiga seondub otseselt veel mitu mõistet: „intelligentsus“, „geniaalsus“, „kõrgandekus“, aga ka ande mõiste kaudsed tähistajad nagu „loovus“, „tarkus“, „võimekus“. Võimekusele mitmel alal viitavad terminid „mitmikandekus“, „multiandekus“ või „kärgandekus“. Kui andekuse määratlemisel räägitakse võimest saavutada silmapaistvaid tulemusi ja edu (Eesti Keele Instituut, *s.a*), oma arengupotentsiaal võimalikult maksimaalselt enese ja ühiskonna jaoks realiseerida (Gagné, 2004), siis „intelligentsust“ defineeritakse inimese võime kaudu mõista ümbruses toimuvat ja sellest õppida (Uusikylä, 2005). Nimetatud määratlus on üldistus ja intelligentsusest rääkimine eeldab seda, et tunneme ka intelligentsuse koostisosi ja mõistame nende hierarhilist struktuuri (vt täpsemalt Mõttus *et al*., 2011). Teadlased on üksmeelel, et intelligentsus on „vaimne võimekus, mis muude asjade kõrval eeldab võimet arutleda, planeerida, lahendada ülesandeid, mõelda abstraktselt, saada aru keerulistest ideedest, õppida kiiresti ja õppida kogemustest“ (Allik & Mõttus, 2011, lk 35). Siinse õpiku kontekstis on oluline rõhutada, et kuigi mitmes teoreetilises käsituses pannakse „andekuse“ ja „intelligentsuse“ vahele võrdusmärk, ei ole need sünonüümsed mõisted – „intelligentsus“ viitab inimese õpivõimele, „andekus“ üldiste ja erivõimete arengule kõrge tasemeni jõudmiseks.

Mõiste „geenius“ on olnud kasutusel ajaloolistes andekusteooriates ja tähistanud erakordseid, kohati suisa üleloomulikke võimeid (Galton, 1869). Tänapäeval võiks selles tähenduses rääkida pigem kõrgandekusest (sks *Hochbegabun*g, ingl *high talent*) ja seda kasutavad paljud andekusteadlased (nt Franz Mönks) ka oma teooriates (Ziegler, 2008).

Ka termin „mitmikandekus“ või „multiandekus“ (ingl *multi-intelligence*) pärineb andekusteooriatest. Esimesena kasutas seda Howard Gardner teoses „Mõistuse raamid“ (1983), viidates sellega intelligentsuse liikidele või andelaadidele. Eesti üldkeeles on kasutusel sõna „multitalent“. Viimasel ajal on sünonüümina levinud ka „kärgandekus“ või „kärgtalent“, mis viitab sellele, et inimene võib olla andekas mitmel alal.

Uuringud on näidanud, et sõna „andekus“ tekitab sotsiaalset ja kultuurilist kihistumist ja ebavõrdsust, tekitab privileege ning seetõttu püütakse seda sõna vältida (Glück & Tischler, 2021). „Andekuse“ asemel on hakatud kasutama mõistet „edenenud õppija“ (ingl *advanced learner*). Kuigi ka eesti üldkeeles on „andekusel“ paiguti negatiivne varjund, on sõna meie kultuuriruumile omane ja selles neutraalne (Põlda, 2018) ning põhjust seda vältida ei ole.

21.2. Andekuse käsitused argiteadmises ja teaduses

Andekusfenomeni võib kirjeldada ajalooliselt kujunenud teadusarusaamade ja ajastuomaste peavoolude kaudu, mille taustal on formeerunud ka eelnimetatud mõistestik. Kaufman ja Sternberg (2008) on kirjeldanud eri kontseptuaalsetel tasanditel üksteisest paradigmaatiliselt eristuvaid andekuskäsitusi ja rühmitanud neid järgmiselt: teoloogiline, metafüüsiline, sotsiaalne ja teoreetilis-empiiriline andekuse määratlemise võimalus.

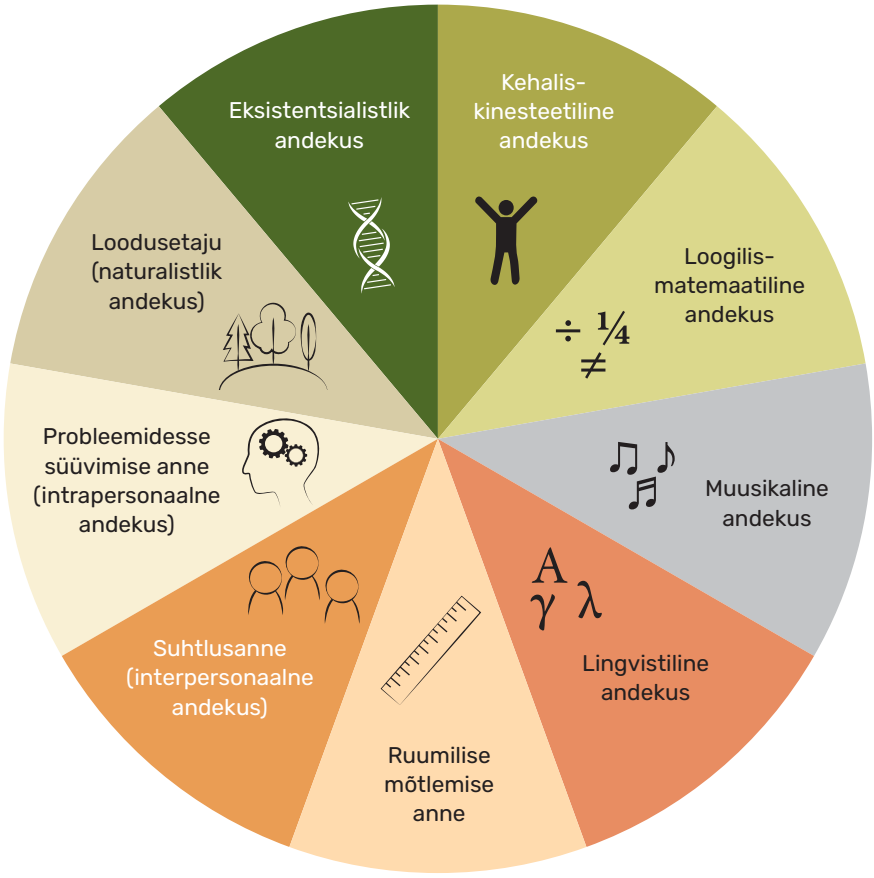
Esimesel tasandil kirjeldatakse ande omamist üleloomuliku ja ebatavalise võimena (nn jumalik anne). Teisel tasandil seostub andekus indiviidi nn maiste tegevuste, võimete ja oskustega. Sellised arusaamad toetuvad sageli stereotüüpsele mõtlemisele ega ole teaduslikult põhjendatud ning on seetõttu inimeste mõtlemises ja tõekspidamistes kinnistunud müütidena. Eraldi tahaks tähelepanu juhtida müüdile, mis on ilmselt igale lugejale tuttav ja seotud aruteluga selle kohta, kas kõik on andekad või on andekus midagi erilist ja harvaesinevat. Edaspidi tuleb sellest veel juttu, aga ütleme siin ära peamise – andekus, just arendatud andekus, on midagi, mis pole omane kõigile, kuid see pole ka väljavalitute privileeg. **Meil kõigil on anded ja nende arendamise võimekus on meie ja meid ümbritseva kätes** (Ziegler, 2008).

Ziegleri (2008) seisukoht haakub hästi kolmanda, sotsiaalse tasandi käsitusega andekusest kui sotsiaalsest konstruktist. Andekust kirjeldatakse sel tasandil sotsiaalse funktsioonina, mis on mõjutatud ümbritsevast, sealhulgas sotsiaalsest ja hariduspoliitilisest kontekstist, ning mõjutab ise seda (Borland, 1997). Sellise lähenemise järgi räägitakse andekusest kui märgist või sildist, mis teatud inimesele teatud ajahetkel ja teatud tingimustel külge pannakse. Seesugusesse „sildistamisse“ tuleks samas suhtuda ettevaatlikult. Küsimus ei ole mitte sildis, vaid sildi sisus ja eelkõige seda kandva isiku vajadustes. Olulisele kohale tuleks tõsta mitte andekus ise, vaid ande kandja, tema annete areng ja arengu toetusvajadus. Just sellist seisukohta toetavad ka nüüdisaegsed andekusteooriad, mida järgnevalt käsitleme.

Ülevaade andekuse teoreetilistest käsitlustest

Andekuse uuringute algusaegadel keskendusid teadlased inimese vaimsete võimete mõõtmisele ja andekus sisuliselt võrdsustati vaimsete võimete kõrge tasemega (nn üldandekuse teooria) (Kaufman & Sternberg, 2008). Tänapäeval mõistetakse, et ainuüksi üldandekusest kogu võimete spektri põhjalikuks kirjeldamiseks ei piisa (Mõttus *et al*., 2011). Nüüdisaegsed andekusteooriad kirjeldavad nähtust kas spetsiifiliste, süsteemsete või arenguliste mudelite kaudu. Viimane neist on levinuim, kuid eluõigus ja praktilised kasutusvõimalused on kõigil neil teooriatel.

Andekuse spetsiifilised mudelid keskenduvad inimese võimetele eri valdkondades ja sõnastavad võimalikud viisid, milles inimene saab andekas olla (nn andelaadid). Need teooriad väärtustavad inimese potentsiaali või eeldusi ja märkavad selle valdkondlikku jagunemist. Näiteks Louis Thurstone (1983) tõstis esile seitse valdkondlikku teineteisest sõltumatut esmast võimekust: 1) verbaalne arukus, 2) sõnaline voolavus, 3) numbriline võimekus, 4) ruumilise kujutluse võime, 5) töömälu, 6) tajukiirus, 7) arutlusoskus (viidanud Mõttus *et al*., 2011). Sarnaseid jaotusi on teisigi. Tuntuim andekust eri liikidena käsitlev lähenemine on Howard Gardneri (1983, 2006) andelaaditeooria, mida on kirjanduses nimetatud multiintelligentsuse või mitmikintelligentsuse teooriaks, kuid nende nimetuste kohta on avaldatud ka palju kriitikat (vt Mõttus *et al*., 2011, lk 84). Teooria kirjeldab indiviidi võimeid ja oskusi andelaadide järgi kognitiivsetesse moodulitesse jagunevate intelligentsuse liikidena (vt joonis 1).



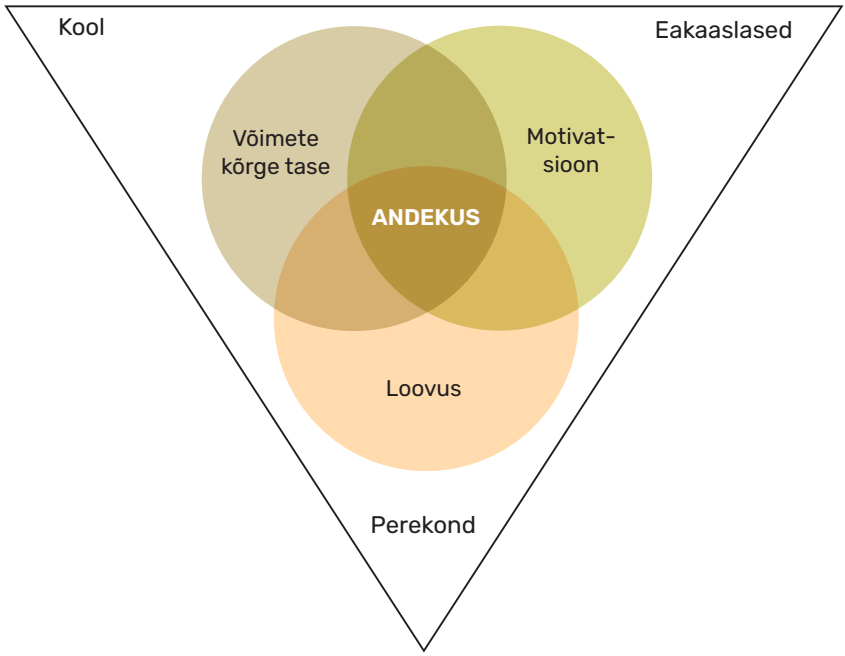
Joonis 1. Howard Gardneri teoorias esitatud andelaadid

Gardneri (1983, 2006) järgi avalduvad inimesel järgmised andelaadid: kehalis-kinesteetiline anne, matemaatilis-loogiline anne, muusikaanne, keeleanne, ruumilise mõtlemise anne, suhtlusanne, probleemidesse süüvimise anne või enesetunnetuse oskus, loodusetaju ning anne, mis väljendub eksistentsialistlikele küsimustele mõtlemises ja eksistentsialistlikes tajudes.

Andelaaditeooriad on hariduses levinud eelkõige tänu nende mõistetavusele ja praktilistele kasutusvõimalustele. Nende toel saab märgata ja hinnata nii õppijate kui ka õpetajate annete valdkondlikku esinemist ja jaotust. Teisalt on teooriad populaarsed sellepärast, et võimaldavad näha iga inimese potentsiaali ja tugevusi kui mitte mitmes, siis vähemasti ühes valdkonnas (Sepp, 2010). Andelaadipõhiste teooriate piirangud on, et need ei arvesta teisi andekusega kaasuvaid psühholoogilisi protsesse, näiteks loovust (Besançon, 2013). Peamiselt sellistel põhjustel on esile tõusnud teoreetiline peavool, milles andekust käsitletakse eri komponentidest koosneva süsteemina.

Andekust süsteemina käsitlevad mudelid kirjeldavad andekust eri komponentidest koosnevana. Tuntuim selline süsteem on Joseph Renzulli (1978, 2005) nn kolme ringi mudel, mille järgi koosneb andekus võimete kõrgest tasemest (erivõimed või -andekus), loovusest ja motivatsioonist või ülesandele pühendumise oskusest (loov-produktiivne andekus vastandatuna nn kooliandekusele ehk ülesannete ja õppetükkide pähe õppimise ja ära tegemise andekusele). Renzulli kirjeldab küll andekuse komponente, kuid mitte nende komponentide avaldumise konteksti. Selle täienduse tegi andekuse uurija Franz Mönks, kes lisas Renzulli 1978. aastal loodud süsteemile ande arengus nii olulise teguri – keskkonna – ning näitas selle elementidena kooli, eakaaslaste ja perekonna olulisust (vt joonis 2).

Sarnase süsteemi loonud Robert Sternbergi (2005) nn triarhilise andekuskäsituse järgi on andekuse komponendid loovus, intelligentsus ja elutarkus. On näha, et oluline andekussüsteemi osis on **loovus**, mida tänapäeval peetakse ande avaldumise vältimatuks tingimuseks (Cropley, 2004; Besançon, 2013). Loovus on valmisolek läheneda tuttavale harjumatul viisil. Loovuseks loetakse uudsete, kasulike, asjakohaste ja eetiliselt vastuvõetavate ideede, käsitluste, esemete, kunstiteoste, teadustulemuste jms pakkumist kõigis inimtegevuse valdkondades (Runco & Jaeger, 2012). Andekusega seostub loovus kahel viisil. Ühelt poolt loovuse kognitiivne aspekt – loovus kui intelligentsuse mõõde, mis täiendab IQ-d. Teisalt on loovus andekuse avaldumisviis – loominguline või akadeemiline andekus (Besançon, 2013).



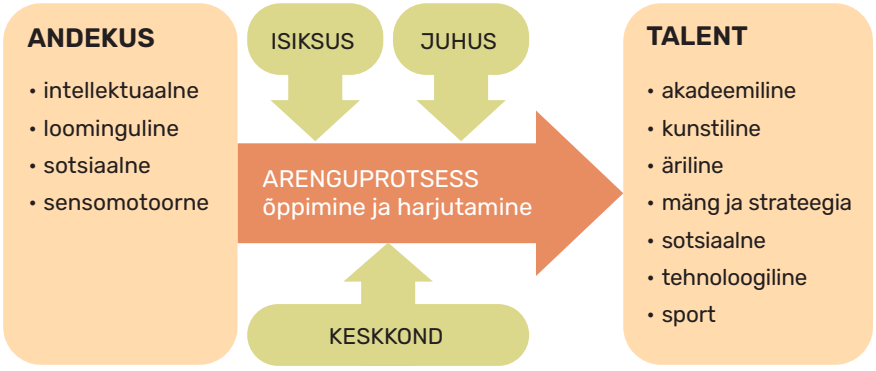
Joonis 2. Renzulli-Mönksi andekusmudel

Andekuse süsteemimudelid tõstatavad ka kriitilisi küsimusi. Kuidas süsteemi tuvastada? Millised elemendid süsteemi kuuluvad ja kuidas neid määratleda? Mis toimub väljaspool süsteemi ehk süsteemi keskkonnas? Viimane küsimus meenutab, et mistahes süsteem kuulub omakorda mingitesse teistesse süsteemidesse, mis koos moodustavad uue koosluse. Nähtub, et ükski andekussüsteem ei saa kunagi olla täiuslik ja objektiivne. Andekuse süsteemse käsitlemise kasuks räägib aga see, et süsteemi osad on mõistetavad ja lihtsasti praktikas kasutatavad. Üks võimalus õppija annetes selgusele jõuda on paluda sõnastada või visualiseerida süsteem, millest võiks tema andekus koosneda. Selline ülesanne aitab mõtestada õppija andekuse osiseid, aga teisalt arendab loovust ja tegevusvõimekust ning paneb mõtlema keskkonna üle, milles indiviidi andekus võiks toimida ja areneda.

Andekuse arengulised mudelid käsitlevad andekust arenguprotsessina ning märkavad ja tähtsustavad keskkonna osa ande arengus. Ka Mönksi pakutud Renzulli mudeli edasiarendust (vt joonis 2) võib pidada arengulist käsitust toetavaks, sest arvestab keskkonna mõjutustega. Abraham Tannenbaum (1986) kirjeldab oma „Meritähe mudelis“ viit tegurit, mis mõjutavad eelduste kujunemist talendiks: 1) intelligentsuse kõrge tase, 2) erivõimed, 3) mittekognitiivsed tegurid, 4) keskkond, 5) juhus või õnn. Albert Ziegler

(2009) sõnastab oma mudelis[1] tegevusrepertuaarid, mis on eelduseks järjest meisterlikumale sooritusele. Ta nimetab ande arengu kolm faasi: andekus, talentsus ja kõrgandekus. Jõudmine nendesse faasidesse sõltub sellest, kuidas inimene suudab oma tegevust eesmärgistada ja kuidas tema ande arengut toetatakse. Sisuliselt kirjeldab Ziegler eelnimetatud andekussüsteeme (nt Renzulli mudel), kuid mõtestab ka süsteemi elementides toimuvaid tegevusi ja suhteid nii süsteemis sees kui ka süsteemide vahel.

Tuntuim andekuse arengulise käsituse näide on Françoys Gagné (2004) loodud „Andekuse ja talendi diferentseeritud mudel" (vt joonis 3). Selles käsitletakse andekusena indiviidi sünnipäraseid eeldusi ja talendina elu jooksul omandatud valdkondlikke oskusi. Tähele tuleb panna ka mõistekasutust. Sõnad „andekus" ja „talent" ei ole mudelis sünonüümid, vaid neil on terminitena eri tähendus – andekus on sünnipärane eeldus ja talent arendatud andekus.



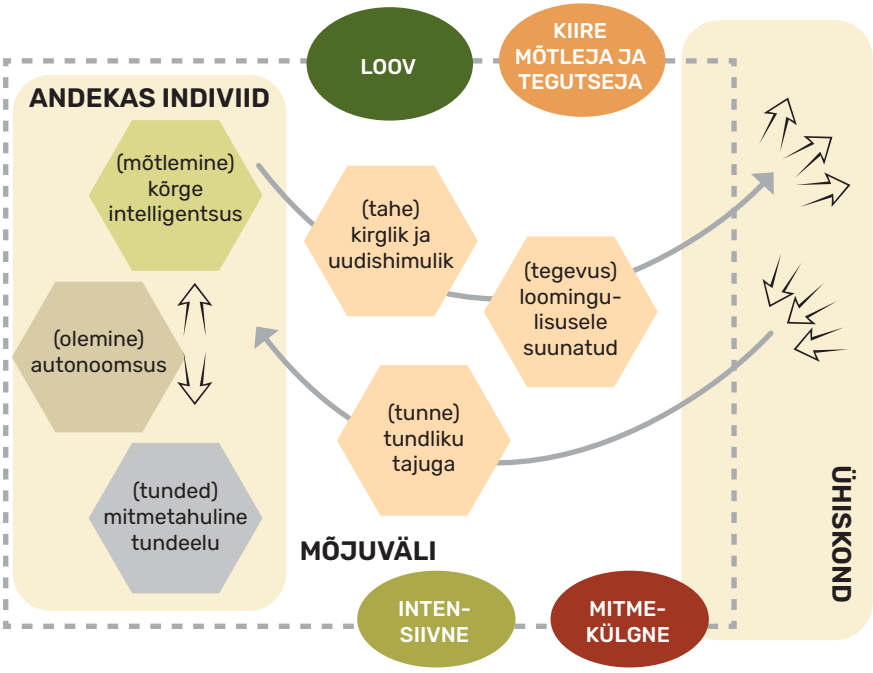
Joonis 3. Andekuse ja talendi diferentseeritud mudel (Gagné, 2004 ainetel)

Mudel seab fookusesse talendi arengut mõjutavad tegurid, milleks on isikuomadused (eelkõige enesejuhitavus), keskkonnast tulenevad mõjurid ja eraldiseisvana ka juhus või õnn (ingl *chance*), ning rõhutab õppe- ja harjutusprotsessi osa talendi arengus. **Isiksusest tulenevad katalüsaatorid** hõlmavad Gagné määratluses isiku füüsilisi karakteristikuid, motivatsiooni, tahet, enesejuhtimist ja isikupära. Neist neljast seab Gagné esiplaanile enesejuhtimise, mis hõlmab initsiatiivi, tõhusat ajaplaneerimist, iseseisvust ja tööharjumust, olles seega talendi kujunemise üheks võtmeteguriks. **Keskkonna katalüsaatorid** kujutavad endast nii lapse elukeskkonda, teda ümbritsevaid

[1] Ziegler nimetab oma tegevusrepertuaare kirjeldava mudeli aktiotoop-mudeliks, ingl „The actiotope model of giftedness" (vt ka Ziegler *et al.*, 2013).

inimesi, spetsiaalselt lapse andekust arendavaid programme ja tegevusi kui ka tema elu mõjutavaid erakordseid ja olulisi sündmusi. Eraldi tähelepanu tuleks aga pöörata juhusele, mis on arenguprotsessis olulisel kohal. Gagné kohaselt on **juhus** üks keskkonna mõjutegureid,, aga kuna ta mõjutab omakorda nii loomupäraseid võimeid, isiksuse omadusi kui ka keskkonda ennast, saab teda vaadata eraldiseisvana. Mudelist nähtub otseselt arenguliste teooriate eelisstaatuse põhjus praegustes haridusuuringutes ja praktikas – mitte ükski eelnev teoreetiline lähenemine ei tõsta nii selgelt esile õppimise ja harjutamise, üldisemalt õpikeskkonna osa ande arengus.

Eelkirjeldatud teooriate, k.a arenguliste mudelite piirang on kirjeldada andekust ja ande arengut pigem lapsekeskselt kui kogu elukaare vaates. Kriitikud on esile toonud, et olemasolevad mudelid ei pruugi täielikult sobida andekuse mõistmiseks, sest ei arvesta indiviidi sotsiaalseid rolle, keskenduvad liialt saavutusele ja võrdlusele eakaaslastega, toetuvad välistele määratlustele, jättes kõrvale indiviidi sisemise motivatsiooni, ning ei arvesta andelaade, mis lapseeas ei avaldu (van Thiel *et al.*, 2019). Seda silmas pidades on Overzier ja Nauta (2013) andekuse määratlemiseks välja töötanud Delphi mudeli (joonis 4), mida kasutatakse laste andekuse mõistmise kõrval edukalt just täiskasvanu annete toetamise ja hindamise praktikas, st mudel sobitub andekuse elukaareüleseks määratlemiseks (nt ka kutsehariduses).



Joonis 4. Delphi andekuse mudel (Overzier & Nauta, 2013 ainetel)

Delphi mudeli järgi on andekas indiviid kõrge intelligentsuse tasemega, autonoomne otsustaja, mitmetahulise tundeeluga, kirglik ja uudishimulik, loovusele ja loomingulisusele suunatud, intensiivne, originaalne, kiire mõtleja ja tegutseja, väljapaistev ja mitmekülgne. Oluline detail selles mudelis on **andesiire**, mis viitab eri andelaadide lõimimise võimalusele, annete ülekandmisele teistesse valdkondadesse või teistele inimestele edasiandmise vajadusele. Glück ja Tischler (2021) on seda tabavalt tähistanud ingliskeelse terminiga *giftingness*, viidates sellega andmisele, annete üle(k)andmisele.

Eri mudelite ja teooriate ning kontseptuaalsete arusaamade taustal on kokkuvõttes endiselt keeruline vastata üheselt küsimusele: mis on andekus? Vastus oleneb sellest, missugust maailmavaadet inimene kannab, missugune on tema sotsiokultuuriline taust, uskumused ja tõekspidamised, haridusalased ja -poliitilised seisukohad ning mis eesmärkidel andekust defineerida soovitakse. Andekuse uurijad on tänapäeval, 21. sajandi kolmandal kümnendil seda meelt, et andekust võib käsitleda nii eelduste, tulemuste kui ka ühiskondlike väärtuste ja sotsiaalsete rollide aspektist ning nende kaudu ka defineerida. Põhjendatud on arenguline käsitus, mille alusel on indiviidil võimalus oma eeldusi ja potentsiaali talendiks arendada. Selle võimaluse teostumist mõjutab mitu tegurit, eelkõige aga keskkond, mis ande arengut toetab või paraku vahel ka vastupidi – takistab. Eelkirjeldatu kokkuvõtteks saab üldistada, et andekus on indiviidi arengupotentsiaal, mis võib avalduda eri vanuses ja mille realiseerimiseks on vaja indiviidi toetavat ja temale sobivat arengukeskkonda. **Andekus on inimese erakordne arengupotentsiaal toetava keskkonna tingimustes arendada oma võimeid ühes või mitmes indiviidi ja ühiskonna jaoks väärtustatud valdkonnas ning see areng ühiskonnas nähtavaks teha**[2]. Indiviidi ja ühiskonna jaoks on väärtustatud valdkond, milles tegutsemine on eetiline ja aktsepteeritud; andekuse nähtavaks tegemine tähendab aga ande jagamist ümbritsevaga nii valdkonna spetsiifikast lähtuvalt kui ka ülekantuna teistesse valdkondadesse.

21.3. Andekuse avaldumine ja toetamine hariduses

Eelmises alapeatükis käsitlesime andekuse mõiste sisu ja tähendusi ning tutvusime andekuse kontseptsioonide ja teooriatega. Paljud neist kirjeldasid annete arengut just koolikeskkonna kaudu (Renzulli-Mönksi mudel) või seadsid keskmesse õppimise (Gagné mudel). Kooli ja hariduse kontekstis

[2] Vt operatsionaliseeritud definitsioon Haridus ja Teadusministeeriumi veebilehel raportis „Andekuse defineerimine: mõiste määratlus ja tunnused" (Sepp *et al*., 2024, lk 13).

keskendutakse andekate märkamisele ja õpetamisele, nende võimete potentsiaali rakendamisele. Selline eesmärk on seatud ka haridusstrateegias, mis Eestis hetkel kehtib ja mille sissejuhatuses öeldakse järgmist: „Peame hariduses märkama ja väärtustama igaüht ning tagama igale õppijale võimalused omandada teadmised, oskused ja hoiakud, mis võimaldavad toime tulla muutuvates elulistes olukordades ning maksimaalselt teostada oma potentsiaali isikliku ja ühiskondliku heaolu loomisel“ (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021, lk 5).

Strateegia näeb ette vajadust „töötada välja ja rakendada tervikllähenemine haridusliku erivajadusega, sh andeka õppija juhtumipõhiseks toetamiseks alates alusharidusest“ (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021, lk 16). Hetkel on praktikute (õpetajate, eripedagoogide, koolijuhtide) mure see, et kehtivad seadused, näiteks põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010/2023), jäävad ande mõiste defineerimisel napiks, öeldes vaid, et „kui ilmneb õpilase andekus, tagatakse talle koolis individuaalse õppekava rakendamine ning vajaduse korral täiendav juhendamine aineõpetajate või teiste spetsialistide poolt haridusprogrammide või haridusasutuste kaudu“ (§ 37 lg 4). Kehtiv koolieelse lasteasutuse seadus andekust ja selle toevajadust ei nimeta. Töö selle nimel, et andekus seaduse tasandil Eestis (taas) defineerida, käib (vt Haridus- ja Teadusministeerium, *s.a*).

Paljude riikide haridusstrateegiates ja seadusandluses määratletakse andekaid õppijaid olulise erinevuse kaudu nende produktiivsuses/jõudluses, võimete arengus või tulemuste kõrges tasemes või originaalsuses, võrreldes sarnase kogemuse ja/või (haridus)keskkonnaga eakaaslastega (Sepp, 2022). Hoolimata sellest, *kas* ja *millal* täpsustavad definitsioonid Eesti seadusesse jõuavad, saavad õppijatega töötavad praktikud, sealhulgas eripedagoogid, eelnevatele teooriatele toetudes märgata ja arendada õppijate potentsiaali. Võtmeküsimus sellises tegevuses on hariduse sidusrühmade omavaheline koostöö, mis peaks toimima hariduse kõigil tasemetel (Põlda, 2018). Et sellist koostööd praktikas ja rahaliselt toetada, loodi 2020. aastal Haridus- ja Teadusministeeriumisse noorte ja andepoliitika osakond. Üksuse eesmärk on välja selgitada andekate toevajadus ja koostada tegevuskava, mis aitaks andeid märgata ning pakuks konkreetseid juhiseid ja tegevusi nende toetamiseks. Eestis on olemas mitu eriannetega õpilastele mõeldud riigikooli (nt Tallinna Muusika- ja Balletikool – MUBA) ja teeninduspiirkonnata munitsipaalkooli, kuhu võetakse võimekamaid lapsi katsete alustel. Valdkondlikke eriandeid arendatakse Eesti kutseõppeasutustes. Ülikoolide juures tegutsevad õpilaste täiendõppe keskused (TÜ teaduskool, TLÜ õpilasakadeemia, TalTech'i tehnoloogiakool ja olümpiaadikool). Kohaliku

omavalitsuse tasandil on loodud huvikoolide võrgustik ja andekate laste toetamise egiidi all tegutseb MTÜ Eesti Talendikeskus.

Praktika näitab, et palju tehakse andekuse toetamisel siiski ära tavakoolides ja -lasteaedades. Kasutatakse meetodeid ja vahendeid, et toetada andekate eriõpet ja annete arengut kõigil õpilastel. Kuna tavapärases hariduslikus keskkonnas ei tarvitse anded alati avalduda või õppija potentsiaal maksimaalselt realiseeruda, siis tuleb kohandada õpikeskkonda ja -meetodeid. Kaasava hariduse vaates tähendab see lähtumist vajaduspõhisuse kontseptsioonist, kus toetuse vajadust eristatakse kolmel tasandil: üldine, tõhustatud ja eritugi (Haridus- ja Noorteamet, 2020/2022). Seega võiks andekuse toetamisel lähtuda sarnasest mudelist, mis on kasutusel samamoodi kõikide erivajaduste puhul.

Levinumad võimalused[3], mida rakendada kõigi õppijate annete arenguks (üldtugi), on järgmised:

1) täiendav juhendamine kas aineõpetaja või teiste vastava valdkonna spetsialistide poolt haridusprogrammide või teiste haridusasutuste kaudu;
2) õppematerjalide kohandamine (eri raskusastmega ja variatiivsed õppematerjalid);
3) õppe diferentseerimine (individuaalsed ülesanded, eri tasemega ja paindlikud õpperühmad, aine- ja õppekavade laiendamine);
4) õppe rikastamine (eri ainevaldkondi integreerivad ning kriitilist ja loovat mõtlemist arendavad õppeülesanded, kõrgema taseme klassikursuse kuulamine, õppe integreerimine teises koolis või huvikoolis pakutavaga ehk koostöö koolide vahel ja eri õppetüüpide lõimimine, süvaklassid ja aineringid, vaba- ja valikained, õpe keskustes ehk nn pesaõpe või väiksemates klassipõhistes rühmades, probleemipõhine õpe, uurimis- ja loovtööd jpm);
5) õppe vertikaalne kiirendamine (varasem kooliminek, klassikursus(t)e vahelejätmine);
6) vaba- ja juhuõpe (õuesõpe, muuseumite, teaduskeskuste vm külastus, õpe noortekeskustes, ettevõtluskeskkonna külastused jpm);
7) kutseõpe (kutsemeistrivõistlused, töökohapõhine õpe, õpipoisiõpe jms).

[3] Järgnevad soovitused toetuvad Haridus- ja Noorteameti juhendile (2020/2022), pikaajalise andekate vajaduste ja võimaluste eestseisja Viire Sepa materjalidele (2010, 2020, 2022) ning valdkonna rahvusvahelistele uuringutele (nt Renzulli & Reis, 2014).

Võimalused, mida rakendada andekate potentsiaali toetamiseks (tõhustatud tugi), on näiteks järgmised:

1) rühmaõpe (klassi- või lennupõhine);
2) õpe mentoriga (oma eriala või valdkonna spetsialist väljaspool kooli);
3) õppe personaliseerimine (individuaalne õppekava, eriprogrammid, pingutust nõudvad ja konkreetse õppija eeldusi arvestavad lisaülesanded, mitteformaalõppes osalemise arvestamine õpilase õppekavas, osalemine olümpiaadidel ja ainevõistlustel);
4) õppe horisontaalne kiirendamine (õppekava läbimine kiirendatud tempos või kompaktsemalt, juba omandatu väljajätmine või asendamine uuega vms).

Erandlikud meetmed, mida rakendada erakordse andekuse või silmapaistvate tulemuste/saavutuste ilmnemisel (eritugi), on näiteks järgmised:

1) õppetsüklite ja -vormide paindlikumaks muutmine;
2) õpe väikerühmas, individuaalõpe;
3) sotsiaal-emotsionaalsete vajaduste individuaalne toetamine, nõustamine.

Eelnevast selgub, et võimalusi andeid ja andekaid lasteaias ja koolis toetada on mitu ning seda ka tehakse (vt Liisa lugu).

Liisa lugu

Liisal ilmnes juba varases nooruses erakordne muusikaanne. 4-aastaselt eraõpetaja käe all klaveritundidega alustanud laps asus 5-aastaselt õppima muusikakooli. Kuna muusikakooli tunniplaan on kohandatud üldhariduskooli päeva arvestades (tunnid toimuvad pealelõunal), ei sobitunud see lasteaia päevakava ja Liisa vajadustega. Lõunase puhketunni ajal oli Liisa rahutu ja ootas klaveritundi. Kui aga saabus aeg muusikakooli minna, ei soovinud ta emaga lasteaiast lahkuda, sest nii kadus võimalus mängida päevaunest virgunud sõpradega. Lahendus saabus lasteaia lastevanemate koosolekul, kuhu Liisa ema oli kutsunud ka klaveriõpetaja. Koos lasteaia juhtkonna ja teiste vanematega otsustati, et Liisa rühma lapsed saavad pärast lõunat veel ühe tunni õuemängudeks ja alles siis minnakse puhkama. Liisal hakkas ema asemel lasteaias järel käima hoopis klaveriõpetaja, kellega koos muusikakooli jalutati. Nüüdseks võime öelda, et Liisa muusikaande realiseerumist toetas mitu tegurit: lasteaia valmisolek keskkonda kohandada, tema klaveriõpetaja valmisolek oma tee-

konda tööle väikese Liisaga jagada ja selle ajal oma õpilasega üldkultuurilistel teemadel vestelda, vanemate valmisolek probleemist rääkida ja õpetajaid usaldada, Liisa kirglikkus muusika vastu ning eesmärgistatud ja järjepidev harjutamine. Nii võimegi Liisat tänapäeval kohata nii Eesti kui ka maailma kontserdilavadel.

Positiivsete näidete taustal on ka mitu kitsaskohta. Probleem on, et andekuse määratlemine koolisüsteemis sõltub paljuski õpetaja hoiakutest ja subjektiivsetest ettekujutustest, milline peaks andekas õppija olema (Freeman, 2011). Võrdselt kõigi õppijate annete arendamisele lisaks peaks eraldi tegelema tippudega (Lepmann *et al*., 2012). Kindlasti on oluline märgata andekate õppijate **alasooritust**, mis seisneb selles, et õppijad (k.a haridusliku erivajadusega õppijad) oleksid suutelised enamaks, kui igapäevases õppetöös avaldub (Sepp, 2010). Uuringud näitavad, et alus-, alg- ja põhihariduse tasemel arendatakse pigem ainealaseid andeid ehk erioskusi, rohkem tuleks aga tähelepanu pöörata aineüleste teadmiste ehk üldpädevuste arendamisele ühiskonna tugialadel (nt ettevõtlusandekus, sotsiaalsete rollidega seotud anded) (Coleman *et al*., 2015).

Kindlaid kriteeriume, kuidas üldse andekust hariduse kontekstis määratleda, ja ka kokkulepitud kindlaid andekuse tuvastamise tavasid olemas ei ole (Mönks & Pflüger, 2005). Need tuleks luua eelkõige haridusasutuse põhjal ja konkreetse õppija vajadusi arvestades. Sellised tavad on alles rakendumas. Valdavalt peetakse andekaks eelkõige heade õpitulemustega last, kes on oma huvivaldkonnale pühendunud, töökad, võistlushimulised, kiired mõtlejad, motiveeritud ja sihikindlad (Saul *et al*., 2007). Üldistavalt osutatakse, et sageli on andekad ka laisad, ujedad, impulsiivsed või sotsiaalsetes suhetes suutmatud (Coleman *et al*., 2015). Kõigil hariduse sidusrühmadel tuleb selliste laste aitamiseks ja potentsiaali rakendumiseks teha omavahel koostööd; eripedagoogil on selles koostöös oluline osa märgata just laste hariduslikest erivajadustest tulenevaid probleeme, nähes nende kõrval ka võimalusi laste annete arengut toetada.

21.4. Topelt hariduslik erivajadus

Vahel juhtub, et ühes inimeses saavad kokku kaks poolt. Inimene võib olla millegi poolest eriliselt andekas ja suuteline oma annet iseseisvalt või keskkonna toel arendama. Teisalt võib ta vajada eakaaslastest erinevaid olulisi hariduslikke sekkumisi: õpikeskkonna või õppekava kohandamist ja eri määral tuge (vt **peatükk 3**). Hariduslike erivajadustega inimesi, kellel

avaldub andekus, võib nimetada topelt erilisteks inimesteks. Teadustermin nende kohta on **„topelt hariduslike erivajadustega“** või **„topelt-erivajadustega“** inimesed.

Topelt hariduslik erivajadus (topelt HEV) ehk kahene HEV (ingl *dual exceptionality*, *double exceptionality*, *twice exceptional*, *2E*) on hariduses üsna uus ja seni teadvustamata mõiste. Seda põhjusel, et nii andekate kui ka erivajadustega laste õpetamine on arenenud üksteisest eraldatuna, samuti on olnud keeruline mõista, et kellelgi on koos nii andekus kui ka puue või häire. (Kaufman, 2018) Topelt HEV lasteks loetakse neid, kellel on nii andekate kui ka erivajadustega laste tunnused. Neil on potentsiaal erakordseks andekuseks ühes või mitmes valdkonnas, sealhulgas ühiskonna tugialadel üldistes valdkondades, näiteks loovus ja juhtimine, või konkreetsetes valdkondades nagu matemaatika, loodusteadused, muusika jt. Lisaks andekusele on neil ka puue või muu erivajadus (Trail, 2011). Topelt HEV lastel on seega märkimisväärseid tugevusi, kuid nad seisavad silmitsi ka probleemidega. Selliseid lapsi võib kohata kogu haridussüsteemis. Nad võivad õppida nii toimetuleku tasandil (nt erakordse musikaalsusega Downi sündroomiga laps) kui ka kõigil teistel tasanditel, näiteks põhikooli riikliku õppekava alusel õppivad aktiivsus- ja tähelepanuhäirega, düsleksia vm diagnoosiga lapsed.

Beverly Traili (2011) sõnul peetakse tavakoolis õppivate topelt HEV laste tugevusteks nende rikkalikku sõnavara, kiiret arusaamist keerulistest probleemidest, laia huvideringi, loomingulisust, keerukat ja vahel veidraks peetud huumorimeelt, soovi olla originaalne, võimet nautida abstraktseid kontseptsioone ja mittelineaarset õppimisstiili, kõrget energiataset ning seda, et nad on uudishimulikud ja huvitatud nägema n-ö suurt pilti. Nende katsumusteks on aga puudujäägid visuaalse ja auditiivse teabe töötluses, mis vähendavad akadeemilisi saavutusi, puudulik organiseerimis- ja planeerimisoskus ning võime prioriteete seada, tähelepanu-, koordinatsiooni- ja mäluprobleemid, raskused lineaarse mõtlemise ja tööjuhendite järgimisega. Paljudel topelt HEV lastel on puudulikud suhtlus- ja enesetunnetuse oskused (vt **peatükk 10**, **peatükk 11**). Madal enesehinnang ja nende arenguteel takistuseks saav perfektsionism võivad samuti topelt HEV laste saavutusi negatiivselt mõjutada (Trail, 2011). Oluline on aktsepteerida ja mõista laste, aga ka muus eas inimeste nii tugevaid külgi kui ka arendamist vajavaid valdkondi.

Kaufman (2018) märgib, et topelt HEV last ei defineeri ei andekus ega probleemne valdkond, vaid mõlema poole muutuv koosmõju. Renzulli (1978) rõhutab, et topelt-erivajaduse omadused on dünaamilised ja tekivad teatud keskkonnas. Nende laste tugevused väljenduvad ainult konkreetse lapse jaoks sobivaimates tingimustes. Seega on topelt HEV laste õpetamisel

väga oluline luua sobiv õpikeskkond. Meenutame, et keskkonna olulisust ande arengus näitasid ka nüüdisaegsed andekusteooriad (vt alapeatükk 21.2).

Vastandlike eelduste (tugevused ja nõrkused) olemasolu tingib topelt-erivajadustega laste kõrge frustratsioonitaseme (Trail, 2011). Nad tunnevad äärmuslikku pettumust, kui ei suuda täita enda ja teiste ootusi. Suur frustratsioon toob kaasa konflikte ja arusaamatusi koolis. Topelt HEV lapsed tunduvad kangekaelsed ja vaidlushimulised, samas on nad kriitika puhul väga tundlikud. Ebaõnnestumise vältimiseks võivad nad olla manipuleerivad ja ülesannetest keelduda. Kontrast õpilase võimete ja erivajadusest tingitud võimaluste vahel võib kaasa tuua viha, ärevuse ja depressiooni (Trail, 2011).

21.4.1. Topelt haridusliku erivajaduste tuvastamine

Üldise, rahvusvaheliselt tunnustatud põhimõtte järgi peaks kõik erivajadused, sealhulgas topelt HEV, tuvastama võimalikult varajases eas, et pakkuda põhjendatud tugiteenuseid (Häidkind, 2008). Seega võiks topelt-erivajadust märgata juba alushariduse tasemel ja suunata lapse täiendavatele uuringutele.

Webb jt (2005, viidatud Sepp, 2010) toovad esile kolm tüüpi topelt HEV õppijaid, kelle puhul erivajadus ja/või andekus jäävad avastamata. Esimesse rühma kuuluvad lapsed, kelle õpiraskused jäävad varju seni, kuni õppeülesanded lähevad raskemaks. Teise rühma moodustavad õppijad, kelle õpiraskus on tuvastatud, kuid kelle andekus on jäänud märkamata. Kolmandasse, kõige suuremasse rühma jäävad lapsed, kelle võimed ja õpiraskused kas maskeerivad või varjavad üksteist. Erakordsed anded võivad varjata puuet ja puue võib varjata andekust. Need lapsed suudavad oma õpiprobleeme andekusega kompenseerida ja näida keskmiste õppijatena.

Koolide põhiülesanne on aidata õppijal omandada klassi tasemel akadeemilised oskused ja teadmised. Vaatamata oma puuetele ja erivajadustele, võivad topelt haridusliku erivajadusega õppijad nõutava taseme ja õpiväljundid saavutada (Arky, 2022). Topelt HEV laste tuvastamise teeb keerukaks seegi, et sageli õpilased pingutavad, et väärida andeka õpilase staatust, ja püüavad ise oma nõrgemaid külgi peita (Trail, 2011). Lapsed tunnetavad, et on võimelised enamaks, kuid tajuvad samas, et miski hoiab neid tagasi (Arky, 2022).

Kui haridusasutustes topelt HEV õppijate õpiprobleeme ei teadvustata ja õigel ajal ei sekkuta, siis nende laste saavutused vähenevad pidevalt ja võivad kukkuda isegi alla eakaaslaste keskmise taseme. Neid võidakse pidada alasooritajateks, vähese motivatsiooniga õppijateks, aga ka lihtsalt laiskadeks. Topelt HEV lapsed ei peaks enne eripedagoogi teenuse saamist

ootama ebaõnnestumist. Sekkuma peab kohe, kui õppija ei edene piisavalt. Selliste õppijate sooritusi tuleks võrrelda nende enda võimetega (Trail, 2011). Õppijast lähtumine on meie hariduspoliitika ja euroopaliku koolitraditsiooni põhimõte ning peab olema kõigi õpilaste, k.a andekate ja topelt HEV õpilaste toetamisel iseenesest mõistetav.

Koolielu pakub tihti näiteid andekatest õpilastest, kelle erivajadust on peetud käitumis- ja/või isiksuse probleemiks, laiskuseks või vanemate puudulikuks tähelepanuks. Levinud on arvamus, et andekas laps saab oma muredega ise hakkama (vrdl eespool andekusmüüdid). Ressursside nappuse tingimustes pakutakse eripedagoogilist tuge sageli ainult kõige probleemsematele lastele. Samas ei loeta topelt HEV last tema probleemide tõttu ka päriselt andekate laste hulka kuuluvaks. Selline arusaam toob kaasa laste süvenevad õpiprobleemid. Topelt HEV lapsel on järjest keerulisem vastata õppekavas ettenähtud tasemele ja põhikooli lõpus läbida katsed, et kvalifitseeruda gümnaasiumisse, kus on võimalik oma erivõimeid edasi arendada. Lihtsam on edu saavutada nendel vähestel topelt HEV lastel, kelle vanematel on piisavalt võimalusi märgata oma lapse erivõimeid ja probleeme ning organiseerida sobiv õpikeskkond ja tugiteenused. Samas näitavad andekuse uuringud, et eelkõige pannakse vastutus ande arengu eest õpetajale ja koolile ning kodu toetus kipub jääma tagaplaanile (Põlda, 2018). Erilises ohus on madala sotsiaalmajandusliku staatusega peredest pärit lapsed ja teisest keelekeskkonnast või teistsuguse kultuuritaustaga lapsed.

Topelt HEV tuvastamise teeb keeruliseks ka see, et need lapsed sarnanevad autistlike ja/või hüperaktiivsete lastega. Nii tekib võimalus valediagnoosiks. Pikka aega ongi erakordseid ja sügavaid vaimseid oskusi seostatud autismispektri häirega. Arky (2022) selgitab, et autismispektri häirega ja topelt HEV laste sarnasus avaldub eelkõige intensiivsete erihuvidena, ülitundlikkuses, struktureeritud keskkonna vajaduses või probleemses liikumises ühelt ülesandelt teisele. Sepp (2010) lisab tunnustena veel suurepärase sündmuste ja faktide mälu, sotsiaalse lävimise raskused, motoorse kohmakuse, asünkroonse arengu ja verbaalse varaküpsuse. Hüperaktiivsele käitumisele viitab topelt HEV laste impulsiivne ja kiireid tujumuutusi sisaldav käitumine olukorras, kus enamik õppetunni aega kulub ootamisele, millal kaasõppijad järele jõuavad (Arky, 2022; Sepp, 2010). Tähelepanuhäirega sarnane on passiivsus ja raskused aja planeerimise või enesejuhtimisega, mis andekatel lastel tekivad (Kaufman, 2018).

Mitu teadusuuringut, sealhulgas Lovecky (2018), eelviidatud valediagnoosimise probleemi ei kinnita. Kõikidel andekatel pole autismi ja/või hüperaktiivsuse sümptomeid. Andekatel ei ole suuremat riski kogeda vaimseid häireid nagu ärevus ja depressioon, mis sageli tekivad autismi ja

hüperaktiivsuse diagnoosiga lastel. Teaduskirjandus ei viita, et andekate laste osakaal autismispektri häirega laste populatsioonis oleks valdav (Lovecky, 2018). Williamsi ja Freedi (2018) sõnul on topelt HEV lapsed vägagi sarnased õppijatega, kellel on autismi tunnused, aga nende tunnuste arv ja intensiivsus pole piisav vastavaks diagnoosiks. Topelt HEV ja autistlike tunnustega õppijatel on sageli peaaegu identsed õppimise tavad ja probleemid.

Seega, vaatamata diagnoosimise keerukusele ja sarnasusele mõne teise diagnoosi tunnustega, on topelt HEV laste varajane avastamine ja adekvaatne sekkumine nii andekuse kui ka puude valdkonnas väga vajalik, kusjuures identifitseerimismeetodid peaksid arvestama mõlema poole koosmõju (Kaufman, 2018). Trail (2011) soovitab **potentsiaalseteks topelt HEV lasteks pidada neid, kelle tulemused on peamistes akadeemilistes valdkondades või õpiülesannetes väga erinevad ning kelle õpitulemused ei kattu väljaspool kooli saavutatud tulemustega.** Williams ja Freed (2018) lisavad ka suure erinevuse intelligentsustestide tulemustes. Samas saab intelligentsustestide alusel mõõta vaid n-ö üldandekust, mis võib küll toetada andekuse tuvastamist, kuid pole selleks siiski piisav ja ka ainuvõimalik (vrdl alapeatükk 21.2 andekusteooriate kirjeldus). Enim tunnustust on topelt HEV tuvastamisel leidnud dünaamiline hindamismeetod, testimise ja teistkordse testimise formaat, kus sama testi korratakse. See on diagnostiline protseduur, mis selgitab välja lapse võime õppida kogemusest. Dünaamilise hindamise eesmärk on anda kvalitatiivne pilt lapse võimetest ja puudustest ning õpetamise tõhususest (Sepp, 2013).

Kokkuvõttes tasub topelt-erivajaduse tuvastamisel arvestada eri komponente ja kombineerida identifitseerimisstrateegiaid: õppija akadeemilist tulemust, intelligentsustestide tulemusi, õpetajate ja teiste ekspertide hinnangut, vanemate/sõprade arvamust, saavutusi väljaspool kooli. Võimaluse korral peaks kasutama dünaamilist hindamismeetodit ning arvestama ka loovustesti tulemusi ja Renzulli skaalal põhinevat intervjuud, mis arvestab õppija loovust, sisemist motivatsiooni ja tema õppimisvõimet (vt täpsemalt Sepp, 2012). Oluline on, et andekateks peetavate õppijate nimekiri oleks n-ö avatud ja kõik normid, millega võrreldakse, kohalikud (Sepp, 2012).

21.4.2. Topelt hariduslike erivajadustega laste õpetamine ja toetamine

Varajane topelt HEV tuvastamine ja adekvaatne sekkumine aitab välja kujundada selliste laste ainulaadse potentsiaali ning aitab vältida sotsiaalsete ja käitumisprobleemide teket (Trail, 2011). Lisaks varajasele, juba koolieelsele erivajaduse tuvastamisele tuleks neile lastele pakkuda mitmekülgset ja nende

andeid toetavat kasvukeskkonda. See peaks olema paindlik ja võimaldama enam valikuid, iseseisvust, vastutust ning pakkuma kokkupuudet laste huvidele vastavate tegevuste ja vahenditega (Häidkind, 2008). Alushariduses tasuks kasutada ka alternatiivpedagoogika meetodeid, näiteks Montessori või waldorfpedagoogikat. Need toetavad hästi laste annete avaldumist loomulikus mängulises keskkonnas ja seal kasutatud võtteid võiks lõimida alushariduse õppekavasse.

Oluliseks peetakse õppija sotsiaal-emotsionaalset toetamist (Trail, 2011; Kaufman, 2018; vt ka **peatükk 10**). Lapsed, kellel on raskusi suhetega ja kellel on emotsionaalse stressi märke, vajavad varajast sekkumist ja tuge. Uuringud näitavad inimestevaheliste suhete ja iseenese mõistmise olulist osa õpilase saavutustes ja eluga rahulolus (Trail, 2011). Topelt HEV laste õpetamisel peavad paljud, sealhulgas Trail (2011) ja Kaufman (2018), võtmeteguriks laste **tugevate külgede ja huvialade arendamist**. Probleemidele ja nõrkustele keskendumise tagajärjeks võib olla lapse madal enesehinnang, motivatsiooni puudus, stress ja vahel ka depressioon.

Topelt HEV laste hariduskorralduses on väga oluline koostöö lapse ja teda ümbritsevate spetsialistide ehk kõigi hariduse sidusrühmade vahel. Koostöö hõlmab last, vanemaid, õpetajaid, huvihariduse juhendajaid ja haridusasutuse spetsialiste: eripedagoogi, (kooli)psühholoogi, sotsiaalpedagoogi ning vajaduse korral logopeedi, füsioterapeuti, õppejuhti jt vajalikke spetsialiste (Trail, 2011). Eripedagoogi ülesanne topelt HEV lapse toetamisel on koostöös klassi- või rühmaõpetajaga analüüsida õppeperioodide alguses ja lõpus läbiviidavaid tasemetöid ja ülevaateid ning tuvastada tekkinud õpiraskused. Eripedagoog osaleb individuaalse õppekava koostamisel, mis vastaks lapse vajadustele ning sisaldaks kompensatsioonistrateegiaid, abivahendeid ja tehnika kasutamist soorituste parandamiseks. Individuaalne õppekava peab jälgima lapse ainulaadseid tugevusi ja nõrkusi ning nende koosmõju, sealjuures tagama lapse õpetamise lähima arengu vallas ja õpitava kohandamise nii keerustamise kui ka lihtsustamise suunas (vt **peatükk 7**). Eripedagoog peaks õpetajale, lapsele ja lapsevanemale andma selged juhised prioriteetide seadmiseks, ülesannete haldamiseks, aja juhtimiseks ja tegevuste organiseerimiseks (Trail, 2011). Ta võiks aidata topelt HEV lapsel, tema perel ja õpetajatel mõista topelt HEV eripärasid ning jagada soovitusi sobiva õpperühma või huviringi leidmiseks. Lisaks aitab eripedagoog kujundada lapse positiivset õpihoiakut (Häidkind, 2008). Eripedagoog töötab seega tõhusa meeskonnaliikmena, õpetaja nõustaja ja toetajana ning topelt HEV õpilase toetajana eelkõige probleemsete akadeemiliste valdkondade korrigeerimisel. See eeldab lapse sügavat tundmist ja mõistmist, soovi aidata ning õppekavade ja erimetoodikate valdamist ja rakendamisoskust. Trail (2011) pakub

tööks kõigi HEV lastega, sealhulgas topelt HEV lapsega, 5-etapilise pideva tsükli (vt tabel 1).

Tabel 1. Topelt haridusliku erivajadusega lapsega töötamise etapid

I. Andmete analüüs	Läbiviijad on kõik lapsega töötavad spetsialistid. Tutvutakse lapse arengulooga; vesteldakse lapse, tema pere ja suhtlusvõrgustikuga; viiakse läbi psühholoogilised testid ja pedagoogiline hindamine. Lapse teadmisi ja oskusi võrreldakse õppekava väljunditega ja lapse enda võimetega.
II. Lapse vajaduste määratlemine	Arvestatakse lapse akadeemilisi, emotsionaalseid ja sotsiaalseid vajadusi.
III. Sekkumisplaanide koostamine	Pannakse paika spetsialistide, teenuste ja huvihariduse võimalused ning koostatakse individuaalne õppekava või rikastatakse õppekava erinevate tegevuste ja tasemekohaste ülesannetega. Õppija probleemsete valdkondadega tegelemiseks planeeritakse piisav aeg, valitakse sobiva raskusastmega õppekirjandus ja õpetamismetoodika.
IV. Plaanide elluviimine ja rakendamine	Erinevad spetsialistid toetavad ja õpetavad HEV last.
V. Pidev jälgimine ja sekkumiste korrigeerimine	Tagatakse lapsest lähtuv haridus.

Lisaks meie haridusasutustes kasutatavale kolmetasemelisele tugisüsteemile (üld-, tõhustatud ja eritugi), mis võiks sobida ka andekate toetamiseks (vt eespool alapeatükk 21.3), nimetab Trail (2011) kolm toetuse taset. Nimetatud mudel sobib kasutamiseks ka neis Eesti koolides ja lasteaedades, kus rakendatakse kaasavat haridust, sest tagab nii topelt HEV õppija ande arengu kui ka piisava tähelepanu tema erivajadusele.

Esimene tase: kvaliteetse ja diferentseeritud hariduse tase tavaklassis või -rühmas, üldise toe tingimustes. Sellel tasemel on hindamine ja juhendamine rühma-, klassiõpetaja või klassijuhataja vastutusala, aga olulised otsused sünnivad siiski eespool nimetatud hariduse sidusrühmade koostööna. Paljud autorid, sealhulgas Kaufman (2018), rõhutavad, et meeskond on õpetajale toeks nii õppija andekuse kui ka probleemide käsitlemisel, aga potentsiaalsete topelt HEV õppijate puhul peaks tähtsustama siiski andekust. Õpetaja hindab õppeaasta vältel kõiki õpilasi, et välja selgitada topelt HEV

õppijad. Vajaduse korral kaasab ta sellesse protsessi tugispetsialistid, eelkõige eripedagoogi ja psühholoogi. Koostöös kõigi osapooltega on soovitatav koostada topelt HEV õppijale individuaalne õppekava, mis diferentseerib õppe sisu vastavalt õppija vajadustele ja huvidele. Samuti tuleb täiendada õpetaja töökava, näiteks elimineerida õppekavast need osad, mida õppija juba valdab, ja lisada ressurssi teemadele, mis osutuvad keerulisemaks. Vajaduse korral tuleb organiseerida lapsele psühholoogi, eripedagoogi vm spetsialisti järjepidevad teenused. Kindlasti tasub koostööd teha ka mitteformaalhariduse spetsialistide ja praktikutega.

Topelt HEV õppijad vajavad tavaklassis või -rühmas õppides mitte detaile, vaid tervikut ja selle esitamisel toetavaid skeeme, jooniseid vm visuaale (Trail, 2011). Esmalt tuleks topelt HEV õpilastele pakkuda üldist kontseptuaalset tervikut ning seejärel esitada üksikasjad ja faktilised andmed (Williams & Freed, 2018). Tugevates valdkondades tuleks vähendada harjutusülesandeid ja õppijaid tuleks julgustada leidma originaalseid lahenduskäike (Kaufman, 2018). Arvestades topelt HEV laste tundlikkust, peaks tavaklassi õpetaja jälgima oma keelekasutust, et ta ei tekitaks lapses hirmu või piinlikkust tema nõrkuste pärast (Winebrenner, 2018). Lisaks tuleb õpetajal jälgida, et areneksid ka laste sotsiaalsed suhted ja oskused. Last tuleb julgustada osalema klassi- ja koolivälistes huvialaringides ning haridusprogrammides nagu suvekoolid, teaduslaagrid ja olümpiaadid (Sepp & Schults, 2018). Seega peab õpetaja looma pingevaba ja lugupidava õpikeskkonna, väärtustama individuaalseid erinevusi ning forsseerima õppija igakülgset arengut. Nagu ka eespool mainitud, määravad õpetaja hoiakud nii selle, keda loetakse klassis andekaks (Freeman, 2011), kui ka selle, kuidas andekatesse, sealhulgas topelt-erivajadustega õppijatesse, suhtutakse ja nende spetsiifilist arengut toetatakse.

Teine tase: sihipärase sekkumise tase, mida rakendatakse, kui topelt HEV õppijad ei arene tavaklassis/-rühmas piisavalt, vajavad veel täiendavaid ülesandeid, neil on raskusi sotsiaalsete suhetega ja neil on emotsionaalse stressi märgid. Teisel tasemel võib vaja minna tõhustatud või erituge. Koolieelsetes lasteasutustes võib andeka lapse üle viia vanemasse rühma, pakkuda lisaõpet huviringides või eelkoolis. Koolis on võimalus õppija võimetest lähtuva õppe korraldamine klassi või lendude põhjal moodustatud väikerühmades – nopperühmades (nn noppeõpe, vt Konksi, 2020). Seesugune „noppimine" toimub ja toimib kõige sagedamini põhiainetes (Sepp & Schults, 2018). Kõne alla võib tulla õppetegevuse rikastamine ja kiirendamine mõnes aines või ainerühmas.

Väikerühmades saavad õpetajad rohkem keskenduda individuaalsetele iseärasustele, aga väikerühma lapsed võivad vajada veel täiendavaid (individuaalseid) teenuseid erispetsialistidelt (eripedagoog, psühholoog, logopeed jne). Väikerühm annab võimaluse keskenduda kõrgema taseme mõtlemisoskustele, probleemide lahendamise ja uurimisoskustele, samal ajal kui omandatakse üldisi planeerimis- ja suhtlusoskusi. Õpetaja saab siin juhendada realistlike pikaajaliste eesmärkide seadmist ja nende jagamist lühiajalisteks tehtavateks sammudeks, mille saavutamine aitab parandada õpilase enesehinnangut. Õpirühmades kohtuvad sama huviga õpilased, õppides tundma oma tugevusi ja nõrkusi ning neid aktsepteerima. Sepp ja Schults (2018) rõhutavad, et andekatele õpilastele on oluline, kui nad saavad kasvõi osa õppeprotsessist läbida koos sarnaste võimete ja huvidega õpilastega.

Kolmas tase: intensiivsete sekkumiste tase, mida rakendatakse, kui eelmiste tasandite sekkumised pole olnud piisavad, st kui topelt HEV laps ei arene ka väikerühmas piisavalt või vajab lisaks täiendavaid ülesandeid ning tal on sotsiaalsed ja emotsionaalsed probleemid. Sellel tasemel on tegu eritoega lastega. Hariduse sidusrühmad ehk last ümbritsev tugivõrgustik alustab taas probleemi lahendamise protsessi, tuginedes õppija kohta kogutud andmetele ja ühiselt seatud eesmärkidele. Lahendused peaksid lapse kognitiivseid, sotsiaal-emotsionaalseid ja akadeemilisi vajadusi arvestama. Siin tasemel peab koostama individuaalse arendus- või õppekava, vaja võib minna ka vastava eriala õpetaja või huviringi juhendaja pakutud individuaalõpet, mida vajaduse korral toetab eripedagoog. Lisada saab ka individuaalse toe spetsialistidelt, näiteks psühholoogilt või logopeedilt. Järgmine näide illustreerib, kuidas topelt HEV õppija andekust toetada ja puudest tulenevaid vajadusi arvestada.

Mardi lugu

Mart on 7-aastane autismispektri häirega poiss. Sotsiaal-emotsionaalse arengu eripärade tõttu lasteaias alustas ta kooliteed erikoolis. Mart on nutikas, laia silmaringiga, aga eriti paistab ta silma loodusteaduste ja tehnika valdkonnas. Tema probleemid on kaasõpilaste eripärade mittemõistmine, nooremale eale vastav sotsiaal-emotsionaalne arengutase ja vastupanu kõige uue puhul, mis pole seotud tema erihuviga. Sellest tulenevalt viidi Mart individuaalõppele ja talle koostati individuaalne õppekava. Teda õpetati visuaalselt struktureeritud ja etteaimatavas õpikeskkonnas ning autistlikule lapsele omase vastupanu tõttu seostati nii päevaplaan kui ka õpetatava sisu tema

erihuvidega (tehnikaalased lugemistekstid, harjutused ja ülesanded). Vähendati tüüpülesandeid ja püüti pakkuda keerulisemaid, mõtlemist võimaldavaid ülesandeid. Loodusõpetust õpib ta koos füüsikuga, õpitavat rikastades ja katseid tehes. Tehnoloogias meisterdab poiss omaloomingulisi masinaid ja parandab arvuteid. Lisaks koolis pakutavale käib ta koos tugiisikuga loodusmaja tehnikaringis. Individuaalõppe ja individuaalse õppekavaga on säästetud teda konfliktidest ja säilitatud õpimotivatsioon. Edaspidi on vaja leida talle sobiv rühm, et areneksid ka sotsiaalsed oskused, ning jätkata loodusteaduste ja tehnoloogia õpetamist individuaalselt, vastavalt lapse tasemele.

Kokkuvõttes selgub, et topelt eriliste inimeste toetamisel on oluline mõista inimest kui tervikut, arvestada tema eripärasid ja vajadusi, luua turvaline ja õppimist toetav keskkond, teha kõikide osapoolte vahel tõhusat koostööd ning aktsepteerida vajadust planeeritud meetodid ja protsess vajaduse korral ümber vaadata. Valmisolek sellisteks muutusteks ja koostööks tekib aga siis, kui andekust ei mõtestata pelgalt lapsele iseloomuliku omadusena, vaid nähakse kui indiviidi elukestvat arengut, mille puhul tuleb Ziegleri (2009) sõnul toetada nii indiviidi valmisolekut muutusteks (tegutsemine) kui ka nende muutustega toimetulekuks (psühholoogilised protsessid).

Kokkuvõte

„Millegi saavutamine vajab oma ande leidmist, aga eelkõige selle metsikut jäärapäist arendamist," ütleb Jaan Aru (2022) raamatus „Loovusest ja logelemisest". Siinsest peatükist nähtub, et andekuse avaldumise tingimus on õppija (sh HEV õppija) potentsiaali märkamine ja tunnustamine ning arengu teadlik toetamine konkreetsete tegevuste kaudu. Ka rahvasuus levinud kõnekäänd, et andekus on 99% tööd ja üks protsent eeldusi, kannustab oma sünnipäraseid eeldusi andeks arendama. Arendada saab ka isikuomadusi, mis protsessile kaasa aitavad, aga andeid toetava keskkonna loomisele saavad kõik, olenemata haridusest, omandatavast või juba õpitud erialast, töökohast või ametipositsioonist, kaasa aidata.

Mõtlemiseks

1. Milline on tänapäevane käsitus andekusest, milles see seisneb ja mida arvestab?
2. Mida tähendab topelt hariduslik erivajadus, milles see võib seisneda ja kuidas topelt HEV õppijaid ära tunda?
3. Kuidas toetada topelt HEV laste õpet eri tasemetel ja milline on eripedagoogi osa selles?
4. Millised võimalusi saab luua ja milliste tegevuste kaudu toetada õppija annete arengut? Võid sellele küsimusele vastamiseks kujutleda end erinevatesse rollidesse ja arvestada nii indiviidi kui ka kogukonna/ühiskonna vajadusi.

Soovituslik kirjandus

Heinla, E. (Koost.). (2020). *Lapse loovuse hoidmine ja arendamine.* Atlex.

Veisson, M. (2022). *Kasvukeskkonna mõju lapse ja nooruki intellekti arengule ning isiksuse kujunemisele 25-aastaseks saamiseni: andekate lood*. Vali Press.

Kasutatud kirjandus

Allik, J., & Mõttus, R. (2011). Mis on intelligentsus? R. Mõttus, J. Allik, & A. Realo (Toim-d), *Intelligentsuse psühholoogia* (lk 35–108). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Arky, B. (2022). *Twice-exceptional kids: Both gifted and challenged*. Child Mind Institute. https://childmind.org/article/twice-exceptional-kids-both-gifted-and-challenged/

Aru, J. (2022). *Loovusest ja logelemisest*. Ajujutud OÜ ja Jaan Aru.

Besançon, M. (2013). Creativity, giftedness and education. *Gifted and Talented International*, *28*, 149–161, https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678410

Borland, J. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education*, *72*, 6–20. https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681863

Coleman, L., Micko, K., & Cross, T. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*, 358–376. https://doi.org/10.1177/0162353215607322

Cropley, A. (2004). Creativity as a social phenomenon. In M. Fryer (Ed.), *Creativity and cultural diversity* (pp. 13–24). Creativity Centre Educational Trust.

Eesti Keele Instituut. (s.a.). *Haridussõnastik*. http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi

Eesti Keele Instituut. (s.a.). *Sõnaveeb*. https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/andekus/1

Eesti Keele Sihtasutus. (2012). *Eesti etümoloogiasõnaraamat*. https://www.eki.ee/dict/ety/

Freeman, J. (2011, April 7–9). *What the world does for the gifted and talented*. Paper presented at the Hungarian EU Presidential Conference on Talent Support, Budapest.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, *2*, 119–147. https://doi.org/10.1080/1359813042000314682

Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan. https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Fontana Press.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.

Glück, J., & Tischler, K. (2021). How to save the world: Replacing "giftedness" with "giftingness" based on individual strengths and interests. *Gifted Education International*, *38*, 397–403. https://doi.org/10.1177/02614294211058921

Haridus- ja Noorteamet. (2020/2022). *Õpilase toetamine koolis*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *Andepoliitika*. https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/noortevaldkond/andepoliitika

Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf

Häidkind, P. (2008). Erivajadustega lapsed lasteaias. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 198–220). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kaufman, S. (Ed.). (2018). *Twice exceptional supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. Oxford University Press.

Kaufman, S., & Sternberg, R. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 71–93). Springer.

Konksi, K. (2020). *Pull-out programm võimekate õpilaste toetamise meetmena 3. klasside matemaatikaringi näitel* [Magistritöö, Tartu Ülikool].

Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K., & Lorenz, B. (2013). *PISA 2012 Eesti tulemused. Eesti 15aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodus teadustes*. Innove.

Lovecky, D. (2018). Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental health disorders. In S. Kaufman (Ed), *Twice exceptional supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 83–103). Oxford University Press.

Mõttus, R., Allik, J., & Realo, A. (Toim-d). (2011). *Intelligentsuse psühholoogia*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University Nijmegen. http://www.templetonfellows.org/projects/docs/gifted_education_europe.pdf

Overzier, P., & Nauta, N. (2013). Coping with the qualities of giftedness. *Gifted and Talented International*, *28*, 249–253. https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678419

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *76*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410

Põlda, H. (2018). *Andekusfenomeni konstrueerimine avalikus kommunikatsioonis* [Doktoritöö, Tallinna Ülikool]. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*, 180–184.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217–245). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Prufrock Press.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, *24*, 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

Saul, H., Sepp, V., & Päiviste, M. (2007). *Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides*. Tartu Ülikool. https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/b2bfe5c8-b250-4cf0-b7b0-6e3d817b6aeb/content

Sepp, V. (2010). *Andekusest ja andekatest lastest*. Atlex.

Sepp, V. (2012) *Andekas õpilane klassis. Abiks õpetajale andekate õpilaste tuvastamisel ja toetamisel*. Tartu Ülikooli Teaduskool.

Sepp, V. (2013). *Topelt-erivajadusega lapsed. Õppematerjal*. Tartu Ülikool.

Sepp, V. (2020). Kuidas on loovus seotud andekusega. E. Heinla (Toim), *Lapse loovuse hoidmine ja arendamine* (lk 12–20). Atlex.

Sepp, V. (2022). *Andekusuurijate võrgustiku rahvuslike raportööride poolt konverentsidel jm esitatud andmete alusel koostatud ülevaade* [Isiklikud märkmed].

Sepp, V., & Schults, A. (2018). Õppe kohandamine andeka õpilase erivajadustele. E. Krull (Koost), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 628–631). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Sepp, V., Heinla, E., Põlda, H., & Schank, R. (2024). *Andekuse mõiste määratlus ja tunnused. Andepoliitika rakendamise tegevuskava esimese etapi raport Haridus- ja Teadusministeeriumile*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-06/Andekuse%20m%C3%B5iste.pdf.

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, *39*, 189–202.

Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 17–38). Springer.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–52). Cambridge University Press.

van Thiel, M., Nauta, N., & Derksen, J. (2019). An experiential model of giftedness. Giftedness from an internal point of view, made explicit by means of the Delphi method. *Advanced Development*, *17*, 79–99.

Trail, B. A. (2011*). Twice-exceptional gifted children. Understanding, Teaching and Counseling Gifted Students*. Routledge.

Uusikylä, K. (2005). *Lahjakkaiden kasvatus*. WSOY.

Williams, R. O., & Freed, J. (2018). The spectrum of twice exceptional and autistic learners and suggestions for their learning styles. In S. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 213–218). Oxford University Press.

Winebrenner, S. (2018). How we can recognize and teach twice- or multi-exceptional students. In S. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 123–137). Oxford University Press.

Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. UTB.

Ziegler, A. (2009). Research on giftedness in the 21st century. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1509–1524). Springer.

Ziegler, A., Vialle, W, & Wimmer, B. (2013). *The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions*. University of Wollongong. https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1525&context=sspapers#:~:text=In%20line%20with%20these%20introductory,which%20that%20individual%20actively%20interacts

V osa

Erivajadustega inimeste toetamine ühiskonnas

Sissejuhatus

Enamik eripedagooge töötab Eestis haridussüsteemis. Suurema toevajadusega õppijatele aga ei piisa sellest, et muudatused tehakse üksnes õpikeskkonnas ja õpetamisel. Vajalikud on toetavad teenused ka õppetöövälisel perioodil – sotsiaalvaldkonnas: habilitatsioon ja rehabilitatsioon. 2024. aastal on algatatud sotsiaalse rehabilitatsiooni teenuse kui kompleksteenuse lõpetamine, et vähendada tugiteenuste dubleerimist eri süsteemides ja kindlustada just nende teenuste kättesaadavus, mida inimene vajab. Õpiku trükki mineku ajal on muudatused veel algusjärgus, mistõttu saame anda ülevaate olukorrast, mis sel ajahetkel kehtib.

Eripedagoogist tugiteenuse pakkujana ja juhtumipõhises võrgustikutöös osalejana kirjutavad Liina Lokko ja Anu Aavik 22. peatükis. Õpiku viimane, 23. peatükk puudutab haridussüsteemi ja töömaailma seoseid. Liine Maasikas ja Karin Hanga annavad ülevaate erivajadustega õppijate kutseõppest ja üleminekust tööellu, töötukassa pakutavatest tugimeetmetest. Statistika näitab, et kutseõppes rakendatakse eripedagooge veel vähe, kuid kaasamine eelnevatel haridustasanditel peaks erivajadustega noortele üha rohkem uksi avama ka kohustusliku koolihariduse järel. On erivajadustega täiskasvanu eneseväärikuse huvides, et ta leiab endale jõukohase töö ja saab olla võimetekohaselt iseseisev oma elu korraldamisel.

22. Rehabilitatsioon ja sotsiaalvaldkonna tugiteenused lapse- ja noorukieas

Liina Lokko, Anu Aavik

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Milliseid sotsiaalhoolekandeteenuseid Eesti riik ja kohalik omavalitsus erivajadustega lapse/noore perele pakuvad?
2. Mis on rehabilitatsioon ja millised ülesanded on seejuures eripedagoogil?
3. Kuidas mõista multidistsiplinaarsuse ehk valdkondadeülese sekkumise põhimõtteid?
4. Mis on võrgustikutöö ja juhtumikorraldus?
5. Milline on lastekaitsespetsialisti ja lapsevanemate osa erivajadustega lastega seotud võrgustikutöös?

22.1. Põhimõisted ja rahvusvahelised regulatsioonid

Eesti on 2006. aastal ratifitseerinud ÜRO rahvusvahelise puuetega inimeste konventsiooni ja sellega ühinenud, eesmärgiga „edendada, kaitsta ja tagada kõigi inimõiguste ja põhivabaduste täielikku ja võrdset teostamist kõigi puuetega inimeste poolt ning edendada austust nende loomupärase väärikuse vastu“ (Puuetega inimeste …, 2006). Rahvusvahelise konventsiooni järgi hõlmab puuetega inimeste mõiste isikuid, kellel on pikaajaline füüsiline, psüühiline, intellektuaalne või meeleline kahjustus, mis võib koostoimel erinevate takistustega tõkestada nende täielikku ja tõhusat osalemist ühiskonnaelus teistega võrdsetel alustel.

Eesti seadusandluses on puude definitsioon kasutusel järgmiselt: „Puue on inimese anatoomilise, füsioloogilise või psüühilise struktuuri või funktsiooni kaotus või kõrvalekalle, mis koostoimes erinevate suhtumuslike ja keskkondlike takistustega tõkestab ühiskonnaelus osalemist teistega

võrdsetel alustel" (Puuetega inimeste …, 2019/2023, § 2, lõige 1). Puuetega inimeste esindusorganisatsioon Eesti Puuetega Inimeste Koda (s.a.) on selgitanud puude mõistet niimoodi: **„Puue on pikaajaline väljakujunenud ning sageli pöördumatu seisund ning puue võib olla ajas muutuv, kuna inimese seisukord, toimetulek ja keskkond võivad muutuda – paremuse või halvemuse poole."** Näiteks, kui inimese seisund progresseerub või ta terveneb osaliselt operatsiooni, uue abivahendi või muu sarnase sekkumise tulemusel. Lisaks puude mõistele kasutatakse eri kontekstides ka mõistet „erivajadus", mis on tähenduselt laiem ja varieeruvam kui „puue". Haridusvaldkonnas kasutatakse enamasti mõistet „hariduslikud erivajadused", mis on omakorda kitsam kui erivajadustega õppija mõiste (vt **peatükk 3**).

Kuigi Eesti riik liigub pidevalt selles suunas, et teenused, toetused ja puue ei oleks omavahel seotud, on teenuste õigustatus praktikas siiski sageli seotud puude raskusastme olemasoluga. See tähendab, et mitme teenuse (nt rehabilitatsiooniteenuse) puhul peab vanem esmalt taotlema lapsele puude raskusastme hindamise ning alles selle positiivse otsuse järel saab esitada taotluse teenuse saamiseks. Erinevalt paljudest teistest Euroopa riikidest **hinnatakse Eestis puude raskusastet (keskmine, raske, sügav) – see tähendab, et laste puhul hinnatakse pikaajalisest terviseseisundist tekkinud kõrvalabi vajadust, võrreldes eakohaselt arenenud lastega** (Sotsiaalkindlustusamet, s.a.-b). Erivajaduste ja puude definitsiooni mõistmine ja eristamine on oluline eelkõige lastele pakutavate teenuste kontekstis. Laste puhul kasutatakse termineid „puue" ja „erivajadused" tihti koos ning oluline on meeles pidada, et puue on alati seotud erivajadustega; samas erivajadused ei pruugi alati põhjustada puuet. Näiteks juhul, kui laps vajab pidevat eripedagoogilist abi kirjutamise ja lugemise õppimisel, ei peaks vanem taotlema puude raskusastme ekspertiisi, vaid tegu on hariduslikku erivajadusega ning laps saab tuge ja abi oma haridusasutusest. Teise näitena võib tuua traumajärgse olukorra – lapsel on pärast jalgrattaõnnetust pikka aega jalg kipsis, ta ei saa sooritada tegevusi eakaaslastega võrdsetel alustel, aga talle ei ole vaja määrata puuet, sest prognoosi järgi saab lapse jalg terveks ja õppetöös osalemise võime taastub. Sellise näite puhul ei vaja laps puude määramist, vaid paranemise kiirendamiseks näiteks taastusravi ja võibolla erisust kehalise kasvatuse tundides.

Tähelepanu tasub pöörata ka erinevusele sõnavaras, mis käib teenuste keskmes oleva inimese kohta. Meditsiinisüsteemis, sealhulgas taastusravis, räägitakse eelkõige **patsiendist** ja patsiendikesksest lähenemisest. Sotsiaalsüsteemis ja rehabilitatsioonis kasutatakse väljendeid **„klient"** ja „kliendikesksus".

22.2. Riigi ja kohaliku omavalitsuse osa kuni 16-aastaste laste toetamisel

Erivajadustega laps ja noor (klient) saab tuge ja teenuseid nii otse riigi poolt pakutuna kui ka kohalikult omavalitsuselt (KOV) – elukohajärgselt vallalt või linnalt. Riigi rahastatavaid tervishoiuteenuseid vahendab Eesti Tervisekassa (aastani 2023 kandis asutus nime Eesti Haigekassa), riigi rahastatavaid sotsiaalvaldkonna teenuseid vahendab Sotsiaalkindlustusamet (SKA). Niisugused teenused on näiteks sotsiaalse rehabilitatsiooni teenus, mitmemõõtmeline pereteraapia suure riskikäitumise ja mitmekülgse abivajadusega noortele ja nende peredele. Kinnise lasteasutuse teenus on mõeldud pakkuma ajutist ööpäevaringset tuge ja turvalisust lapsele, kelle käitumine ohustab tema enda elu, tervist ja arengut või teiste isikute elu ja tervist; aga samuti lapsele, kelle puhul asendatakse vahistamine kinnise lasteasutuse teenusega.

Suurema osa teenuste ja toe pakkumisest on riik suunanud KOV ülesandeks ja vastutuseks. KOV peab hindama oma piirkonnas elavate inimeste, sealhulgas erivajadustega laste abivajadust ja neid vastavalt aitama. KOV seadusjärgne kohustus on pakkuda erivajadustega lastele lapsehoiu-, tugiisiku- ja sotsiaaltransporditeenust (Sotsiaalhoolekandeseadus, 2015/2024) vastavalt konkreetse lapse abivajadusele. Lisaks pakutakse eri piirkondades vanemlusprogramme (nt Gordoni perekool, vanemlusprogramm „Imelised aastad", „Hea alguse" pereprogramm), et toetada lapsevanemate oskusi ja enesekindlust lapsevanemana. Samuti pakutakse psühholoogilist nõustamist, sotsiaalnõustamist, võlanõustamist jne.

> Eesti Vabariigi lastekaitseseadusest (2014/2023, § 8 lõige 1) lähtuvalt „… peavad lapse õiguste ja heaolu tagamiseks riigi ja kohaliku omavalitsuse üksuste ametiasutused ja nende ametiisikud ning avalik-õiguslikud ja eraõiguslikud juriidilised isikud tegema omavahel valdkondadeüleselt koostööd kõigi lastele suunatud meetmete planeerimisel, rahastamisel ja rakendamisel, kaasates sellesse lapsi, lapsevanemaid, last kasvatavaid isikuid, huvirühmi ja avalikkust".

Koostöö valdkondade vahel on tavaline töömeetod sotsiaaltöös ja peab samamoodi toimima ka haridussüsteemis. Kaasava hariduse idee järgi ei tööta erivajadustega last õpetav ja arendav spetsialist üldjuhul üksi ega isoleeritult. Erivajadustega laste ja nende peredega puutub kokku mitu ametkonda haridus-, sotsiaal-, meditsiini- ja õigussüsteemis. **Iga lapse ümber**

moodustub multidistsiplinaarne ehk valdkondadeülene võrgustik ning erivajadustega lapse heaolu ja areng sõltub selle liikmete omavahelise koostöö kvaliteedist. Seega on võrgustikutöös partnereid palju. Lapse konkreetne vajadus tingib selle, kellega mingil ajahetkel koostööd tehakse.

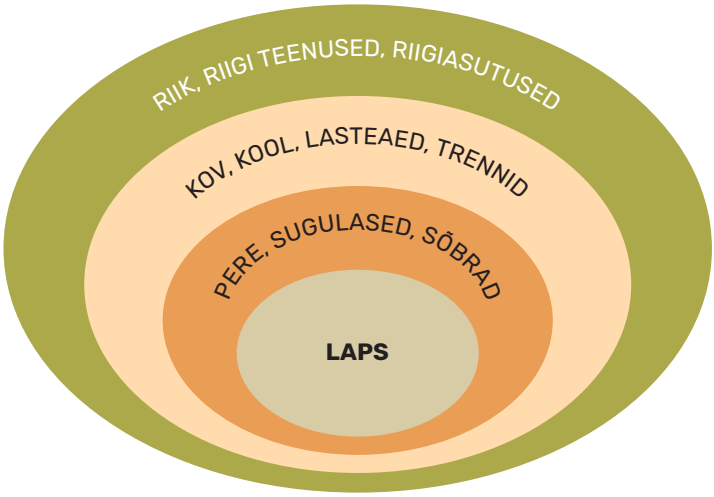
Näiteks on kõne- ja keelepuudega lapse vajadused teised kui autismispektri häirega lapsel ning vastavalt sellele on erinevad ka spetsialistid ja nende infovahetus. Tõenäoliselt on kõne- ja keelepuudega õpilase toetamiseks toimuv võrgustikutöö seotud kõige rohkem kooli eripedagoogi, logopeedi, klassi- või emakeeleõpetajaga; kui lapsel on rehabilitatsiooniplaan, siis ka rehabilitatsioonimeeskonna spetsialistidega. Autismispektri häirega õpilase toetamiseks tehtav võrgustikutöö on keerukam: kooli tasandil on sinna kaasatud olenevalt lapse probleemide spetsiifikast/ulatusest peale eripedagoogi ja logopeedi ilmselt ka kooli sotsiaalpedagoog ja psühholoog. Rehabilitatsiooniplaani olemasolul tehakse ka sel juhul koostööd rehabilitatsioonimeeskonnaga.

Keerukamatel juhtudel, näiteks, kui koos on mitu probleemi (lapse õppimisraskustele lisanduvad pere majandusliku toimetuleku probleemid, pereliikmete erivajadused jne), on kaasatud ka KOV lastekaitsespetsialist. Kindlasti on alati kaasatud lapsevanemad ning kui lapse erivajadused on komplitseeritud (nt liitpuue, õigusrikkumised, meeleoluhäired), suureneb ka võrgustik ehk spetsialistide ring. Kui laps vajab koolis toimetulekuks enamat kui kooli poolt pakutav üldine tugi, hõlmab võrgustikutöö ka koostööd koolivälise nõustamismeeskonnaga (Rajaleidja, s.a.).

22.2.1. Võrgustikutöö ja juhtumikorraldus

Erivajadustega laste võrgustikes toimub üldjuhul **juhtumipõhine võrgustikutöö**, see on töö, mis lähtub konkreetsest lapsest ja tema vajadustest. Võrgustikutöö meetod sotsiaaltöös pakub abi ja tuge inimestele, kellel on keerulised sotsiaalsed probleemid, mille lahendamiseks tuleb kaasata eri ametkondi. Võrgustikutöö on eriti oluline erivajadustega laste puhul, kes vajavad tihtipeale tuge mitmelt spetsialistilt ja organisatsioonilt ning kelle vajadused võivad olla keerukad ja ajas muutuda. Spetsialistide võrgustik on last ümbritseva süsteemi osa ja koosneb inimestest, kes on oma ameti tõttu ühe või mitme pereliikmega kontaktis. Need spetsialistid võivad olla tervishoiu- või haridusasutuse personal, lastekaitsetöötaja, kriminaalhoolduse või mõne mittetulundusühingu töötaja (Sotsiaalkindlustusamet, 2017/2023).

Joonis 1 annab ülevaate, milliste võrgustike tasanditega peab arvestama lapsega tehtavas võrgustikutöös.



Joonis 1. Laps ja teda ümbritsev/toetav võrgustik

Võrgustiku liikmed kontakteeruvad vastavalt vajadusele, see tähendab, et kõik osapooled vahetavad omavahel vajalikku infot. Näiteks meditsiiniasutus võib paluda lapsevanema vahendusel lapse edasijõudmise kohta andmeid lasteaiast või koolist. Laiahaardelisemate juhtumite puhul on lapse asjakohaseks abistamiseks vaja juhtumikorraldajat. **Kui juhtum on KOV lastekaitse spetsialisti vaateväljas, on vastavalt lastekaitseseadusele (2014/2023, § 29) juhtumikorraldaja üldjuhul lastekaitsespetsialist**.

Juhtumikorraldus on töömeetod eri valdkondades ja juhtumikorraldaja ülesandeid võivad täita näiteks sotsiaaltöötajad, lastekaitse-, vaimse tervise ja rehabilitatsioonispetsialistid ning kriminaalhooldajad (Kiis, 2006). Sisuliselt teevad juhtumipõhist võrgustikutööd ka haridusasutustes HEVKO-d (vt **peatükk 5**, **peatükk 8**) ja koolivälise nõustamismeeskonna liikmed.

Laste abistamisega seotud võrgustikes on koostöö lapsevanematega tähtis, sest nende väärtused ja eelistused on lapse elus kesksel kohal ning seega peaksid vanemad olema sekkumiste planeerimisel võrdväärsed partnerid ülejäänud võrgustikuliikmete hulgas. Erivajaduste tuvastamine lapsel võib panna pere keerulisse majanduslikku, sotsiaalsesse ja psühholoogilisse olukorda. Võib juhtuda, et ollakse sunnitud töökoormust vähendama, et lapse eest hoolitseda; pere ajakasutus muutub, sest ollakse suurel määral seotud lapse vajadustega. Samuti jääb vanematel vähem isiklikku aega iseendale ja oma suhetele teiste inimestega, mis kokkuvõttes mõjutab pereliikmeid psühholoogiliselt. Seetõttu on erivajadustega laste vanematel suurem risk ärevushäire ja depressiooni kujunemiseks (Reilson & Juurik, 2020).

Sotsiaaltöös on leitud, et mida rohkem on lapsevanemad kui lapse kõige lähemad mõjutajad seotud kogu pere ja lapse probleemi lahendamisega, seda parem on lõpptulemus. Kui vanemad saavad teha ise otsuseid ja on kogu protsessis pidevalt kaasas, on nad ka lõpptulemusega rohkem rahul (Damiani-Taraba *et al.*, 2017). Lapsevanemate või last kasvatavate isikute igakülgne kaasamine on sätestatud ka lastekaitseseaduses (2014/2023, § 8 lõige 1). Seega on erivajadustega lapse ümber ja lapsega tehtavas võrgustikutöös võtmeroll lapsevanemate kaasamisel ja nendega tehtaval koostööl. Ka riigi ja KOV poolt pakutavad sotsiaalteenused on seetõttu mõeldud valdavalt pere kui lapse vahetu kasvukeskkonna toetamiseks.

Juhtumikorraldus – teenuste osutamise ja koordineerimise protsess, mille eesmärk on tagada kliendile* individualiseeritud abi, mis lõppkokkuvõttes tooks kaasa ressursside efektiivsema kasutamise. See on kliendi individuaalsetest vajadustest lähtuv teenuste koordineerimise protsess, mis tagab igale kliendile juurdepääsu õigeaegsele ja piisavale abile. Juhtumikorraldaja koordineerib võrgustiku tööd lähtuvalt kliendi vajadustest. (Kiis, 2006)

Märkus: * Klient – sotsiaaltöös, hariduses abi/toetuse/teenuse vastuvõtja.

Lastekaitsespetsialisti üldisem ülesanne ongi toetada perede toimetulekut laste kasvatamisel. Lihtsam ja ka humaansem on probleeme lahendada siis, kui need on alles tekkimas. Lastekaitseseaduses (2014/2023, § 6 lõige 1) on ennetamise ja varajase märkamise kohustus selgelt sätestatud: „Lapse õiguste ja heaolu tagamiseks tuleb ennetada lapse heaolu ja arengut ohustavaid riske. Ennetamine hõlmab last ohustavate olukordade ja sündmuste võimalikult varast märkamist ja neile reageerimist, sealhulgas lapse arenguja käitumisprobleemide, kasvukeskkonnas esinevate probleemide ja väärkohtlemise tuvastamist ning lapse heaolu ja arengut soodustavate kaitsetegurite suurendamist.“

22.2.2. Sotsiaal- ja haridussüsteemide koostöö

Lapse erivajadused võidakse tuvastada enne sündi või sünni järel meditsiinisüsteemis, esimestel eluaastatel sotsiaalhoolekandesüsteemis (toimetulekuraskustes pered) või haridussüsteemi sisenedes (lasteaias, koolis). Vastavalt alguspunktile võib juhtumipõhine võrgustik mõnevõrra erinevalt üles ehituda; olulisim on, et see toimuks, lähtuks juhtumi vajadustest ja oleks efektiivne.

Varajase märkamise ja sekkumise efektiivsust on kinnitanud tuhanded teadusartiklid. Väikelapse aju plastilisus ja vastuvõtlikkus annavad eelduse arendustöö parematek tulemusteks ning väga oluline on võimalikult vara probleemi märgata, diagnoosida ja kohe sekkuda. Seetõttu on paljudes riikides pööratud tähelepanu, et laps saaks võimalikult palju abi võimalikult kiiresti ja võimalikult kodu lähedal. See võib mujal maailmas tähendada ka rehabilitatsioonispetsialistide koduvisiite, et vanem ei jääks tegevustest kõrvale ja lapse igapäevakeskkond saaks kohandatud lapse vajaduste põhjal. Maailma Terviseorganisatsiooni (World Health Organization (WHO), 2022a) soovituste järgi peaks olema võimalik isikukeskselt valida, kas abi antakse ambulatoorselt või statsionaarselt haiglates, eravastuvõttudes või kogukondlike võimaluste kaudu, sealhulgas inimese kodus. Varajaste kodus tehtavate sekkumiste uuringud kinnitavad kodukülastuste olulisust puudega laste puhul, sest vanema oskustest ja peresisestest suhetest sõltub lapse heaolu ja areng (Crossman *et al*., 2018).

Sarnast perekülastust ja toetust on pakutud Tartus ja Tartumaal KOV rahastusel ning MTÜ Hea Algus eestvõtmisel. **Peretöötaja-nõustaja** on täiskasvanud õpetaja, kes töötab lapsega lapsevanema kaudu. Perekülastusvisiidi ajal tegeleb lapsega ema või mõni teine pereliige. Visiitide käigus jälgitakse ja hinnatakse lapse arengut ning sellest tulenevalt planeeritakse koos vanemaga tegevused nii, et kõik arenguvaldkonnad oleks haaratud. Peretöötajal-nõustajal on meditsiiniline, sotsiaaltööalane, (eri)pedagoogiline või psühholoogiline eriharidus ning töökogemus laste ja peredega (Hea Algus, s.a.). Lisaks katsetati Eestis kuni 2023. aastani ämmaemandate koduvisiite, eesmärgiga toetada äsja lapse saanud peresid, hinnata riskitegureid ja vajaduse korral planeerida abi. Projektiga kontrolliti koduvisiitide mudeli toimimist (Lapse Heaolu …, 2022).

Olulise varajase sekkumisena tuuakse esile ka imiku ja väikelapse kõne ning kommunikatsioonioskuste arendamine. Rõhk on seejuures pandud taas eelkõige vanema juhendamisele, et järjepidev arendustöö saaks toimuda lapse igapäevakeskkonnas. Vanemaga koos toimuvate mängupõhiste sekkumiste uuringutes on tuvastatud suur tulemuslikkus näiteks autismispektri häirega laste puhul tähelepanu saavutamisel, sotsiaalse suhtluse, keeleoskuse, mitteverbaalse suhtlemise ja kohanemisvõime osas (Deniz *et al*., 2022). Mudelit, kus vanemat õpetatakse ise oma lapsega sekkumisi läbi viima, on hinnatud kui väga tõhusat ja kuluefektiivset sekkumist (Solomon *et al*., 2014).

Nii nagu kõikides teistes eluvaldkondades, on tehnika kiire areng suurendanud ka lastele mõeldud teenuste valikut ning paneb proovile lastega töötavate spetsialistide ettevalmistuse. Tartu Ülikooli Kliinikumi

taastusravimeeskonnas on laste sotsiaalse kognitsiooni mahajäämuse kompenseerimiseks võetud kasutusele arvutipõhised lahendused. Kolk (2020) on esile toonud, et arvutipõhise keskkonna kasutamine võimaldab lastel treenida tähelepanu, ruumitaju, mälu ja käelist tegevust ning arendada suhtlusoskust, olles kõige tõhusam just siis, kui seda kasutatakse kombineeritult ja terapeudi aktiivse osalemisega kogu protsessis. Neurorehabilitatsioonis on juba kasutusele võetud ka robotid. Suhtlemisroboteid on põhiliselt kasutatud autismispektri häiretega laste suhtlemisoskuste arendamisel.

Lasteaias jälgivad lapse arengut pedagoogid, kes vajaduse korral kohandavad õppe- ja kasvatustegevust lapse erivajaduste järgi. „Erivajadustega lapse, sealhulgas andeka lapse arengu toetamine on **lasteaias meeskonnatöö**, mille toimimise eest vastutab lasteasutuse juhataja“ (Koolieelse lasteasutuse …, 1999/2023, § 14 lõiked 1, 2). Lasteaedades saab erivajadustega lastega arvestades teha kohandusi lapse kasvukeskkonnas: mängu- ja õppevahendites, ruumide liigenduses ja suuruses, õppe- ja kasvatusmeetodites või rühma tegevuskavas (Koolieelse lasteasutuse …, 2008/2011). Vajaduse korral toetatakse lapse arengut lasteaiapoolsete tugiteenustega (nt logopeed, eripedagoog). Põhjendatud juhtudel kaasatakse lapse probleemi lahendamisse lastekaitse- või meditsiiniasutuse spetsialiste.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010/2023) on samuti määratletud vajadus jälgida koolis õpilase arengut, kohandada õpet vastavalt õpilase vajadustele ning toetada vajaduse korral õpilast tugispetsialistide – eripedagoogi, logopeedi, sotsiaalpedagoogi, psühholoogi – teenustega. Haridussüsteemis märgatud ja esmaselt toetatud erivajadustega lapsed suunab haridusasutus vajaduse korral tõhusama toe saamiseks maakondlikku Rajaleidja keskusesse. Rajaleidjas töötavad eripedagoogid, logopeedid, psühholoogid ja sotsiaalpedagoogid. Soovituste andmist õppe ja kasvatuse korraldamiseks ning tugiteenuste rakendamiseks haridusasutustes (lasteaias ja koolis) korraldab Haridus- ja Noorteamet. Soovitusi annab **kooliväline nõustamismeeskond**, kes kaasab vajaduse korral haridus-, sotsiaal- ja tervishoiuvaldkonna spetsialiste. Koolis erituge vajavatele õpilastele, kes tulenevalt raskest ja püsivast psüühikahäirest, intellekti- või meelepuudest või liitpuudest vajavad pidevat tugispetsialisti tuge, on teenus vajaduse korral lõimitud sotsiaal- või tervishoiuteenustega või mõlemaga (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023).

Koolides on juhtumikorraldaja HEVKO, ta on koolisisese ja -välise võrgustikutöö korraldaja ning sotsiaalvaldkonna partner haridusasutuses (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023). HEVKO ülesanne on juhtida Rajaleidja soovituste elluviimist ja vajaduse korral kontakteeruda

lastekaitsespetsialistiga, toetada lapsevanemat keeruliste otsuste vastuvõtmisel (Vapper, 2022) (vt **peatükk 8**). HEVKO teeb vajaduse korral juhtumikorralduslikku võrgustikutööd kõigi erivajadustega last ümbritsevate spetsialistidega: lastekaitsespetsialisti, perearsti, meditsiiniasutuse psühholoogi, eripedagoogi, logopeedi või psühhiaatriga. Haridussüsteemis saavad spetsialistide ja valdkondadeülesest koostööst kõige enam kasu lapsed, kellel on diagnoositud intellektihäire, autismispektri häire või tõsised emotsionaalsed või käitumisprobleemid (Ruppar *et al*., 2016). Just neil lastel on kõige suurem risk tavakoolist välja langeda, kui nad ei saa õigel ajal eripedagoogilist, psühholoogilist või sotsiaalset tuge. Eripedagoogiline abi neile lastele võib olla väga erinev, sõltuvalt erivajaduste olemusest (vt **peatükk 13**, **peatükk 17**).

22.3. Taastusravi ja rehabilitatsioon

Rehabilitatsiooni mõistet defineeris WHO (1968) meditsiinilise rehabilitatsiooni ekspertkomisjon järgmiselt: see on „meditsiiniliste, sotsiaalsete, hariduslike ja kutsealaste sekkumismeetmete kombineeritud kasutamine, et arendada või taastada inimese funktsioneerimisvõimekus kõrgemaile võimalikule tasemele". Sama ekspertkomisjoni raporti järgi määratleti rehabilitatsiooni alaliigid:

- Meditsiiniline rehabilitatsioon ehk taastusravi – eesmärk on meditsiiniliste sekkumiste kaudu arendada inimese funktsionaalset ja psühholoogilist toimetulekut ja vajaduse korral kompensatoorseid mehhanisme, et võimaldada iseseisev toimetulek ja aktiivne elu. Oluline on alustada näiteks füsioteraapia, tegevusteraapia ja kõneteraapiaga nii vara, kui patsiendi seisund seda lubab. Psühhiaatrilist rehabilitatsiooni soovitatakse alustada kohe, kui patsient raviga alustab, et tagada inimese integreerimine ühiskonda.
- Sotsiaalne rehabilitatsioon – eesmärk on integreerida või taasintegreerida puudega inimene ühiskonda, abistades teda kohanemisel perekonna, kogukonna ja töövaldkonna nõudmistega ning vähendades samas kõiki majanduslikke ja sotsiaalseid takistusi.
- Tööalane rehabilitatsioon – töövaldkonnaga seotud teenuste pakkumine, mille eesmärk on võimaldada puudega täisealisel inimesel leida ja säilitada sobiv töökoht. Näiteks kuuluvad siia kutsenõustamine, kutseõpe ja valikuline praktika (vt **peatükk 23**).

Algusaegadel keskenduti eelkõige meditsiinilise taastusravi arengule. Näiteks 1958. aastal hakati Haapsalus pakkuma lastehalvatust põdenud lastele taastusravi ning tänapäevani pakutakse seal taastusravi ja rehabilitatsiooniteenust kesknärvisüsteemi kahjustusega patsientidele. 1980. aastatel tõusis rahvusvahelises praktikas tugevalt esile kriitika rehabilitatsiooni meditsiinilise mudeli kohta (Kataja *et al*., 2022) ning hakati liikuma sotsiaalse mudeli ja puudega inimeste ühiskonda kaasatuse tagamise poole. Üksikisiku asemel võeti üha enam fookusesse kogukonna ja keskkonna kaasamine ja mõjutamine. Viimasel kümnendil on WHO (2022a) defineerinud **rehabilitatsiooni kui sekkumiste kogumit, mille eesmärk on toetada tervisehäiretega inimeste funktsioneerimist ja vähendada erivajaduste mõju koostoimes nende inimeste igapäevakeskkonnaga**.

Lihtsamalt öeldes aitab rehabilitatsioon lapsel, täiskasvanul või vanemal inimesel olla igapäevatoimingutes võimalikult iseseisev ning võimaldab osaleda hariduses, tööl, puhkusel ja mõtestatud elurollides nagu pere eest hoolitsemine. Rehabilitatsiooni eesmärk on põhiprobleem lahendada või selle mõju leevendada, parandades inimese toimimist igapäevaelus, aidates tal ületada raskusi mõtlemise, nägemise, kuulmise, suhtlemise, söömise või liikumisega (WHO, 2022a). Kuna liikumine meditsiinilisest rehabilitatsiooni mudelist sotsiaalse mudeli poole on toimunud alles viimastel kümnenditel, siis on longituuduuringute tulemusi vähe. Soome teadlaste eestvedamisel valminud suuremahulises metaanalüüsis (Kataja *et al*., 2022) käsitleti 25 riigi eri sihtgruppide rehabiliteerimist kirjeldavaid teadusartikleid. Autorid tõid esile, et üldiselt saab sotsiaalse rehabilitatsiooni sihtrühma jagada kolme kategooriasse: 1) terviseseisundiga seotud sekkumised (õnnetus- või haigusjärgne), 2) käitumisega seotud sekkumised (käitumine, mis rikub sotsiaalseid norme), 3) elukaarega seotud teenused (eakate sihtrühmale).

Eristus ka kolm süsteemi, kes pakuvad teenuseid: kodulähedased rehabilitatsiooniasutused, kogukonnapõhised teenused või programmid ning teised institutsioonid (nt vanglad). Sotsiaalse rehabilitatsiooni praktikad on laia spektriga, sisaldades näiteks sotsiaalse hinnangu koostamist ja teraapiat, nõustamisi ja juhendamisi, haridust, tööalast väljaõpet, kommunikatsiooniprobleemide lahendamist ja rekreatiivseid tegevusi. Suletud ehk indiviidipõhine ning avatud ehk suhetega seotud käsitlused on näha tabelis 1. Avatud käsitluse puhul on sotsiaalse rehabilitatsiooni fookuses lisaks rehabiliteeritule ka kogukond, keskkond või sotsiaalne struktuur ning sotsiaalse rehabilitatsiooni pöördelise komponendina nähakse mh nende osapoolte muutumist (Kataja *et al*., 2022).

Tabel 1. Sotsiaalse rehabilitatsiooni tunnused (Kataja *et al.*, 2022)

Tunnused	Suletud ehk indiviidipõhine käsitlus	Avatud ehk suhetega seotud käsitlus
Vajadus	Rehabilitatsiooni vajadus tuleneb inimesest (erivajadusest, puudest või mõnest muust takistusest).	Rehabilitatsiooni vajadus tuleneb (vähemalt osaliselt) ka keskkonnateguritest.
Fookus	Inimene ise (ehk patsient ehk klient).	Lisaks üksikisikule kogukonnad, sotsiaalne struktuur ja ühiskond.
Eesmärk	Kultuuri- ja ühiskondlike normide järgimine, piisav sotsiaalne kohanemine, muutus üksikisiku tasandil.	Eluga rahulolu ja mõtestatud osalemine, kaasatus kogukonnas ja ühiskonnas.

1999. aastal koostati Eestis esimest korda riiklik rehabiliteerimise kontseptsioon, millega sõnastati rehabiliteerimissüsteemi põhimõtted ja põhiterminid. Selle kontseptsiooni järgi algatas rehabiliteerimisprotsessi esmatasandi taastusraviarst või ekspertkomisjon. Samal aastal jõustus ka esimene seadus, mis reguleeris sotsiaalse rehabilitatsiooni teenuse rakendamist (Puuetega inimeste …, 1999/2023). 2005. aastal jõustusid seaduse muudatused, mis reguleerivad teenust ka praegu.

Järgmine suurim muudatus toimus seoses tööhõive reformiga 2016. aastal. Sellest ajast alates on rehabilitatsioonisüsteem jagunenud kolmeks suuremaks valdkonnaks: taastusravi, sotsiaalne ja tööalane rehabilitatsioon. Kuigi kõigil kolmel süsteemil on sarnasusi, tulenevad suuremad erinevused rahastusskeemist, teenuse eesmärgist, teenuse sihtrühmade erinevusest ning meeskonna koosseisust ja ettevalmistusest (vt tabel 2).

Taastusravi on tervishoiuteenus, mis on mõeldud häirunud funktsioonide taastamiseks, säilitamiseks või puudega kohanemiseks. Tegu on töövõimet või toimetulekut taastava raviga, mida reguleeritakse Eesti Tervisekassa kaudu vastavalt tervishoiuteenuste nimekirjale ja rahastatakse ravikindlustusest (Eesti Haigekassa …, 2021). Taastusravi pakutakse asutustes, mis on saanud vastava tegevusloa Terviseametilt ja kellega Eesti Tervisekassa on sõlminud ravi rahastamise lepingu. **Laste taastusravi kaasaegset kontseptsiooni nimetatakse arendusraviks, mõnikord ka habilitatsiooniks.** Arendusravi eesmärk on arendada lapse funktsioone olemasolevatest kõrgemale tasemele, mida ei saa saavutada ilma taastusravita. Laste arendus- ja taastusravi osutatakse kesk-, üld- või erihaigla laste taastusraviosakondades, teistes aktiivraviosakondades ja ambulatoorselt (Eesti Taastusraviarstide …, 2012).

Tabel 2. Taastusravi ja rehabilitatsioon Eestis

	Taastusravi	**Sotsiaalne rehabilitatsioon (SRT)**	**Tööalane rehabilitatsioon**
Koordineeriv riigiasutus	Tervishoiuteenus, koordineerib Eesti Tervisekassa ravikindlustusvahenditest.	Sotsiaalteenus, koordineerib Sotsiaalkindlustusamet, kasutatakse riigieelarve sotsiaalvaldkonna rahastust.	Tööturuteenus, koordineerib Eesti Töötukassa, Euroopa Liidu välisfondide rahastus.
Sihtrühmad	Elukaareüleselt vastavalt arsti suunamisele: 1. Intensiivne funktsioone taastav taastusravi trauma või operatsiooni järel. 2. Funktsioone taastav taastusravi (kuni 12 kuud pärast traumat või operatsiooni). 3. Funktsioone toetav taastusravi vähemalt 19-aastastele isikutele. 4. Funktsioone toetav taastusravi alla 19-aastastele isikutele.	Rehabilitatsiooniteenuse vajadusel, Sotsiaalkindlustusameti juhtumikorraldaja suunamisel: 1. Alla 16-aastased puudega lapsed. 2. Alla 18-aastased KOV poolt abivajavaks tunnistatud lapsed. 3. Osalise töövõimega 16-aastased ja vanemad isikud, kes ei tööta ega õpi, ei ole töötuna arvel. 4. Puuduva töövõimega isikud.	Tööalase rehabilitatsiooni vajadusel, Töötukassa nõustaja suunamisel: 16-aastased ja vanemad tööealised isikud, kellel on tuvastatud vähenenud töövõime ja kes on hõivatud (töötajad, õppijad, ettevõtjad) või otsivad tööd.
Meeskond	• taastusraviarst • õde • füsioterapeut • tegevusterapeut • logopeed • kliiniline psühholoog	Sotsiaaltöötaja ja lisaks kaks spetsialisti järgmisest loetelust: • psühholoog • füsioterapeut • logopeed • arst • õde • tegevusterapeut muusikaterapeut loovterapeut • eripedagoog (alaealiste puhul alati kohustuslik) • kogemusnõustaja	Sotsiaaltöötaja ja lisaks kaks spetsialisti järgmisest loetelust: • psühholoog • füsioterapeut • logopeed • arst • õde • tegevusterapeut muusikaterapeut loovterapeut • eripedagoog (alaealiste puhul alati kohustuslik) • kogemusnõustaja

Taastusravi ja rehabilitatsioonivaldkonna multidistsiplinaarsust ja valdkondadeülesuse olulisust on rõhutatud aastakümneid. WHO (1968) kirjeldas juba 1955. aastal ideaalset meeskonda järgmiselt: arstid ja õed, kes on saanud rehabilitatsioonialase ettevalmistuse, ning füsioterapeudid, tegevusterapeudid, logopeedid ja audioloogid, sotsiaaltöötajad, kliinilised psühholoogid, tööalased nõustajad, proteesijad ja ortopeedid, eripedagoogid ja rekreatsiooniterapeudid.

Haigekassa tellitud taastusravi- ja rehabilitatsioonisüsteemi korralduse analüüsis aastate 2017–2018 kohta (Vaht & Pääbo, 2022) tuuakse esile, et taastusravis olid meeskonda kaasatud peamiselt taastusarst, füsioterapeut, tegevusterapeut ja logopeed. Seaduse järgi võivad meeskonda kuuluda ka õde või hooldaja ja psühholoog. Taastusarst on seejuures meeskonna juht ja osaleb taastusravimeeskonnas kõikide patsientide raviprotsessis. Näitena võiks esile tuua taastusravimeeskonna logopeediliste teenuste nimekirja, mille hulka kuuluvad logopeedi vastuvõtt ja videovastuvõtt, logopeediline uuring, instrumentaalse uuringu planeerimine ja raviplaani täiendamine, logopeediline uuring hääleanalüsaatoriga ning logopeediline uuring nasomeetriga (Eesti Haigekassa …, 2018/2023).

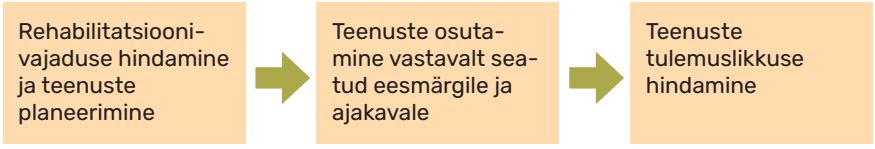
Taastusravimeeskondade igapäevane töö haiglates ja ambulatoorsetes vastuvõttudes on korraldatud patsiendi seisundit ja vanust arvestades. Lastele pakutakse statsionaarset ja ambulatoorset taastusravi ka arendusravi eesmärgil näiteks Tallinna Lastehaigla ja Tartu Ülikooli Kliinikumi lastekliiniku neonatoloogia osakonnas, kus taastusravimeeskonnad on toiminud juba mitu kümnendit. 2006. aastal on Eestis avaldatud ka riskivastsündinute jälgimise juhend, kus on kirjeldatud neonatoloogia osakondades toimivate meeskondade struktuur, ülesanded, soovituslikud hindamisvahendid jne. Näiteks 3-kuuse (korrigeeritud vanuses[1]) nägemispuudega imiku puhul kaasatakse funktsionaalse nägemise hindamiseks ja vanemate nõustamiseks tüflopedagoog, 4-kuuse (korrigeeritud vanuses) imiku puhul kaasatakse söömise ja neelamisfunktsioonide hindamiseks ning vanema nõustamiseks logopeed, 6-kuuse lapse puhul vajaduse korral ka sotsiaaltöötaja. 1. eluaastal hindab lapse kognitiivset ja sotsiaalset arengut kas kliiniline psühholoog või logopeed ning 2. eluaasta lõpul logopeed (Toome *et al*., 2008).

Sotsiaalne rehabilitatsioon (SRT) on sotsiaalteenus, mida reguleerib sotsiaalhoolekande seadus (2015/2024). Teenuse eesmärk on õpetada ja arendada igapäevaelu oskusi, suurendada võimalusi ühiskonnaelus osalemiseks, toetada õppimist ja töötamise eelduste ettevalmistust

[1] Korrigeeritud vanus – lapse kalendaarsest vanusest on lahutatud aeg, mille võrra laps sündis enneaegsena.

(Sotsiaalkindlustusamet, s.a.-c). SRT-d saavad osutada asutused, kellele SKA on väljastanud tegevusloa. **SRT saajad on alla 16-aastased puudega lapsed, KOV poolt suunatud abivajavad lapsed, puudega või piiratud töövõimega 16-aastased ja vanemad isikud ning psüühikahäirega tööealised inimesed.**

SRT on olemuselt samuti mitme valdkonna ülene kompleksteenus ning vajab seetõttu ka rehabilitatsioonimeeskonna poolt tegevuste planeerimist ja meeskondlikku sekkumist. Lastel koosneb SRT protsess kolmest osast: teenuse vajaduse hindamine ja teenuste planeerimine ehk rehabilitatsiooniplaani koostamine eesmärkide saavutamiseks (teenus on ajaliselt piiritletud ja seda osutatakse seatud eesmärgi täitmiseks vajaliku aja jooksul); iga rehabilitatsiooniteenuse osutaja teenuse tulemuslikkuse ja jätkamise vajaduse hindamine (Sotsiaalkindlustusamet, s.a.-d, vt joonis 2).



Joonis 2. Rehabilitatsiooni protsess

SRT meeskond võib varieeruda, kuid sotsiaalhoolekande seadus (2015/2024) on sätestanud eri sihtrühmade puhul meeskonna miinimumnõuded. SRT meeskonda kuuluvad kuni 16-aastaste laste puhul alati sotsiaaltöötaja ja eripedagoog, teised liikmed võivad varieeruda. Rehabilitatsiooniplaani koostamisel peab alati osalema vähemalt kolm spetsialisti, kõigi alaealiste puhul peab olema hindamisse kaasatud eripedagoog (Sotsiaalhoolekande seadus, 2015/2024).

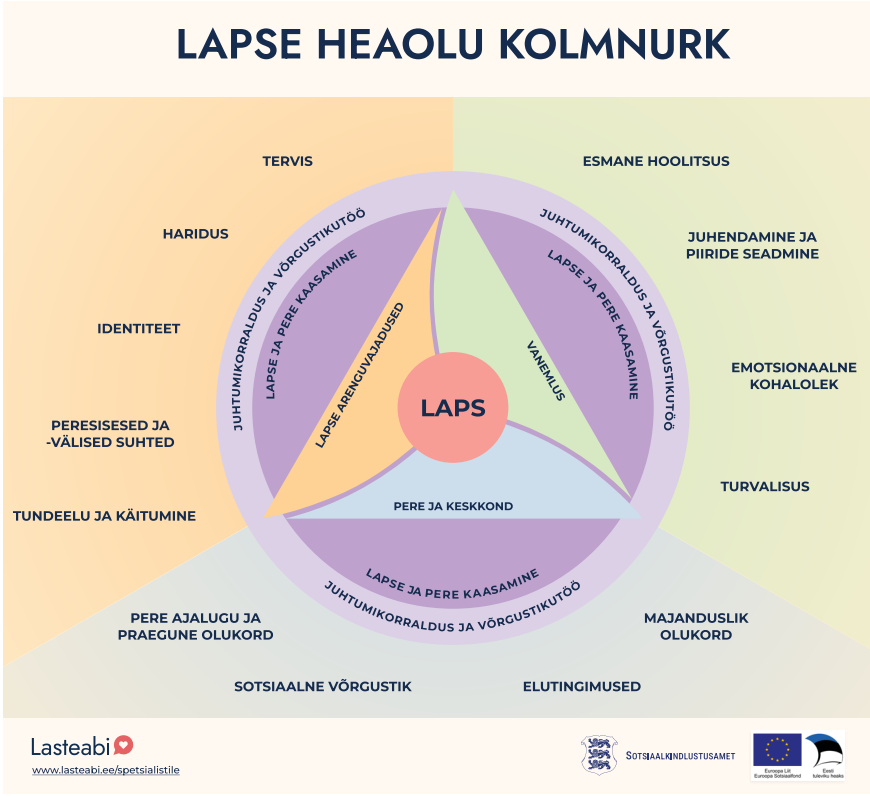
Eripedagoogi ülesanded rehabilitatsioonisüsteemis

„Eripedagoog tegeleb kognitiivsete, kommunikatsiooni-, sotsiaalsete, õpi- ja muude oskuste arendamisega eripedagoogiliste võtetega, võrgustikuliikmete eripedagoogilise nõustamisega, sealhulgas isiku tegevuskeskkonnas (lasteaed, kool, kodu, töö, avalik ruum). Vajadusel tegeleb eripedagoog orienteerumis- ja liikumisõpetuse (sh valge kepi kasutamine, marsruutide õpetamine jm), punktkirja õpetamise, igapäevatoimingute õpetamise, kommunikatsioonioskuste õpetamise ja arendamise ning abivahendite vajaduse hindamise ja kasutamise õpetamisega, vajaduse korral võrgustikuliikmete osavõtul. Abivahendite vajaduse tuvastamisel, kui puudub õigus abivahendit määrata, annab eripedagoog soovitusi vajaliku spetsialisti leidmise osas“ (Sotsiaalse rehabilitatsiooni …, 2015, lisa 1).

Enamasti valib spetsialist ise konkreetse sekkumismetoodika ja riik seda ei koordineeri. Küll aga on selge ootus, et teenus või läbiviidav teraapia on tõenduspõhine ja teenuse tulemuslikkust saab mõõta. Seega peab spetsialisti haridus ja erialane ettevalmistus tagama tema pädevuse ja teenuse kvaliteedi. Riik on seadnud rehabilitatsioonispetsialistidele seadusega miinimum-haridusnõuded ja vastava kvalifikatsioonita ei saa spetsialisti rehabilitatsioonimeeskonda registreerida. Eraldi SRT alaliigina on ka Eestis kasutusel rehabilitatsiooniprogrammid. Rehabilitatsiooniprogramm on rehabilitatsiooniteenuse osutamise plaan, milles on kirjeldatud sihtrühm, sotsiaalse rehabilitatsiooni eesmärk, selle saavutamiseks vajalikud tegevused ja nende maht ning piiritletud programmi kestus (Sotsiaalkindlustusamet, s.a.-d). Rehabilitatsiooniprogrammi võib koostada rehabilitatsiooniasutus sotsiaalkaitseministri määruse tingimuste alusel ja selle kinnitab SKA. Näiteks on 2021. aastal lastele koostatud ja kinnitatud programm „Kõne arengu hilistumisega või sotsiaalse kommunikatsiooni raskustega väikelaste perede grupiteraapia".

Sotsiaalse rehabilitatsiooni multidistsiplinaarse töö eeliseid on samuti teadustöödes uuritud. Näiteks kirjeldasid Portillo ja Cowley (2011) perede kaasamist sotsiaalsesse rehabilitatsiooni. Teenuste tulemuslikkuse hindamiseks uuriti, kuidas kliendid ja hooldajad tajusid sotsiaalse rehabilitatsiooni protsessi enne ja pärast osalemist. Tehti poolstruktureeritud intervjuusid, peeti jälgimispäevikuid, koguti osalejate tähelepanekuid ning hinnati osalejate sotsiaalsete häirete ja kohanemise kogemusi. Programmi tulemusel määratlesid osalejad rehabilitatsiooni kui dünaamilist protsessi, milles on tähtsal kohal keskkond, tegevused, sotsiaalne suhtlus, enese äratundmine, sotsiaalsete probleemide teadvustamine, toimetulek ja rahulolu. Sotsiaalse rehabilitatsiooni tulemuslikkust määravad kriteeriumid olid seotud patsientide ja hooldajate hoiakute, käitumise ja sotsialiseerimisprotsessi välismõjudega.

Lisaks terviseprobleemidest tingitud rehabilitatsioonile võib teenuste vajadus tuleneda ka sotsiaalsetest probleemidest, ennast või teisi kahjustavast käitumisest jne. Sel juhul saab rehabilitatsiooniteenuse vajalikkust hinnata KOV tasandil. Kohaliku omavalitsuse poolt SRT-le suunatud lapsi hinnatakse rehabilitatsiooniteenuste mõistes samamoodi kui puudega lapsi, kuid nende puhul **eelneb rehabilitatsiooniprotsessile lapse abivajaduse hindamine**. Selleks on välja töötatud lapse heaolu hindamise instrument ning juhtumipõhise hindamise käigus peab lastekaitsetöötaja andma hinnangu lapse heaolule vastavalt **lapse heaolu kolmnurgale** (vt joonis 3) (Sotsiaalkindlustusamet, 2017/2023).



Joonis 3. Lapse heaolu kolmnurk

Kuna sotsiaalse rehabilitatsiooniplaani koostamisel peab kõigi alaealiste puhul osalema eripedagoog, siis on abivajava lapse sotsiaalse rehabilitatsiooni planeerimisel väga oluline valdkondadeülene koostöö ja infovahetus. Spetsialistide, sealhulgas eripedagoogi ja logopeedi ülesanne on siinjuures toetada lastekaitsetöötajat oma spetsiifiliste teadmistega (Sotsiaalkindlustusamet, s.a.-a).

SRT peab inimest aktiivselt kaasama ehk siis inimesele õpetatakse võimetekohaseid tegevusi, mis toetavad tema võimalikult iseseisvat toimetulekut. Neid oskusi harjutatakse teenuste käigus spetsialisti abiga ja juhendamisel, samuti on suur roll koju antavatel harjutustel ja ülesannetel, mida tuleb teha koos pereliikme või hooldajaga. Tegevuste keskmes on inimese enda tahe ja motivatsioon ning spetsialistidel on oluline roll motivatsiooni toetamisel. Seega enamasti ei ole inimene rehabilitatsiooni protsessi keskmes üksi, vaid spetsialistid töötavad ka tema võrgustikuga. Võrgustikku võivad kuuluda pereliikmed, töökoha või kooli personal, varasemad teenuseosutajad, tugiisikud jt inimese jaoks olulised inimesed (Kalberg, 2022).

Taastusravi või rehabilitatsiooniteenuste valdkondade ülese lähenemise kohta ei ole Eestis tulemusuuringuid tehtud, pigem on olnud tavapärane tendents, et teenuseid pakutakse kabinetis üks-ühele ehk siis spetsialist lapsega. Iga teenuse tulemuslikkus sõltub spetsialisti pädevusest, ettevalmistusest, kogemusest ja ka isikuomadustest. Paljudes riikides on individuaalteenuste asemel hakatud viimastel aastakümnetel rõhku panema ajas ja tulemuses mõõdetavatele tõenduspõhistele rehabilitatsiooniprogrammidele. Erivajadustega laste perede puhul rõhutatakse eelkõige vanemahariduslike programmide olulisust, et tagada peredele võimalikult suur heaolu keerulise olukorraga kohanemisel ja psühholoogiline tugi kroonilise haiguse või puudega lapse kasvatamisel. 2016. aastal Jacksoni ja tema kolleegide avaldatud süstemaatiline ülevaade näitas, et teadmiste ja oskuste kujundamine valdkondades nagu vaimne tervis, lapsevanemaks olemine, suhtlus- jt probleemide lahendamine on tõestanud pereprogrammide positiivseid tulemusi ja edusamme. Kolm levinumat sekkumisviisi olid seejuures järgmised:

1) Narratiivse teraapia kasutamine, mis võimaldab peredel oma lugusid rääkida, hõlbustades seeläbi emotsionaalset läbitöötlemist ja tähenduse (kaas)konstrueerimist.
2) Keskendumine kaitsetegurite tugevdamisele, nagu näiteks vanemate suhtlusoskuste parandamine, käitumisjuhtimine.
3) Teadmiste pakkumine, et süvendada vanemate arusaamist oma lapse seisundist ja sellega seotud arenguprobleemidest. Psühholoogilis-pedagoogilised (ingl *psychoeducation*) teadmised on „vaimse tervise häiretega inimestele ja nende pereliikmetele teabe andmine nende seisundi, selle tõenäoliste põhjuste, kulgemiste, tagajärgede, prognoosi, ravi ning alternatiivsete ravivõimaluste kohta“ (WHO, 2022b, lk 105).

Ülevaate raames analüüsitud 13 teadusartiklit näitasid tõendatud tulemuslikkust nii segatüüpi terviseprobleemide kui ka seisundipõhiste pereprogrammide kohta, positiivseid edusamme sai mõõta vaimse tervise teemades, üldise vanemluse ning suhtlus- ja probleemilahendusoskustes (Jackson *et al*., 2016). Eestis on rehabilitatsiooniprogrammide praktika veel väga vähene (Sotsiaalkindlustusamet, s.a.-d), seega ei ole ka nende tulemuslikkuse kohta seni uuringuid avaldatud. Eestis kehtiva süsteemi suurema keerukusena on esile toodud, et taastusravi- ja rehabilitatsioonisüsteemi korralduses on pikalt säilinud samad probleemkohad: eri süsteemid on lahus, ei tunta hästi teise valdkonna spetsiifikat, kuigi kokkuvõttes tegeletakse ühise üldise eesmärgi nimel – kliendile/patsiendile soovitakse tagada võimalikult heal tasemel toimetulek ja elukvaliteet. Info ei liigu valdkondade

vahel, mistõttu patsient/klient ei pruugi saada kõiki vajalikke teenuseid, lisaks on teatud teenuste puhul liigset ressursikulu ja kattuvusi. Rehabilitatsioonisüsteemist ei saa suunata inimest tervishoiusüsteemi ja kannatab rehabilitatsiooniteenuse osutamise kvaliteet (Vaht & Pääbo, 2022). Olukorda võiks parandada kattuvate andmete automaatne vahetamine või eri valdkondade infosüsteemide ühendamine. Sotsiaalministeeriumis on valminud selle kohta ettepanekud ja erivajadustega laste tugisüsteemi reform aastatel 2022–2027 peaks selle kitsaskoha lahendama (Sotsiaalministeerium, s.a.).

22.3.1. Rehabilitatsioon koolieelses eas

Koolieelses eas on lapse erivajaduste märkamisel suur osa meditsiinisüsteemil ja lasteaial (kui laps seal käib). Kui tegu on pere esimese või ainsa lapsega, ei pruugi lapsevanem olla teadlik lapse arengu seaduspärasustest ega märka, kui midagi on lapse arengus teisiti kui peaks. Kui lapsevanem märkab, et laps areneb aeglasemalt, näiteks ei hakka kõndima u aasta vanuselt või kaheaastase lapse kõnes ei ole ühtegi sõna, siis esimene, kelle poole vanem pöördub, on perearst. Olenevalt probleemist kaasatakse eriarstid ja tugispetsialistid, sealhulgas eripedagoog, kelle poole saab perearst suunata. Kui lapse probleem on raske ja pikaajaline, juhendatakse lapsevanemat lapsele puude määramise osas. Pärast puude määramist on võimalik teha rehabilitatsiooniplaan, et saada suuremas mahus teenuseid (logopeed, füsioterapeut, psühholoog, tegevusterapeut jt). Rehabilitatsioonimeeskonna eripedagoogi ülesanne on sealjuures sageli just vanemaid nõustada, et pere oskaks kodus planeerida last arendavaid tegevusi, suudaks õpetada lapsele mänguoskusi ja toetada kodukeskkonnas lapse üldarengut.

Lasteaias käiva lapse probleeme – käitumuslikke ja/või arengulisi – märkavad sageli esimesena lasteaias õpetajad. Lasteaed teavitab sellest lapsevanemat, kes pöördub vajaduse korral perearsti poole abi saamiseks. Lasteaia logopeed või eripedagoog on üldiselt esimene spetsialist, kes hindab lasteaias käiva eakohasest erineva arengutasemega lapse arengut, toimetulekut, võimalikke probleeme. Siin on oluline, kuidas lapsevanemale taktitundeliselt selgitada lapse probleemi ja võimalikke abistamise võimalusi. Kergemad kõne ja keelega seotud häired, käitumisprobleemid jms saab üldjuhul ületada lasteaias kohapeal koostöös lasteaia spetsialistidega. Keerulisematel juhtudel, kus lapse probleem ei lahene ja näib, et abivajadus on suurem, tuleb lapsevanemaid juhendada pöörduma perearsti, neuroloogi, lastekaitsespetsialisti või vaimse tervise õe poole.

On olukordi, kus lapsevanem ei ole ise suuteline abi otsima või ei soovi oma lapsele abi saada. Sellisel juhul, kui puudega laps (kes on lastekaitseseaduse

tähenduses abivajav laps) jääb abita, on lasteaial kohustus pöörduda KOV (lastekaitse) poole. Lastekaitsespetsialist koordineerib sellisel juhul lapsele toe leidmist ja pere jääb KOV lastekaitse vaatevälja. Kui lapsele ei ole puuet määratud, kuid peale tema arengu ja tervisega seotud probleemide on veel mitu probleemi kodus, saab KOV lastekaitsespetsialist suunata lapse ka ilma puude otsuseta SRT-le.

22.3.2. Rehabilitatsioon põhikoolieas

Kooliealise lapse rehabilitatsioon on sageli alguse saanud koolieelses eas ja jätkub nii koolipoolse toe pakkumisega (eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog) kui ka võimalusega saada SRT. SRT raames tegeleb eripedagoog lapsega kõigi õppimise ja kognitiivse arenguga seotud probleemide osas. Kooliealise lapse probleemid võivad olla väga erinevad, väljenduda käitumises, õppimisraskustes, koolist puudumises. Oluline on alati lapsevanemad kaasata, neid nõustada ja juhendada, kuidas last õppimisel ja käitumise reguleerimisel toetada. Samuti teeb kooli eripedagoog/HEVKO koostööd SRT-d pakkuvate spetsialistidega. Lapse toetamine on edukas, kui kool ja rehabilitatsiooniasutus toetavad last sünkroonis: nad on defineerinud lapse probleemi sarnaselt, liiguvad sama eesmärgi poole, saavad omavahel ülesandeid jagada jne. Seega on siin väga oluline regulaarne infovahetus kooli, lapsevanema ja rehabilitatsiooniasutuse vahel. Lapsevanemate nõustamine lapse õppimisprobleemide ja toetamise osas, lapsega kokku puutuvate õpetajate ja teiste spetsialistide juhendamine on kooli eripedagoogi (või HEVKO) ülesanne.

Sagedamini levinud erivajadusi on aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH), mis kahjustab lapsel korraga nii õppimisvõimet, sest laps ei suuda keskenduda, kui ka suhteid kaaslastega, kuna satutakse konfliktidesse või ei suudeta järgida üldreegleid (vt **peatükk 13**). Tihti on nii, et ATH-d märgatakse alles koolis, sest lasteaed ei sea lapsele nii suuri nõudmisi õppimises ja reeglite järgimises. Sellisel juhul on oluline suhelda lapsevanemaga ja planeerida lapse abistamiseks järgmised sammud. Olenevalt ATH raskusest võib olla vajalik medikamentoosne ravi, seetõttu pöördutakse vaimse tervise õe või psühhiaatri poole. Vajalik võib olla lapsele koolis suuremat tuge osutada, sellisel juhul soovitab kooli HEVKO lapsevanematel pöörduda lapsega Rajaleidjasse hindamisele, et saada hariduskorralduslikud soovitused. Samas on ATH selline probleem, mida saab sobiva õpikeskkonna ja -meetoditega palju leevendada. Kui lapsevanemad teevad koostööd ja toetavad last vastavalt kooli eripedagoogi juhistele ka kodus, võib vanemaks saades lapse probleem tuntavalt leevenduda, enesehinnang ja enesetõhususe võime

jäävad kahjustamata, laps tuleb toime sotsiaalsete suhetega ja suudab oma käitumist üha paremini reguleerida. Olukordades, kus lapsele abi ei otsita või lapsele tuge ei rakendata, on oluline kaasata lastekaitse, kes vajaduse korral võtab lapse huvide kaitsmiseks juhtumikorralduse üle.

22.3.3. Koolikohustuse mittetäitmine ja koolist väljalangemine

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010/2023) alusel kestab koolikohustus kuni põhihariduse omandamiseni või lapse 17-aastaseks saamiseni. Koolil ei ole võimalust last põhikooli astmel kooli nimekirjast välja arvata, kui laps ei täida koolikohustust. Lapsevanematel on sama seaduse alusel kohustus võimaldada lapsel koolikohustust täita ja teha kooliga koostööd, KOV-il on kohustus luua kuni 17-aastasele lapsele võimalused õppida elukohajärgses koolis ning kool peab tagama lapsele keskkonna, kus toimub õpilase areng.

2024. aastal on Haridus- ja Teadusministeeriumis algatatud õppimiskohustuse reform, mis muudab õppimiskohustuslikuks isiku kuni keskhariduse või kutse omandamiseni, erialase tasemeõppe läbimiseni või 18-aastaseks saamiseni. Reformi eesmärk on toetada õppijate haridustee jätkumist pärast põhikooli ja vähendada väljalangemist kutse- või üldharidusõppest (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.).

Koolikohustuse mittetäitmisel on koolil võimalus vastavalt lapse probleemile rakendada lapse toetamiseks oma tugimeeskonda (eripedagoog, sotsiaalpedagoog, psühholoog), koostada lapsele individuaalne õppekava (IÕK), mis arvestab nende põhjustega, mis muudavad lapsele kooli raskeks. IÕK võimaldab muuta riikliku õppekava mahu ja sisu piires tundide arvu, õppemeetodeid jne. Näiteks lapsel, kellel on koolitõrge, võimaldab tema IÕK õppida õppeaineid tsüklitena, õppida uut materjali ja vastata koos aineõpetajaga mõne tunni jooksul nädalas psühholoogi ruumis ning ülejäänud õppetöö teha internetis ja iseseisvalt. Koolil on lapse väljalangemise ennetamiseks võimalik suhelda lapsega, vanemaga ja kaasata ka lastekaitsespetsialist, kes asub peret toetama ja mh uurima põhjuseid, miks laps koolis ei käi. Põhjuseid selleks võib olla mitu, sagedasemad on seotud lapse ärevuse ja depressioonilaadsete seisunditega (sh koolitõrge), on ka lapsi, kellel puudub eri põhjustel motivatsioon kooliminekuks (vt **peatükk 13**). Võib olla ka olukord, kus lapse kodune olukord (nt vanemate toimetulekuprobleemid) ei soosi hariduse omandamist.

On õpilasi, kes on kaasatud kampadesse ja selle kaudu õigusrikkumistesse ning kes seejärel satuvad õigussüsteemi vaatevälja. Kõigil neil juhtudel kaasatakse lastekaitsespetsialist, kes asub lapse probleemiga tegelema ning toetab lapse ja kogu pere toimetulekut. Noortele, kes on kaasatud kampa-

desse ja õigusrikkumistesse, pakutakse SKA vahendusel tugiteenuseid ja programme. Efektiivsemaid tugiteenuseid on mitmedimensiooniline pereteraapia, mille terapeutide võrgustik töötab üle Eesti. Terapeudid tegelevad kogu pere ja lapse tugisüsteemiga. Samale sihtrühmale on mõeldud projekt „Ringist välja", mis põhineb intensiivsel võrgustikutööl last ümbritsevas võrgustikus (vanemad, haridusasutus, lastekaitse, kool jt). Noortele, kes on hakanud tarvitama uimasteid, on samuti loodud programme, mida vahendab ja korraldab Politsei- ja Piirivalveamet, SKA või KOV.

Koolikohustusliku ea lõppemisel langevad haridussüsteemist sageli välja lapsed, kellel oli madal õpimotivatsioon, kes sobitusid kooli halvasti või kelle puhul jäi loomata võimetele vastav õpikeskkond. Kõik need noored, kes on vanuses 16–19 aastat ja kes ei õpi ega tööta, satuvad **noortegarantii tugisüsteemi (NGTS)** vaatevälja. Nende noorte kohta liigub info riiklikest infosüsteemidest KOV-ile, kust võetakse nende noortega ühendust, nõustatakse ja toetatakse neid sobivate võimaluste leidmisel, et nad saaksid oma potentsiaali sobival moel rakendada.

Kogu lapse haridussüsteemis viibimise aja jooksul on kaasava hariduse mõte ja eesmärk teha lapsele ja noorele hariduse omandamine jõukohaseks ning lapse tugevaid külgi arendavaks, muuta tema sotsiaalsed suhted arendavaks ja rikastavaks ning ennetada koolist väljalangemist põhiharidust omandamata.

Kokkuvõte

Eripedagoogiline abi on märksa suurema osa ja mõjuga kui vaid laste abistamine haridusvaldkonnas. Iga tulemuslik varajane sekkumine ja pere abistamine aitab kaasa kõigi laste potentsiaali rakendumisele ja hoiab kokku nii spetsialistide kui ka ühiskonna ressursse. Mida kiiremini saavad pered nõu, kuidas oma last ise ja koduste vahenditega aidata, seda väiksemaks jääb koormus, mis langeb edaspidi lasteaedadele ja hiljem koolidele. Laste abistamisel on institutsioonidel oluline teha koostööd ehk võrgustikutööd, et abistavad pooled oleksid samas infoväljas, tegutseksid koordineeritult ega dubleeriks tegevusi. Võrgustikutöös on võtmetegur lapsevanemate kaasamine võrdväärsete partneritena.

Mõtlemiseks

1. Millist laadi koostööd peavad vastavalt lastekaitseseadusele tegema kõik lapsega tegelevad spetsialistid?
2. Milline on eripedagoogi roll sotsiaalse rehabilitatsiooni meeskonnas?

3. Miks on oluline erivajadustega lapse probleeme vara märgata ja sekkuda?
4. Miks on oluline lapsevanemaid lapsega tehtava tööga kursis hoida?
5. Millistel lastega seotud juhtudel on koolil kohustus pöörduda KOV lastekaitsespetsialisti poole?

Soovituslik kirjandus

Eesti Eripedagoogide Liit. (2020). *Eripedagoogika. Rehabilitatsioon, 63*. https://www.eripedaliit.ee/?page_id=3532

Eesti Puuetega Inimeste Koda. (s.a.). www.epikoda.ee

Sotsiaalkindlustusamet. (s.a.). www.sotsiaalkindlustusamet.ee

Tervise Arengu Instituut. (2023). *Sotsiaaltöö*, *4*. https://www.tai.ee/et/valjaanded/sotsiaaltoo-42023

Tervisekassa. (s.a.). www.tervisekassa.ee

Kasutatud kirjandus

Crossman, M. K., Warfield, M. E., Kotelchuck, M., Hauser-Cram, P., & Parish, S.-L. (2018). Associations between early intervention home visits, family relationships and competence for mothers of children with developmental disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, *22*, 599–607. https://doi.org/10.1007/s10995-018-2429-x

Damiani-Taraba, G., Dumbrill, G., Gladstone, J., Koster, A., Leslie, B., & Charles, M. (2017). The evolving relationship between casework skills, engagement, and positive case outcomes in child protection: A structural equation model. *Children and Youth Services Review*, *78*, 456–462. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.033

Deniz, E., Francis, G., Togerson, C., & Toseeb, U. (2022). Parent-mediated play-based interventions to improve social communication and language skills of preschool autistic children: A systematic review and meta-analysis protocol. *Plos One*, *17*, e0270153. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270153

Eesti Haigekassa tervishoiuteenuste loetelu. (2021). *Riigi Teataja I*, *22*, 29. https://www.riigiteataja.ee/akt/123032021022

Eesti Haigekassa tervishoiuteenuste loetelu kriteeriumide täpsem sisu ning kriteeriumidele vastavuse hindajad, tervishoiuteenuste loetelu hindamise tingimused ja kord, tervishoiuteenuste loetelu komisjoni moodustamine ja töökord ning arvamuse andmise kord. (2018/2023). *Riigi Teataja I*, *10*, 62. https://www.riigiteataja.ee/akt/114072018010

Eesti Puuetega Inimeste Koda. (s.a.). *Mis on puue?* https://epikoda.ee/erivajadusega-inimesele/mis-on-puue

Eesti Taastusraviarstide Selts. (2012). *Taastusravi ja füsiaatria arengukava aastani 2020*. https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid_ja_tegevused/Tervis/Tervishoiususteem/Arstide_erialade_arengukavad/taastusravi_fusiaatria_arengukava.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *Õppimiskohustus*. https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/oppimiskohustus

Hea Algus. (s.a.). *Pereprogramm*. http://heaalgus.ee/tegevused/pereprogramm/

Jackson, A. J., Liang, R. P.-T., & Frydenberg, E. (2016). Parent education programmes for special health care needs children: A systematic review. *Journal of Clinical Nursing*, *25*, 1528–1547. https://doi.org/10.1111/jocn.13178

Kalberg, L. (2022, 9. veebr). Erihoolekanne ja sotsiaalne rehabilitatsioon. *Sotsiaaltöö*.

Kataja, K., Lantela, P., & Romakkaniemi, M. (2022). Dimension of social rehabilitation: A qualitative interpretive meta-synthesis. *Journal of Social Work*, *22*, 109–129. https://doi.org/10.1177/1468017320979544

Kiis, K. (2006). *Juhtumikorraldus kui sotsiaaltöö meetod. Juhtumikorralduse käsiraamat*. Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, Tartu Ülikooli Pärnu Kolledž.

Kolk, A. (2020). Uute tehnoloogiliste lahenduste kasutamine laste neurorehabilitatsioonis. *Eesti Arst*, *99*, 285–288. https://doi.org/10.15157/ea.vi.16543

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008/2011). *Riigi Teataja I*, *23*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv

Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999/2023). *Riigi Teataja I*, *27*. https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv

Lapse Heaolu Arengukeskus. (2022). *Ämmaemanda koduvisiidid esimestel eluaastatel*. https://www.lapseheaolu.ee/norra-toetused

Lastekaitseseadus. (2014/2023). *Riigi Teataja I*, *1*. https://www.riigiteataja.ee/akt/110112022006?leiaKehtiv

Portillo, M. C., & Cowley, S. (2011). Social rehabilitation in long-term conditions: Learning about the process. *Journal of Advanced Nursing*, *67*, 1329–1340. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05600.x

Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus. (1999/2023). *Riigi Teataja I*, *16*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13114771?leiaKehtiv

Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll. (2006). *Riigi Teataja II*, *6*. https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *41*. https://www.riigiteataja.ee/akt/104112022007?leiaKehtiv

Rajaleidja. (s.a.). *Rajaleidja võrgustik*. https://rajaleidja.ee/

Reilson, M., & Juurik, K. (2020). Erivajadusega lapse vanemate ja rehabilitatsioonispetsialistide koostöö. *Eripedagoogika*, *60*, 24–32.

Ruppar, A. L., Allcock, H., & Gonsier-Gerdin, J. (2016). Ecological factors affecting access to general education content and contexts for students with significant disabilities. *Remedial & Special Education*, *38*, 53–63. https://doi.org/10.1177/0741932516646856

Solomon, R., Egeren, L. V., Mahoney, G., Quon Huber, M. S., & Zimmerman, P. (2014). PLAY project home consultation intervention program for young children with autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *35*, 475–485.

Sotsiaalhoolekande seadus. (2015/2024). *Riigi Teataja I*, *5*. https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015005?leiaKehtiv

Sotsiaalkindlustusamet. (2017/2023). *Lapse heaolu hindamise käsiraamat*. https://lasteabi.ee/et/kasiraamat

Sotsiaalkindlustusamet. (s.a.-a). *Juhendid ja vormid lastekaitse spetsialistile*. https://sotsiaalkindlustusamet.ee/spetsialistile-ja-koostoopartnerile/laste-ja-peredega-tootavale-spetsialistile/juhendid-ja-vormid#muud-ponevat-lugemis

Sotsiaalkindlustusamet. (s.a.-b). *Lapse puude raskusastme tuvastamine*. https://sotsiaalkindlustusamet.ee/puue-ja-hoolekanne/puude-tuvastamine/lapse-puude-tuvastamine

Sotsiaalkindlustusamet. (s.a.-c). *Laste sotsiaalne rehabilitatsioon*. https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/puue-ja-hoolekanne/sotsiaalne-rehabilitatsioon/laste-sotsiaalne-rehabilitatsioon

Sotsiaalkindlustusamet. (s.a.-d). *Rehabilitastsisooniteenuste osutajatele*. https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/spetsialistile-ja-koostoopartnerile/teenuseosutajale/rehabilitatsiooniteenuse-osutajale#kinnitatud-programmi

Sotsiaalministeerium. (s.a.). *Erivajadusega laste tugisüsteemi reform*. https://sm.ee/erivajadusega-laste-tugisusteemi-reform-0

Sotsiaalse rehabilitatsiooni teenuse eest tasumise ning sõidu- ja majutuskulude hüvitamise tingimused ja rehabilitatsiooniprogrammi hindamiskriteeriumid (2015). *Riigi Teataja I* (Lisa 1), *33*. https://www.riigiteataja.ee/akt/118012022006?leiaKehtiv

Toome, L., Varendi, H., Ilgina, O., Jaanson, E., Kaasik, B., Kolk, A., Kruustük, K., Lõivukene, R., Maas, H., Meriste, S., Mägi, M.-L., Männamaa, M., Pakosta, T., Salong, K., Sander, V., Stelmach, T. Tänavsuu, T., & Utsal, Ü. (2008). Riskivastsündinute jälgimise juhend lapse esimesel ja teisel eluaastal. *Eesti Arst*, *87*, 389–403.

Vaht, M., & Pääbo, L. (2022). Taastusravi- ja rehabilitatsioonisüsteemi korraldus. *Eesti Arst*, *101*, 7–16. https://eestiarst.ee/taastusravi-ja-rehabilitatsioonisusteemi-korraldus/

Vapper, T. (2022, 2. dets). HEVKO on kaasava hariduse juht koolis. *Õpetajate Leht*. https://opleht.ee/2022/12/hevko-on-kaasava-hariduse-juht-koolis/

World Health Organization. (1968). *Who expert commitee on medical rehabilitation* (2nd report). https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/40738/WHO_TRS_419.pdf?sequence=1&isAllowed=y

World Health Organization. (2022a). *Rehabilitation*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/rehabilitation

World Health Organization. (2022b). *Vaimse tervise parandamise kogukonna juhend. Praktikas järele proovitud*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/360476/WHO-EURO-2022-36362-36362-64976-est.pdf?sequence=1&isAllowed=y

23. Hariduslike erivajadustega õppijad kutseõppes ja tugimeetmed üleminekul tööellu

Liine Maasikas, Karin Hanga

Sellest peatükist saad vastused järgmistele küsimustele:

1. Millised võimalused on HEV õppijal kutsehariduses osaleda?
2. Mida kujutab endast toetatud üleminek põhikoolist kutsekooli ja milline on selles eripedagoogi roll?
3. Mida võiks eripedagoog teada tugimeetmetest üleminekul tööellu?
4. Kuidas töövõimet hinnatakse?
5. Millised teenused on toetatud töötamine ja tööalane rehabilitatsioon?
6. Milline on eripedagoogi roll tööalase rehabilitatsiooni meeskonnas?

Peatüki esimeses pooles keskendutakse kutseõppele, tutvustatakse HEV õppija võimalusi kaasavas kutseõppes ning kirjeldatakse, kuidas peab olema korraldatud ja toetatud HEV õppija üleminek põhikoolist kutsekooli. Antakse ülevaade, mida tähendab HEV õppija karjäärivalikute tegemine ja milline võiks olla talle jõukohane õpe kutsekoolis. Peatüki teises pooles keskendutakse tööhõive võimaluste avamisele.

23.1. Riskinoored kutsehariduses

Gümnaasiumist või kutsekoolist saadud (kutse)keskharidust loetakse miinimumiks, mis võimaldab inimesel tööturul edukalt toimida (Organisation for Economic … (OECD), 2013). Seni on Eestis olnud kohustuslik omandada ainult põhiharidus ja õpilased on koolikohustuslased kuni 17-aastaseks

saamiseni. Üheksa-aastane õppeprogramm on Euroopa Liidu riikide hulgas üks lühemaid ning ka meil on üha jõulisemalt liigutud koolikohustusliku ea tõstmise ja keskhariduse või kutse kohustuslikuks muutmise poole.

2024. aastal 9. klassi minevad noored on esimesed, kelle puhul jõustub õppimiskohustus – muutus, mille järgi peab noor õppima kuni 18. eluaastani ja mis nõuab edasiõppimist põhikooli järel. Muutuse eesmärk on hoida õpilasi kauem kooliga seotud ning vähendada väljalangemist kutse- ja üldharidusõppest. Eestis on nii nagu mujal arenenud maailmas saamas kasvavaks probleemiks haridusest varakult lahkuvate noorte hulk, kellel ei ole erialast väljaõpet ja kelle väljavaated tööturul on vähesed. Euroopas on kokku lepitud, et riskinoortena piiritletakse 18–24-aastaseid noori, kes on katkestanud oma õpingud põhikooli jooksul, pärast põhikooli või on katkestanud õpingud üld- või kutsehariduskoolis (Kallip & Heidmets, 2017).

Õpilased, kes ei ole oma haridusteed pärast põhikooli lõpetamist jätkanud, peaksid edasi liikuma kutse- või keskharidusõppesse. Arvestatava hulga riskinoortest moodustavad HEV õpilased. **Seetõttu on oluline, et põhikoolijärgseid kutseõppijaid toetataks valdkonnaüleselt ja koostöös, kasutades hariduslike, sotsiaal- ja noorsootöö ning tööturuteenuste ressursse ja võimalusi.**

Kallipi ja Heidmetsa (2017) ülevaateuurimusest selgus, et viimase 15 aasta jooksul on riskinoorte hulk Eestis varieerunud vahemikus 9–15%. Keskmine varakult haridusest lahkuv õpilane on maapiirkonnas elav eesti rahvusest poiss, kes on tõenäoliselt kogenud akadeemilist ebaedu põhikoolis. Peamised katkestamise põhjused on vale erialavalik, vähesed õpioskused ja väike õpimotivatsioon, suutmatus kutsekoolis kohaneda (Espenberg *et al*., 2012). On selge, et varajane haridusest lahkumine on väga kompleksne teema, mille ennetamiseks tuleb teha sihipärast tööd juba alus- ja alghariduses, ning kutseharidusse jõudmise hetkel ei ole võimalik seniseid probleeme olematuks muuta. Kutsehariduse võimalusi kasutatakse kogu Euroopas muu hulgas selleks, et varakult haridusest lahkuvaid noori õppesse tagasi tuua ning pakkuda võimalust oskusi ja elukutse omandada, mistõttu on kutseharidus riskinoorte jaoks kui päästerõngas (Cedefop, 2015).

23.2. Sujuv üleminek põhikoolist kutsekooli

Eestis on pikalt kestnud trend, kus pärast põhikooli lõpetamist suundub enamik õpilasi gümnaasiumisse. Riigikontrolli koostatud auditist (Loite & Raid, 2021) selgub, et vaatamata 2020. aastaks seatud eesmärgile – 35% põhikooli lõpetajatest asub samal aastal edasi õppima kutsekooli –, ei ole tulemust saavutatud ning õpilaste protsent on püsinud aastaid 27–29 punkti piirimail.

Kutseharidus võimaldab tööturul rohkemaid ja paindlikumaid võimalusi kui keskharidus, mistõttu on see HEV õpilaste jaoks sobiv ja turvaline valik õpingute jätkamiseks pärast põhikooli. Samamoodi nagu HEV lapse üleminekut lasteaiast kooli tuleb koostöös planeerida ja toetada, vajab tuge ka tema liikumine põhikoolist kutsekooli. Riiklikult ei ole see 2023. aasta seisuga veel reguleeritud ning puudub ühtne praktika, dokumentatsioon ja korraldus. On koole ja kohalikke omavalitsusi, kes on sellega süsteemsemalt tegelenud, aga ka neid, kes seda veel ei tee.

Põhikoolid saavad pakkuda **lisaõpet** (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2023) pärast põhikooli lõpetamist neile õpilastele, kellele on tulenevalt nende hariduslikest erivajadustest vaja võimaldada täiendavat ettevalmistust ja tuge õppe sujuvaks jätkamiseks või liikumiseks tööturule. Lisaõpet pakutakse õpilasele, kes on samal aastal saanud põhikooli lõputunnistuse ja kes ei ole veel valmis õpinguid jätkama või ei saanud soovitud kooli sisse. Lisaõpe kestab ühe õppeaasta ning juhendatud õpe koosneb üldhariduslikust osast, mida pakub põhikool, ja kutsealasest ettevalmistusest, mida pakub kutsekool või mõni ettevõte.

Üha rohkem rakendavad põhikoolid **kutsealast eelkoolitust** (Kutseõppeasutuse seadus, 2013/2020), mis võimaldab põhikooli riiklikus või lihtsustatud õppekavas ettenähtud valikainetega liita praktilise suunitlusega õppe, mis toimub kohalikus kutsekoolis või ettevõttes. Kuigi seda on seni rakendatud pigem HEV õpilaste jaoks, on see väärtuslik kogemus ka tavaõppekava järgi õppivale õpilasele. Kutsealane eelkoolitus ei ole nii ajamahukas kui lisaõpe ning võib koosneda erinevatest õppekäikudest, lühema mahuga praktikast erialaga tutvumiseks, õpi- ja töövarjutamisest. Oluline on, et õpilane pärast praktilise kogemuse saamist neid suunatult analüüsiks ja mõtestaks.

Kutsehariduses on üleminekut toetava meetmena kasutusel **kutsevalikuõpe**, mille eesmärk on arendada õppijate üld-, karjääri- ja õpipädevusi ning saavutada valmisolek õpingute jätkamiseks või tööturule siirdumiseks. Sihtrühm on laiem kui lisaõppes, hõlmates põhi- ja keskhariduse katkestajaid, kutsekeskhariduse katkestajaid, pikemat aega haridusest eemal olnud noori, erialavalikus ebakindlaid noori jt. Kutsevalikuõppe käigus saavad õpilased kutsehariduse erialadega praktiliselt tutvuda ja selle kogemuse kaudu erialavalikut tehes edukamad olla (Kinkar *et al*., 2019).

Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel uuriti 2021. aastal lisa- ja kutsevalikuõppe tulemuslikkust üleminekute toetamisel ning leiti, et osalised (koolijuhid, õpetajad, lapsevanemad ja õpilased) pidasid mõlemat asjakohaseks ja tulemuslikuks meetmeks. Lisaõpe ja kutsevalikuõpe on olemuselt ja ülesehituselt sarnased, nad ei dubleeri ega välista teineteist,

pigem saab neid pidada alternatiivideks. Suurema toevajadusega õppija võib vajada pärast lisaõpet ka kutsevalikuõpet, seevastu väiksema toevajadusega noored suunduvad pärast lisaõpet tasemeõppesse. Lisaõpet korraldavad valdavalt erikoolid ning see on kättesaadav põhikooli lihtsustatud (LÕK) ja toimetulekuõppekava (TÕK) alusel läbinud õppijatele ning riikliku õppekava (RÕK) alusel õppinud tõhustatud ja erituge saanud õpilastele. Murekohaks on seni olnud tavakoolidesse kaasatud HEV õppijate ligipääs lisaõppele ja kutsevalikuõppe õppekohtade vähesus (Kallaste *et al*., 2022).

Tabelis 1 on näha põhikoolis eri õppekavadel õppinud ja EHIS-es HEV märget omanud õpilaste edasine õpitegevus lõpetamisega samal aastal (HTM analüütik Ingrid Jaggo, isiklik suhtlus, mai 2022). Ilmneb, et RÕK ja LÕK järgi õppinud HEV õpilased valivad kõige sagedamini edasiõppimise kutsekoolis. Üha kasvab nende LÕK lõpetanute arv, kes asuvad täiskasvanute gümnaasiumisse mittestatsionaarsesse õppesse, et saada keskharidus RÕK alusel. Küll aga on alarmeeriv nende õpilaste arv, kes pärast põhikooli lõppu samal aastal õppimist ei jätka. Neil õpilastel on väga suur risk jääda haridusest kõrvale.

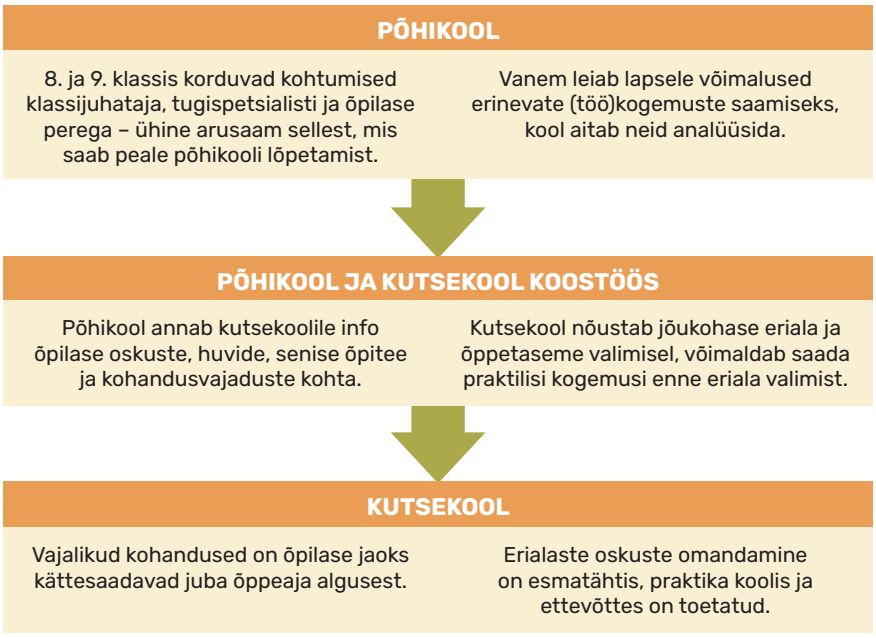
Tabel 1. Põhikooli lõpetanud HEV õpilaste edasine haridustee samal aastal

Põhikooli lõpetamise aasta	Lõpetatud õppekava	Lõpetajaid kokku	Ei jätka samal aastal	Õpib kutsekoolis	Õpib keskkoolis	Õpib keskkoolis (mittestatsionaarses õppes, täiskasvanute gümnaasiumis)	Põhikooli lisa-aasta
2020	RÕK	**631**	88	376	98	69	
	LÕK	**215**	45	116		9	45
	TÕK	**68**	20	7			41
2021	RÕK	**698**	97	428	109	64	
	LÕK	**216**	53	103	1	15	44
	TÕK	**61**	13	5			43

2018. aastal tehtud analüüsist selgub, et kõige mõjusam tegur, mis ennustab õpilase edasiõppimist pärast põhikooli (kutse)keskhariduse tasemel, on tema õppeedukus põhikoolis. 2013/14. õppeaastal põhikooli lõpetanutest oli kõige enam mittejätkajaid nende hulgas, kelle keskmine lõputunnistuse hinne oli alla 3,25. Suurem osa õpilastest, kelle keskmine hinne oli 3,5 ja madalam, jätkas õpinguid kutsekeskhariduse tasemel (Serbak, 2018). Kutseharidusest

varakult lahkunud õpilasi iseloomustades tõi Valk (2016) esile, et nendest noortest, kelle põhikooli keskmine hinne jäi alla 3,29, katkestas õpingud esimese aasta jooksul 40% ning nende hulgas, kelle keskmine hinne oli vähemalt 4,3, oli katkestajaid vaid 9%. 2018. aastal tehtud kutsekoolide tugisüsteemide tulemuslikkuse ülevaates leidsid autorid (Haaristo & Kirss, 2018), et enim on vaja õpilaste õpimotivatsiooni suurendada, üldoskusi arendada ja üldist mahajäämust tasandada. Need on probleemid, mille puhul on kooli tugisüsteemidest enim abi.

Toetatud üleminek on protsess, millesse panustavad võrdselt põhi- ja kutsekool ning mille etappidel on erinevad vastutajad, kuid ühine eesmärk. Tuleb kindlustada õpilaste sujuv liikumine põhikooli harjumuspärasest keskkonnast kutseharidusse, kus tingimused ja nõudmised on senisest erinevad, ning tagada, et edasiõppimine õnnestub. Protsessi on kaasatud õpilane koos lapsevanema või eestkostjaga, põhikooli klassijuhataja, koolide tugispetsialistid või nõustajad, kutseõpetajad ja vajaduse korral koolivälised spetsialistid. Üleminekuprotsess (vt joonis 1) algab hiljemalt 9. klassi alguses ja lõppeb siis, kui õpilane on kutsekoolis õpinguid alustanud ning tema vajadus toeks ja kohandusteks on välja selgitatud. Toetatud ülemineku käigus kohtub HEV õpilane ideaalis mitme kutsekooli spetsialisti ja õpetajaga, tutvub kooli ruumidega ning valmistab end niiviisi paremini ette vastuvõtuvestluseks ja -katseteks.



Joonis 1. Toetatud ülemineku etapid ja tegevused

Selleks et kutsekoolil oleks piisavalt infot, et õpilast jõukohase eriala ja õppetaseme valimisel nõustada, on põhikooli spetsialistil tarvis õpilase kohta piisavalt infot anda. On väga oluline, et õpilast iseloomustades oldaks objektiivne ja põhjalik. Mõni kutsekool on koostanud ankeedi, milles palutakse põhikoolilt **üleminekuplaani tegemiseks** järgmist infot:

1. Õpilase senine haridustee
   a) millises õppevormis õppis (tavaklass, HEV õpilaste klass, IÕK, koduõpe vm);
   b) milliseid kohandusi on õppetöös tehtud ja milline on olnud nende tulemuslikkus;
   c) harjumused õppimisel (ruumiline paiknemine, abivahendi kasutamine vm);
   d) õppetööst puudumine ja selle põhjused.

2. Õpilase senine toevajadus
   a) milliseid tugiteenuseid on koolis ja väljaspool saanud, milline on olnud nende tulemuslikkus, milline on olnud koostöö;
   b) koolivälise nõustamismeeskonna soovitused ja nende rakendamise tulemuslikkus (olemasolul);
   c) millistes olukordades on tekkinud suuremaid probleeme ja kuidas need lahendati;
   d) kas ja kuidas õpilane tuge vastu võtab.

3. Õpilase oskused, huvid, võimed
   a) oskuste võimalikult täpne kirjeldus;
   b) millised huvid õpilasel on ja kuidas need väljenduvad;
   c) milline on olnud õpilase üldine aktiivsus koolis ja koolivälise lt.

4. Õpilase suhted klassikaaslaste ja õpetajatega

5. Õpilase tervislik olukord

6. Pere ja kooli senine koostöö

Põhjalikult täidetud ankeet on kutsekooli jaoks väärtuslik. On vanemaid, kes ei soovi, et põhikool sellist infot edastaks, ja tahavad, et nende lapsel oleks võimalus kutsekooli alustada puhtalt lehelt. Samas näitab kutsekoolide kogemus, et edukamalt läheb nende õpilaste kohanemine ja õppimine, kelle erivajadustega on saadud juba enne õppetöö algust arvestada. Tabelist 2 on

näha, et vähem kui pooled õppijatest, kellel on põhikoolis EHIS-es HEV märge ja kes jätkavad samal aastal õpinguid kutseõppes, omavad HEV staatust kutsekoolis (HTM analüütik Ingrid Jaggo, isiklik suhtlus, mai 2022). Säärane infokadu on lisaks teistele mõjutajatele suuresti tingitud veel lünklikust üleminekusüsteemist ning seab ohtu HEV õpilase eduka sisenemise jõukohasele erialale, tema püsimise kutseõppes ja selle eduka lõpetamise.

Tabel 2. Õpilase HEV staatuse muutus põhikoolist kutsekooli liikumisel

Põhikooli lõpetamise aasta	Põhikoolis märgitud HEV, jätkab samal aastal kutsehariduses	Kutsehariduses HEV märkega
2020	499	210
2021	536	260

23.3. HEV õppija karjäärinõustamine, erialavalik ja sisseastumine kutsekooli

Täiskasvanutel on oluline meeles pidada, et kuigi noore soovid ja vajadused on eriala valides esiplaanil ning tema valikuid halvustada või kahtluse alla seada ei maksa, peab siiski jääma objektiivseks ja lähtuma jõukohasusest. Jõukohasust on aga keeruline hinnata, kui puudub varasem kogemus, mistõttu on kutsealase eelkoolituse, lisaõppe ja kutsevalikuõppe võimaluste kasutamine väga vajalik.

Paljude HEV õpilaste võime end uutes olukordades ette kujutada on kasin, mistõttu on tavaline, et esialgsest mittejõukohasest erialasoovist loobuda on raske. Õpilaste arusaamad erialadest on sageli pinnapealsed ega vasta tegelikkusele või põhinevad liig vähestel teadmistel. On oluline, et noortel oleks põhikooli jooksul võimalus kokku puutuda töömaailma võimalustega nii palju kui võimalik. Õnneks on töövarjupäevad ja ettevõtete külastused üsna populaarsed ja õpilaste hulgas hinnatud.

Lisaks peab iga õpilane saama põhikooli jooksul võimaluse karjäärinõustamiseks. Karjäärinõustamist pakub õpilastele Eestis töötukassa, mõnes koolis tegutsevad ka karjäärikoordinaatorid ja -nõustajad. **Karjäärinõustamine on protsess, mille käigus arendatakse õpilase eneseteadlikkust, toetatakse haridust ja tööelu puudutavate otsuste tegemist ning vajaduse korral erinevate muutustega toimetulekut** (Põld, 2018). Karjäärinõustamine ei kätke kutseõppe kontekstis vaid erialavaliku toetamist, vaid valmisoleku loomist kutseõppeks üldisemalt, seoste leidmist enda tugevuste ja erialade nõudmiste vahel ning õpilase jõustamist, olemaks ennastjuhtivam. Põhikooli

karjääriõpetuse tunnid algavad tavaliselt 6. klassis ning nende käigus saavad õpilased teadlikumaks enda huvidest, oskustest ja eelistustest. Hetkel on riiklikus õppekavas läbivaks teemaks „Elukestev õpe ja karjääri planeerimine", lisaks on karjääriõpe valikainena paljudes põhikoolides.

HEV õppijate karjäärinõustamise teeb keerulisemaks ja pikemaks vajadus hinnata jõukohasust seoses erialaõpingutega. Igal erialal on kindlad baasteadmised, millel õpe põhineb ja mille olemasolu on õppimise alustamiseks vajalik (nt ehituserialad eeldavad, et õpilasel on olemas teadmised ja arusaam murdudest, protsentidest, mõõtühikute teisendamisest). Kui aga õpilasel puuduvad baasteadmised või need on väga lünklikud ning isegi kui talle tehakse IÕK-s kohandusi, ei ole võimalik puuduolevat piisavalt tasandada. See tähendab, et õpiraskused võivad tekkida kohe ning ta ei ole võimeline ega motiveeritud erialaõppes vajalikul tasemel osalema. **Seetõttu on HEV õppija erialavaliku küsimustes mõistlik pidada lisaks karjäärinõustajatele kindlasti nõu ka kutsekoolide tugispetsialistide ja erialaõpetajatega.**

Alates 2019. aastast rakendavad Eesti kutsekoolid kutsevalikuõppe õppekava. See on õppekava, mis valmistab õpilased ette õpingute jätkamiseks või tööturule siirdumiseks. Igapäevase õppetöö peamine eesmärk on õpilaste karjääri- ja õpipädevust arendada, millega luuakse õpilasele võimalus leida sobivas tempos huvipakkuv valdkond ja vajaduse korral tasandada põhiharidusest jäänud lünki. Sihtrühmaks on järgmised:

a) noored, kes on oma haridustee katkestanud kutse- või keskkoolis, kes ei ole pärast põhikooli lõpetamist edasi õppinud või on haridusest aastaid eemal olnud;
b) need põhikoolilõpetajad, kes tahavad küll kutsehariduses jätkata, kuid ei ole endale veel sobivat eriala leidnud;
c) õpingute alustamiseks ebapiisava eesti keele oskusega õpilased Eestist ja mujalt (Kinkar *et al*., 2019).

Kutsevalikuõppe käigus saavad õpilased vajaduste põhjal tasandusõpet üldainetes, mille käigus hinnatakse ühtlasi nende suutlikkust alustada õpinguid kutsekeskhariduse tasemel. Õpilased saavad tutvuda huvipakkuvate erialadega ja osaleda praktikal. Õpetajate ja tugispetsialistide juhendamisel reflekteeritakse uute kogemuste üle ning hinnatakse oma sobivust huvipakkuval erialal õppida. Suur rõhk on õpiharjumuse hoidmisel ja taasloomisel, suhtlusoskuste ja -julguse arendamisel, õppija enesejuhtimise soodustamisel.

Huvi ja vajadus kutsevalikuõppe järele kasvab iga aastaga ning see on paljudele õppijatele ainus sobiv ülemineku variant. Enamik kutsevalikuõppe

rühmade õpilasi on HEV õpilased (kõige sagedamini püsivate õpiraskustega, emotsionaalsete ja käitumisraskustega, ebapiisava eesti keele oskusega) ning seeläbi saab konkreetse eriala läbimist vaadelda ka kui pikka ja põhjalikku õpilaskeskset üleminekuprotsessi. Kutsevalikuõppe õppekavade mahu üle on koolil võimalik ise otsustada, rakendatakse nii pooleaastast kui ka kogu õppeaasta kestvat õppekava. Pärast kutsevalikuõppe läbimist on õpilasel võimalus edasi õppida 3. või 4. taseme õppekaval kutsekoolis, täiskasvanute gümnaasiumis või asuda tööle.

Kaasavas kutsehariduses on HEV õppijal õigus kandideerida mistahes erialale, kooli kohus on õpilast eriala ja õppetaseme valimisel nõustada. HEV õppijad kandideerivad teistega samadel alustel ning sageli pole vastuvõtuga seotud õpetajad ja koolitöötajad teadlikudki, et õpilasel mõni eriline vajadus on. Kui HEV õppija pole osa saanud üleminekut toetavatest tegevustest ja tema senine haridustaust on teadmata, võib juhtuda, et valitakse mittejõukohane eriala või õppetase.

Kutsekoolid kasutavad sisseastumisel valdavalt lõimitud testi ja vestluse formaati, kuid kasutatakse ka tunnistuse keskmise hinde põhist lävendit, erialakatset jm. Kõige objektiivsema hinnangu eriala sobivusest ja jõukohasusest saab, kui kasutada individuaalvestlust, erialakatset ja rühmavestlust (Innove, 2019). Kooli vastuvõtuprotsess võib olla HEV õppija jaoks hirmutav, mistõttu on mõttekas teda selleks ette valmistada, näiteks läbi proovida vastuvõtuvestluse osi: enese tutvustamine, huvi valitud eriala vastu, senised kogemused, soov õppida just valitud eriala jm.

23.4. HEV õppijad kutsehariduses

Esimesed kutsekoolid Eestis loodi 19. sajandil, kuid vähemalt 2-aastase õppeajaga koolid alustasid tööd 1930. aastail. 1940. aastaks tegutses Eestis kokku 177 kutseõppeasutust (Leppik, 2002), 2022/23. õppeaastal on Eestis 35 kutseõppeasutust, milles õpib kokku ligi 26 000 õpilast (Haridussilm, s.a.).

HEV õppijad on eraldi õpetust saanud alates Nõukogude perioodist (loe täpsemalt **peatükk 3**), mil tegutsesid erikutsekoolid valdavalt meelepuudega noortele. Mitmes tavakutsekoolis olid eraldi õpperühmad HEV noortele, intellektipuudega õpilasi õpetati eraldi õppekavadel (Leppik, 2002). Tänapäevase kaasava hariduse põhimõtteid järgiv hariduskorraldus sai kutseõppes alguse 2010. aastail, mil lisaks erirühmadele, kus õppisid HEV noored neile sobiva õppekava alusel, hakkasid põhikoolis selgelt väljendunud õpiraskusega noored üha sagedamini õppima ka tavarühmades.

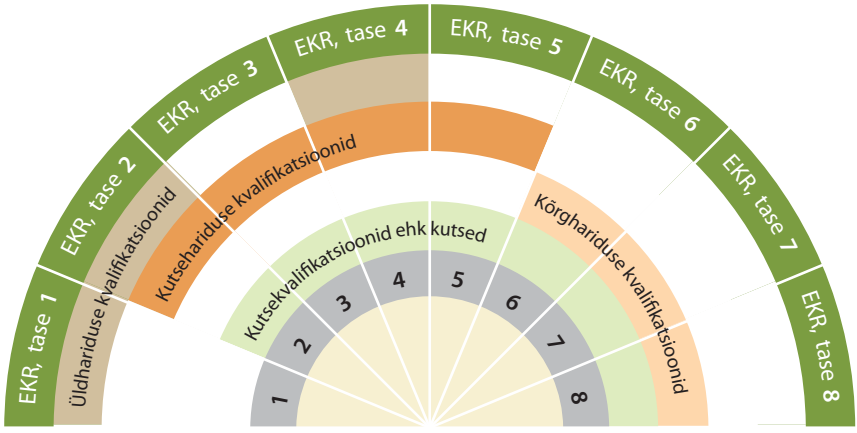
2013. aastal reformiti kutseõppe õppekavasid, millega sooviti parandada kutsehariduse kvaliteeti ja konkurentsivõimet. Olulisi muutusi HEV õppija

jaoks oli mitu, näiteks rakendus väljundipõhine hindamine, kadus senine koolide kohustus luua HEV õpilastele eraldi õpperühmad, loodi uusi madalama kvalifikatsiooni kutsestandardeid jm.

Põhikoolijärgsed kutsekeskhariduse õppijad moodustavad kõigist kutseõppijatest ligi 40%. HEV õpilaste arv kutsehariduses on aga suurenenud (2021/22. õa-l 976 ja 2022/23. õa-l 2333) (Haridussilm, s.a.). Tegu on õpilastega, kelle hariduslik erivajadus on dokumenteeritud ja kantud EHIS-esse, tegelik tuge vajavate õpilaste arv on nähtavasti suurem (vt tabel 2). Võrreldes põhikoolidega, tegutseb kutsehariduse süsteemis kordades vähem eripedagooge, kuigi vajadus nende järele on väga suur.

23.4.1. Kutseõppe õppekavad ja õppekorraldus

Eesti kvalifikatsiooniraamistikus jaguneb kutseõpe eri tasemete vahel ja nende täpne sisu on sätestatud kutsehariduse standardiga (2013/2019, vt joonis 2). Standard määrab õppetasemetele ühtsed nõudmised ja tasemed 2–4 on jõukohased HEV õppijatele.



Joonis 2. Kvalifikatsiooniraamistik (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.)

2. taseme õppekavad on mõeldud õppijatele, kelle väljund töömaailmas on tegevus valdavalt kõrvalise abistamise ja juhendamise toel. Õpperühmad on väikesed (tavaliselt kuni 12) ja need komplekteeritakse ainult HEV õppijatest. 2. tasemel saab õppida näiteks abiaednikuks, köögitöölise abiliseks, puhastusteenindaja abiliseks. Õpingute alustamiseks ei ole vajalik põhihariduse olemasolu. 2. taseme õppekavu on Eestis üsna vähe ning need on jõukohased LÕK ja TÕK lõpetanud õpilastele. Praktika ja praktiline töö peavad õppe mahust moodustama vähemalt 70% ning selgelt on eesmärk

praktiliste oskuste õppimisel, kinnistamisel ja pideval kordamisel. Õppeaeg varieerub poolest aastast kahe aastani, vajaduse korral saab õppeaega pikendada. Alates 2019. aastast on 2. taseme õppekavade hulgas ka kutsevaliku õppekava. Kutsehariduss tandard (2013/2019) sätestab, et 2. taseme õppekava läbinud õpilane on suuteline oma tööd mõistma (nt teab materjale, kasutab oskussõnavara), oskab juhendamisel oma tööd teha ja iseseisvalt tavapärastes situatsioonides toimida, oskab harjumuspärastes situatsioonides ja tuttavate inimesega suhelda ning nõustamisel oma töö tulemust hinnata.

3. taseme õppekavad on mõeldud õpilastele, kelle väljundiks pärast lõpetamist on lihtsamate ja väiksema vastutusega ametite pidamine. Õppima saavad asuda ka haridustee katkestanud õpilased ja põhihariduse olemasolu ei ole nõutav. 3. taseme õppekavu (kutsutakse ka osaoskuste õppekavadeks) on Eestis üha rohkem ja vajadus nende järele kasvab. Nominaalne õppeaeg on üks aasta ning vähemalt 50% õppest peab moodustama praktiline töö ja praktika. 3. tasemel saab õppida näiteks abipagariks, abikokaks, puidupingioperaatoriks, nooremaednikuks. Need õppekavad on jõukohased LÕK lõpetanud ja püsivate õpiraskustega õpilastele, keerulisemate emotsionaalsete ja käitumisraskustega, psüühikahäiretega, ebapiisava eesti keele oskusega õpilastele. 3. taseme õppekava koosneb teatud valdkonna kitsama eriala õppimisest ning kui see on õpilasele jõukohane, saab õpilane pärast õppe läbimist asuda sama või sarnase valdkonna 4. taseme õppesse. 3. taseme õppekava läbinud õpilane teab oma valdkonna tehnikat, tööprotsesse ja sõnavara, oskab täita mitmesuguseid tööülesandeid ja iseseisvalt töötada harjumuspärastes situatsioonides ning vastutab oma töö tulemuste eest.

4. taseme õppekavad on jõukohased õpilasele, kes on läbinud riikliku õppekava ja/või saanud seal õppeaja jooksul mõningasi kohandusi (nt teatud aines õpiabi tunnid, regulaarne tugispetsialisti teenus). Õpingute alustamiseks on vajalik põhihariduse olemasolu, nominaalne õppeaeg varieerub kahest kolme aastani, HEV õppija õppeaega on võimalik aasta võrra pikendada. Praktika ja praktiline õpe peavad moodustama vähemalt 35% õppe mahust.

4. tasemel on ka **kutsekeskhariduse õppekavad**, mis hõlmavad eriala teoreetilist ja praktilist õpet ning üldpädevuste (ehk nn keskharidusainete) õpet. Kolmeaastane õppeaeg jaguneb võrdselt eriala teoreetilise ja praktilise õppe, erialapraktika ja üldainete õppe vahel. Üld- ja eriala põhiaineid õpetatakse lõimituna, mis tähendab, et näiteks koka eriala õpilased õpivad teatud matemaatilisi teemasid pisut erinevalt kui keevituse eriala õppijad. Üldõpingute ained on jaotatud kolme aasta peale nii, et nende õpetamine

ei ole järjepidev (nt mõnel erialal õpetatakse matemaatikat esimese aasta kevadel 20 tundi, teise aasta kevadel 40 tundi ja kolmanda aasta sügisel 40 tundi). Riikliku õppekava järgi saavad õpilased vaid kõige põhilisema ja vajalikuma info. See tähendab, et õpilased, kes kohanevad aeglasemalt ja vajavad arusaamiseks süvendatud õpet, ei pruugi õppekorraldusega harjuda. Kutsekeskhariduse saamiseks ei ole kohustuslik sooritada riigieksameid. 4. taseme õppekava läbinud õpilane tunneb oma valdkonda põhjalikult, rakendab teooriaid ja tehnikat edukalt ka uudsetes olukordades, oskab iseseisvalt täita oma eriala keerukaid, ootamatuid ja uudseid ülesandeid, vastutab oma tööülesannete täitmise eest ning on võimeline algatusteks ja ideid ellu viima.

23.4.2. HEV õppijate võimalused eri õppetasemetel

Kutseõppes ei ole piiratud erialade järjestikku tasuta õppimise kordade arvu. See on eriti oluline HEV õpilastele, kes õpivad sageli mitmel järjestikusel 3. taseme õppekaval, et omandada rohkem oskusi ja suurendada oma võimalusi tööturul. Kooli sees on õppeaasta jooksul teatud tingimustel võimalus ka õppetaset ja eriala muuta. Õppetasemeti moodustasid HEV õpilased 2022/23. õppeaastal õpilaskonnast 3. tasemel 24% ja 4. tasemel 12% (Haridussilm, s.a.).

Igasugune kutseõpe (v.a kutsevalikuõpe) lõppeb **erialase kutseeksamiga**, mille edukal läbimisel saab õpilane riikliku kutsetunnistuse. Kui õpilane on saanud kutseõpingute ajal kohandusi (nt IÕK-s muudatused õppesisus), on võimalik taotleda eksamiks vajalikke erisusi. HEV õppija ei pea tingimata riiklikku kutseeksamit sooritama, kooli lõpetamiseks piisab ka erialasest koolieksamist. Kuigi koolieksam ei asenda kutseeksamit, on see üldiselt piisav, et tõestada tööandjale teatud erialaste kompetentside olemasolu.

HEV õpilastel on kutsehariduses võimalik õppida omaette õpperühmades 2. ja 3. taseme õppekavadel (kuni 12 õpilast), väikerühmas (kuni 8 õpilast), mis on moodustatud 4. taseme õpperühma juurde, ning tavarühmas. Sobiva õppetaseme valimine on väga oluline ja seetõttu on soovitatav lähtuda eelkõige järgmisest:

1. Põhikoolis riikliku õppekava alusel õppinud ja üldist tuge saanud õpilane sobitub hästi tavarühma. Sõltuvalt vajadusest peab ta olema õpetaja või tugispetsialistide pidevas vaateväljas ja võib üksikutes ainetes vajada IÕK-d.
2. Põhikooli riikliku õppekava alusel õppinud ja tõhustatud tuge saanud õpilaste puhul vajab eriala ja rühma valik pikemat kaalumist. Mõttekas on alustada 3. taseme õppekavalt ja selle edukal läbimisel on võimalik

edasi õppida 4. taseme õppekaval, seejuures eelistada väikerühma. Õpilane vajab tõenäoliselt IÕK-d.

3. Erituge saanud õpilasel on mõttekas alustada 2. või 3. taseme erialalt ning selle edukal läbimisel võib kaaluda mõne teise 3. või 4. taseme õppekava läbimist. Tähelepanelik tuleb olla põhikoolis üks-ühele või koduõppel olnud õpilaste valikute puhul, sest kutsekoolis ei rakendata kumbagi eelmainitud õppevormi ja nende õpilaste kohanemine tavakutsekooliga võib kujuneda raskeks.
4. LÕK alusel õppinud õpilane sobitub hästi 3. taseme erialale ja võimaluse korral 4. taseme väikerühma, kuid ei ole üldjuhul edukas kutsekeskhariduse tasemel õppija. 4. tasemel õppides vajab IÕK-d kogu õppekava ulatuses.
5. TÕK alusel õppinud õpilasel on jõukohane osaleda 2. taseme õppes või 3. taseme HEV õpperühmas juhul, kui tal on individuaalne tugiisik.
6. Suure liikumisraskusega õpilase puhul peab lisaks õpilase huvidele ja võimetele lähtuma ka erialatöö iseloomust ja nõudmistest. Keskkonna kohandamine õppijale sobilikuks ei pruugi eriala iseärasuste tõttu võimalik olla.
7. Nägemislangusega või pimeda õpilase puhul peab lisaks õpilase huvidele ja võimetele lähtuma erialatöö iseloomust ja nõudmistest ning vajalikud on kohandused õppekeskkonnas. Tugeva nägemispuudega õpilane vajab enda kõrvale individuaalset tugiisikut ja neile sobivate erialade valik on väga väike.

Juhtumikirjeldus

Õpilane on lõpetanud põhikooli riiklikul õppekaval ja talle on rakendatud õppeaja jooksul järgmisi tugimeetmeid: õpiabi eesti keeles ja matemaatikas algklassides, koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel rakendatud tõhustatud tugi 4.–6. klassis (IÕK mitmes aines), õpitulemuste vähendamine matemaatikas, eesti keeles, ajaloos ja loodusõpetuses 7.–9. klassis. Õpilane on saanud 3. klassis aktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoosi. Põhikooli lõpueksamite läbimise protsent on matemaatikas 13%, eesti keeles 41% ja inglise keeles 49%.

Õpilane soovib õppida kutsekeskhariduse 4. tasemel mootorsõidukitehniku eriala, tema senine kokkupuude masinatega on olnud vähene, pigem vaatluse tasemel. Õpilase vanem vend on samas koolis aastaid tagasi sama eriala lõpetanud ja töötab erialal. Eelduslikult on õpilasel põhikoolist õpilüngad, mistõttu ei oleks

kohene edasiõppimine keskhariduse tasemel jõukohane. Teades, et mootorsõidukitehniku eriala õppimiseks vajalikud baasteadmised matemaatikast ja füüsikast peavad olema keskmisest paremad, on kaheldav, kas õpilane läbib sisseastumiskatsed.

Sel juhul on jõukohasusest ja õpilase arenguvajadusest lähtuvaid võimalusi mitu:

- Suunata õpilane enne sisseastumisavalduse tegemist karjäärinõustaja juurde, et selgitada erialahuvi ja -sobivust.
- Soovitada õpilasel kaaluda kutsevalikuõpet, sest see annaks võimaluse üldainete tasandusõppeks, erialadega tutvuda ja oma huvid paremini välja selgitada.
- Soovitada õpilasel alustada sama valdkonna 3. taseme õppest sõidukite pindade hooldaja-rehvitehniku erialal, mis annab talle võimaluse aastase õppekava käigus veenduda, kas valdkond huvitab teda.

Kutseõppest väljalangevus on suurim esimesel õppeaastal (Valk, 2016) ja iga järgmise aastaga väheneb selle tõenäosus märgatavalt. Võib juhtuda, et põhikoolis riikliku õppekava alusel kohandustega õppinud HEV noore õpe tasemel, mis eeldab põhihariduse kompetentside olemasolu, osutub mittejõukohaseks juba esimesel poolaastal. Õpilane ei pruugi ise oma vajadust abi ja toe järele tajuda ning aja jooksul muutuvad probleemid nii suureks, et nendele ei leita enam lahendusi, ja seeläbi kaob õpilase usk, et abist võiks üldse kasu olla. Õpilane kaldub oma probleemi eitama ja nägema seda kui õpetaja pahatahtlikku kiusu või vanema/tugispetsialisti ülereageerimist (Naarits-Linn, 2012).

Bork (2017) uuris õpiraskustega kutseõpilaste hinnanguid kutsekooli tugiteenuste toimimisele ja leidis, et kuigi koolipoolsest abi- ja toevõimalusest ollakse teadlikud, siis üldjuhul õpilased ise vastavate spetsialistide poole ei pöördu. 16–17-aastased õppijad hindasid õpiraskuste tekkimisel kõige suuremaks probleemiks asjaolu, et nad on hommikul liiga väsinud ja sageli pole raskust valmistava õppeaine õpetajaga head läbisaamist.

23.4.3. Kutsehariduses pakutavad tugimeetmed

Kutseõppes defineeritakse HEV õppijat kui isikut, kelle erivajadusest tingitud täiendava toe vajadus õpiprotsessis on tuvastatud ning kes vajab õppekavas seatud õpiväljundite saavutamiseks muudatusi või kohandusi õppeajas, õppemetoodikas, hindamismetoodikas, õppekorralduses, õppematerjalides või õppekeskkonnas. Hariduslikud erivajadused liigituvad kutseõppes

järgmiselt: püsivad õpiraskused; intellektipuue; emotsionaalsed raskused, käitumisraskused; nägemispuue; kuulmispuue; liikumispuue; terviseseisund; õpingute alustamiseks ebapiisav eesti keele oskus (Haridusliku erivajadusega …, 2018; vt ka **peatükk 3**).

2019. aastal said kutsekoolid kohustuse moodustada kooli tugirühm, mille koosseis on kooliti erinev, kuid mille tuumiku moodustavad tugispetsialistid, näiteks eripedagoog, sotsiaalpedagoog, koolipsühholoog. **Tugirühma ülesanne on tuvastada õpilaste hariduslikud erivajadused, määrata vajalikud tugimeetmed ja hinnata nende tulemuslikkust.** Tugirühmal on õigus tuvastada kolme liiki erivajadusi ilma, et selle kohta oleks varasem meditsiiniline tõend või muu eksperthinnang – need on püsivad õpiraskused, emotsionaalsed ja käitumisraskused ning õpingute alustamiseks ebapiisav eesti keele oskus (Haridusliku erivajadusega …, 2018).

Kutsekoolide HEV õpilased jagunesid 2020/21. õppeaastal EHIS-es märgitud erivajaduste alusel järgmiselt: emotsionaalsed ja käitumisraskused (32%), intellektipuue (28%) ning püsivad õpiraskused (27%). 86% õpilastele oli märgitud vaid üks erivajaduste liik, mis oli intellektipuue (29%), emotsionaalsed ja käitumisraskused (25%), püsivad õpiraskused (20%) ning ebapiisav eesti keele oskus (16%) (Kallas, 2021).

Kutsekoolidel on võimalik pakkuda õpilasele järgmisi tugimeetmeid (Haridusliku erivajadusega …, 2018):

1. IÕK-d on võimalik rakendada üksiku aine, õppemooduli või kogu õppekava ulatuses, lisaks teoreetilistele ainetele ka praktilistes ainetes. IÕK võimaldab teha kohandusi õppeajas, -mahus, -korralduses ja hindamiskriteeriumites, kuid õpiväljundeid ei muudeta. HEV õpilase jaoks on sageli kõige rohkem abi õppeaja pikendamisest.
2. Individuaalne karjääriplaan, mille eesmärk on koondada info õpilase oskuste, teadmiste ja iseseisva tegutsemise määra kohta ning mis toetab õpilase sujuvamat üleminekut erialasele ettevõttepraktikale ja tööellu. 2022. aasta seisuga puudub süsteemne karjääriplaani rakendamise praktika ja ühtne dokumentatsioon, mistõttu on koolide valmisolek ja vajadus seda õpilastele pakkuda erinev.
3. Õpe väikerühmas (kuni 8 õpilast) või väikerühmas vähemalt 12 õpilasega.
4. Mõõdukas pedagoogiline sekkumine, mis hõlmab kuni 3 tundi mistahes tugiteenust nädalas, ja põhjalik pedagoogiline sekkumine, mis võimaldab pakkuda õpilasele tugiteenust 3 ja enam tundi nädalas. Meetme sisu on õpilaseti erinev, kuid võib tähendada eripedagoogilist individuaaltööd õpilasega, sotsiaalpedagoogilist või psühholoogilist sekkumist.

5. Täiendav eesti keele õpe neile õpilastele, kes pole valmis õpinguid täiel määral eesti keeles alustama.
6. Nominaalse õppeaja pikendamine.

Kutsehariduse eesmärk on koolitada tööturu vajadustest lähtuvalt erialaoskuste ja -teadmistega inimesi, kellel on valmisolek teha erialatööd. Valdav osa HEV kutseõppijatest soovib väga tööle asuda ning on selleks saanud ettevõttepraktikate käigus rohkelt kogemusi. Kuigi õpilaste üldise vanuse kasvu ning kutsekoolist saadud teadmiste ja oskuste tõttu ei vaja kõik HEV staatust omanud õpilased tööellu suundumisel ja seal püsimiseks lisatoetust, peab eripedagoog olema kursis tugimeetmetega, mis seda võimaldavad.

Hiljemalt pool aastat enne kutsekooli lõpetamist algab HEV õpilase järgmine üleminekuprotsess – seekord kutsekoolist tööellu. Kutsekoolide valmisolek toetada õpilaste üleminekut tööellu on erinev ja kõik HEV õpilased tuge ei vaja. Üleminekuks koostab kursusejuhataja või tugispetsialist **individuaalse karjääriplaani**, millel ei ole universaalset vormi, kuid see peab andma infot järgmiste teemade kohta:

- Õpilase erialateoreetilised teadmised: omandamise ulatus, kvaliteet, teadmiste rakendamise oskus praktilises tegevuses.
- Õpilase praktiliste oskuste kirjeldus: kirjeldatud on tööetapid, mida õpilane teeb iseseisvalt, milles vajab juhendamist.
- Õpilase töötamise ja suhtlemise eripärad.

Eesti Töötukassa pakub tugimeetmeid, mis on noorte jaoks sobivad ja kättesaadavad. Selleks et vähendada võimalikku hirmu töötukassa ees, on soovituslik kaasata sealsed spetsialistid (eelkõige karjäärinõustajad ja juhtumikorraldajad) üleminekuprotsessi varakult, et õpilasel tekiks esmane kontakt ja koostöökogemus. On väga oluline, et töötukassa spetsialistil oleks ülevaade HEV õpilase tegelikest teadmistest, oskustest ja iseseisva tegutsemise määrast.

Juhtumikirjeldus

Noor õpib HEV õpperühmas puidupingioperaatori 3. taseme õppekaval, õpe kestab ühe aasta. Teise poolaasta alguses suundub õpilane pikemale ettevõttepraktikale. Ettevõte asub õpilase kodukoha lähedal ja sealsel juhendajal on varasem HEV õpilaste juhendamise kogemus. Praktika teisel nädalal ilmnevad esimesed probleemid: noor hakkab hilinema, tekivad väiksemad konfliktid kaastöölistega, kui õpilane keeldub talle antud ülesannete täitmisest, juhtub ka seda, et õpilane ei jõua üldse praktikale. Õpilane ei tunne end suurte masinatega

töötades turvaliselt ja eelistab täita toodete pakendamisega seotud ülesandeid. Koolipoolne praktikajuhendaja hoiab ettevõttega kontakti ja on probleemidest teadlik, ühel korral tehakse ka ühiskohtumine, kõik vajalik on dokumenteeritud karjääriplaani.

Kui ettevõttepraktika on läbi, võtab kursusejuhataja või tugispetsialist ühendust töötukassa juhtumikorraldajaga, kes saab õpilasega kohtuda, teda nõustada ja karjääriplaani kaudu olulist infot, mille põhjal ta oskab paremini hinnata õpilase toevajadust, teenuste vajalikkust ja sobivust. Lepitakse kokku, et kui õpilane ei ole paari kuu jooksul pärast kooli lõpetamist leidnud sobivat rakendust tööturul, siis pöördub ta juba tuttava spetsialisti poole.

23.5. Erivajadustega noor ja tugimeetmed üleminekul tööellu

Eneseteostuse ja rahuldustpakkuva töö leidmine on oluline igale inimesele – nii ka noorele inimesele õpingute lõpetamise järel. Töö annab sissetuleku ja võimaluse olla iseseisvam, samuti võimaluse suhelda teiste inimestega ja kuuluda kollektiivi. Töö on koht, kus oled vajalik ja oodatud. Uuringud (Siegert *et al*., 2010) näitavad, et tööga hõivatus tagab parema elukvaliteedi, kaasatuse sotsiaalsesse ellu ja väljendub ka paremas tervises.

Kuigi erivajadustega noorel ei pruugi olla lihtne sobiv töö leida ja tööl käimiseks võib olla vaja tugimeetmeid, peaksid kõik, kes soovivad tööd teha, saama võimaluse panustada parema elukvaliteedi nimel. Seda nii iseenda kui ka ühiskonna vaatepunktist, nagu viitab Tartu Ülikooli uuring (Tamm *et al*., 2021). **Eesti Töötukassa abi ja meetmed aitavad noorel mõista, millist tööd ta teha sooviks; luua ülevaate teadmistest ja oskustest, mis on töö tegemiseks vajalikud; arendada oskusi ja saada tuge tööle asumisel.** Selleks pakutakse väga erinevaid meetmeid: vahendatakse karjääriinfot, pakutakse nõustamist (nt töökeskne nõustamine, psühholoogiline nõustamine, kogemusnõustamine), arendatakse oskusi, pakutakse tööturukoolitusi ja teenuseid, mis toetavad töövalmidust. Lisaks pakutakse abi ettevõtluse alustamisel ja makstakse rahalisi toetuseid. Töötukassasse on oodatud nii need inimesed, kes (veel) ei tööta ega õpi, aga ka need, kes töötavad või õpivad; samuti leidub meetmeid tööandjatele.

Kõige rohkem puutub töötukassa noortega kokku karjääriteenuseid osutades (karjääriinfo töötuba, karjääriinfo vahendamine ja karjäärinõustamine). Noored ja õpilasrühmad külastavad sageli Karjäärikeskust Tallinnas ja Tartus, kus noored saavad tutvuda interaktiivsete vahendite ja eksponaatidega. Korraldatakse virtuaalseid töö- ja karjäärimesse, kus

noortel on võimalik leida väljundeid suvevaheajaks, ning panustatakse töövarjutamise populariseerimisse Eestis.

Töötukassa peab noorte puhul oluliseks ka töökogemuste saamist, selleks makstakse tööandjale, kes on tööle võtnud 13–16-aastase noore, alaealise töötamise toetust. Tööandjale, kes võtab tööle 16–29-aastase ja vähese töökogemusega töötu noore, on olemas palgatoetus „Minu esimene töökoht".

Töötukassas töötavad järgmised spetsialistid: infospetsialistid, töövahenduskonsultandid, juhtumikorraldajad, karjäärinõustajad, tööandjate nõustajad jt; abi on kättesaadav igas Eesti maakonnas. Noori, kellel on erivajadused või kes on tööturult pikalt eemale jäänud, toetavad üldjuhul juhtumikorraldajad. Juhtumikorraldajatel on põhjalik erialane ettevalmistus, et töötada inimestega (sh noortega), kes on haavatavas positsioonis.

23.5.1. Puue ja vähenenud töövõime

Eesti seadusandluses on „puue" defineeritud puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seaduses (1999/2023, § 2, lõige 1), mille järgi „puue on inimese anatoomilise, füsioloogilise või psüühilise struktuuri või funktsiooni kaotus või kõrvalekalle, mis koostoimes erinevate suhtumuslike ja keskkondlike takistustega tõkestab ühiskonnaelus osalemist teistega võrdsetel alustel". Selleks et määrataks puue, peab inimesel olema häire/kõrvalekalle kas organismi (anatoomilistes, füsioloogilistes või psüühilistes) struktuurides (need on keha anatoomilised osad, elundid, jäsemed või nende osad) või organismi funktsioonides (need on elundisüsteemide füsioloogilised funktsioonid ehk talitlused, nt vaimsed, sensoorsed, hääle ja kõnega seotud funktsioonid). Neist tulenevalt on inimesel takistused osalemises ühiskonnas ja keskkonnas (osalemine tähendab isiku kaasatust elulisse situatsiooni, see on suhtlemine, liikumine, enese eest hoolitsemine, kodused toimingud, õppimine, töötamine jm).

Tööealistel inimestel tuvastatakse puude raskusaste lähtuvalt piirangutest, mis tekivad igapäevasel tegutsemisel ja ühiskonnaelus osalemisel. Tuvastatakse ka puudest tulenev lisakulu vajadus. Tööealiste inimeste puude raskusaste võib olla järgmine:

1) keskmine – kui inimese igapäevases tegutsemises või ühiskonnaelus osalemises on raskusi;
2) raske – kui inimese igapäevane tegutsemine või ühiskonnaelus osalemine on piiratud;
3) sügav – kui inimese igapäevane tegutsemine või ühiskonnaelus osalemine on täielikult takistatud.

Puude raskusaste tuvastatakse kindlaks perioodiks, lähtudes sellest, kas tegu on lühiajalise piiranguga, mis tõenäoliselt paraneb (puue 6 kuuks kuni aastaks), või üsna püsivate piirangutega (sel juhul tuvastatakse puue kuni 5 aastaks, erandjuhtudel kuni pensioniealiseks saamiseni).

Oluline on mõista järgmist:

- Tervisekahjustus üksi ei ole veel puue.
- Puue on tervisekahjustuse, keskkondlike ja suhtumuslike takistuste koosmõju tulemus.
- Puue muutub ajas, kuna tervisekahjustus, inimese toimetulek ja keskkond võivad muutuda – paremuse või halvemuse poole (nt haiguse progresseerumine või osaline tervenemine operatsiooni, uue abivahendi vm tulemusel).

Seetõttu toimub ka puude kordushindamine teatud ajaperioodi tagant (kuni 5 aasta järel). Uuritakse seda, kas/kuidas on inimese toimetulek muutunud, kas kõrvalabi, toetuste ja teenuste vajadus on suurenenud või vähenenud.

Kui erivajadused on tekkinud juba lapseeas, on puude tuvastanud Sotsiaalkindlustusamet (SKA) (vt **peatükk 22**). Alates tööealiseks saamisest tuleb puude (ja vähenenud töövõime) tuvastamiseks pöörduda töötukassa poole. **Toetades inimesi, kellel on puue või erivajadused, kasutatakse töötukassas mõistet „tervisest tulenev takistus".** Mõiste hõlmab nii puude raskusastet, varasemat SKA poolt tuvastatud töövõimekaotuse protsenti kui ka osalist ja puuduvat töövõimet.

Inimese jaoks on püütud protsessi lihtsustada – töötukassa ja SKA vahetavad omavahel andmeid ning ühe ja sama taotlusvormi alusel tuvastab puude raskusastme SKA ja töövõime vähenemise töötukassa. Vastavalt makstakse puudetoetust inimesele SKA ja vähenenud töövõime korral töövõimetoetust töötukassa vahendusel. Inimene saab mõlemat toetust samal ajal, sest nende toetuste eesmärk on erinev: puudetoetuse abil kompenseeritakse puudest tulenevaid lisakulusid ja töövõimetoetuse abil seda, et inimene ei saa täies ulatuses endale tööga elatist teenida.

Mõnel juhul annab puude olemasolu juurdepääsu riiklikele või KOV poolt pakutavatele sotsiaalteenustele. Siiski on üldine suund, et inimene peab igal juhul saama oma vajadusele vastavat abi – olgu puue tuvastatud või mitte. Ka enamikku töötukassa teenuseid (nt töövahendus, tööturukoolitus,

karjäärinõustamine) saavad kasutada kõik tööealised inimesed. Siiski on mõni nn eriteenus, mida pakutakse vaid tervisest tulenevate takistustega inimestele. Sellised teenused on 2024. aastal näiteks tööalane rehabilitatsioon, toetatud töölerakendamise teenus, töötamine tugiisikuga, töökoha kohandamine või töötamiseks vajaliku abivahendi eraldamine.

Sotsiaalkindlustusameti (s.a.) ja Eesti Töötukassa (s.a.-a) statistika

- SKA andmetel tuvastati 2023. aastal Eestis **puude raskusaste** 115 834 inimesel – see on rohkematel inimestel, kui on Tartu linnas elanikke.
- Puudega inimestest *ca* 36% on tööealised inimesed (*ca* 42 262 inimest on vanuses 16 kuni pensioniiga).
- Töötukassa andmetel oli 2023. aasta seisuga **vähenenud töövõimega** inimesi Eestis *ca* 93 094. Neist 60,5% (ehk 56 342 inimest) oli osalise töövõimega ja 39,5% (ehk *ca* 36 753 inimest) puuduva töövõimega.
- Noori vanuses 16–24 aastat oli vähenenud töövõimega inimeste hulgas 8,5% (ehk *ca* 7916).
- Tööealised inimesed, kellel on samal ajal tuvastatud puue ja töövõime vähenemine, on osaliselt kattuvad.

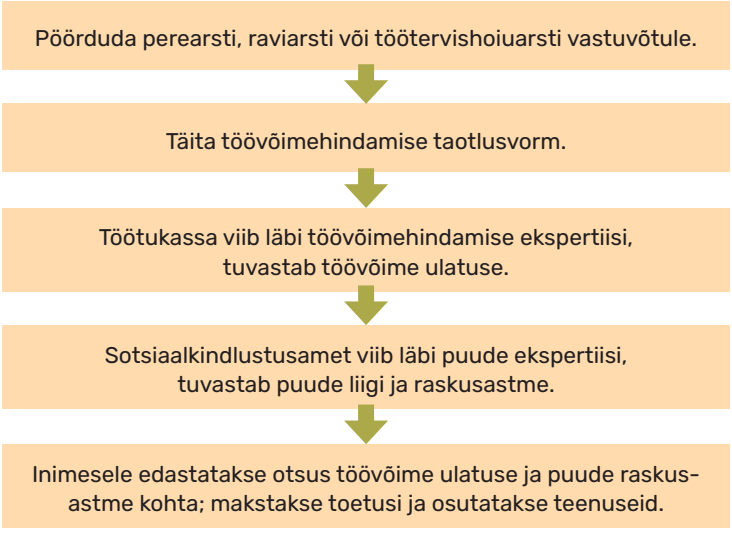
23.5.2. Töövõime hindamine

Selleks et mõista, kas inimese töövõime on vähenenud või mitte, on töötukassa spetsialistide ülesanne töövõimet hinnata. Lähtudes töövõime hindamise tulemustest, makstakse inimesele riigi poolt töövõimetoetust ning pakutakse olukorrast ja abivajadusest lähtuvat personaalset abi. Otsus töövõime ulatuse kohta tehakse ekspertarsti arvamusele tuginedes, võimalusi on kolm:

1. Inimese töövõime ei ole vähenenud – inimese töötamine ei ole terviseseisundist tulenevatel põhjustel takistatud. Kuigi inimese töövõime ei ole hinnangu järgi vähenenud, võib tal olla kergeid piiranguid.
2. Inimesel on osaline töövõime – inimese töötamine on terviseseisundist tulenevate tegutsemise ja osalemise piirangute tõttu osaliselt takistatud. Inimesele makstakse töövõimetoetust.
3. Inimesel on puuduv töövõime – inimese töötamine on terviseseisundist tulenevate tegutsemise ja osalemise piirangute tõttu täielikult takistatud. Inimesele makstakse töövõimetoetust.

Osaline või puuduv töövõime ei tähenda, et inimene ei saaks või ei tohiks õppida või tööd teha. Võib küll, kui see on tema piirangutest hoolimata võimalik.

Mida võiks eripedagoog teada töövõime hindamisest? Eripedagoogid ja teised hariduse tugispetsialistid võiksid teada, et erivajadustega inimene võiks töövõime hindamise ette võtta siis, kui tegu on **pikaajalise ja püsiva tervisekahjustusega** (mille kestus on kauem kui 6 kuud), mis põhjustab suuremaid piiranguid inimese igapäevaelus ja töövõimes. Kui kutsehariduse valdkonnas töötav spetsialist märkab HEV noort, kellel on piirangud näiteks liikumisel, käelisel tegevusel, teadmiste omandamisel, muutustega kohanemisel (vm valdkonnas vt allpool), siis võib olla vaja töövõimet hinnata. Noor inimene saab abi rahalisest töövõimetoetusest ja teenustest, mida töötukassa pakub just tervisest tulenevate piirangutega inimestele (nt tööalane rehabilitatsioon). Eripedagoog saab seda infot jagada noorega või tema pereliikmetega, kes noort vajaduse korral arsti juurde minekul toetavad. Tuleb teha järgmised sammud, vt joonis 3 (Eesti Töötukassa, s.a.-d).



Joonis 3. Töövõime hindamise protsess

Arsti on vaja teavitada, et plaanis on töövõime hindamine, ning arstidele tuleb oma piirangutest rääkida, et need saaksid fikseeritud tervise infosüsteemis. Terviseandmed on töövõime (ja puude) hindamisel väga olulised. Seejärel tuleb noorel täita töövõime hindamise taotlusvorm, sealhulgas fikseerida taotlusel andmed arsti kohta, kellel on informatsiooni tema terviseseisundi kohta. Lisaks tuleb inimesel endal hinnata oma toimetulekut seitsmes valdkonnas:

1. Liikumise valdkonnas hinnatakse vahemaa läbimist tasasel pinnal, takistuste ületamist, liikumist trepiastmetel, seismist, istumist, kummardamist, kükitamist ja ohutut ringiliikumist.
2. Käelise tegevuse valdkonnas hinnatakse käte sirutamist, esemete haaramist ja liigutamist ning sõrmedega täpsete liigutuste tegemist.
3. Teabe edasiandmise ja vastuvõtmise valdkonnas hinnatakse suhtlemist teiste inimestega, arvestades nägemise, kuulmise ja kõnelemise võimekust.
4. Teadvusel püsimise ja enesehoolduse valdkonnas hinnatakse teadvuse häireid, raskusi tualeti kasutamisel, söömisel, joomisel ja enesehoolduses.
5. Õppimise ja tegevuste sooritamise valdkonnas hinnatakse uute oskuste õppimise võimet ja nende kasutamist, võimekust oma tegevusi planeerida ja sooritada, arvestades motivatsiooni ja energiaga, emotsioonide kontrollimise võimega, meeleolulangustega jm.
6. Muutustega kohanemise ja ohu tajumise valdkonnas hinnatakse vaimsetest ja psüühilistest piirangutest põhjustatud emotsionaalset pinget ning liigse ärevuseta väljaspool kodu liikumise raskusi, oskusi hinnata ohuolukordi igapäevaelus ja kohaneda muutustega.
7. Suhtlemise valdkonnas hinnatakse raskusi tuttavate või võõraste inimestega suhtlemisel ning toimetulekut suhtlust nõudvates olukordades.

Töötukassa spetsialist vaatab taotluse üle ja kontrollib, kas noore poolt nimetatud raviarst(id) on esitanud terviseandmed tervise infosüsteemi. Vajaduse korral küsitakse arstilt täiendavaid andmeid. Kui kutsehariduse valdkonnas töötaval tugispetsialistil on koostatud hinnangud noore õppimisvõime ja õppimisel tekkinud piirangute kohta, oleks hea nimetatud dokument töötukassa juhtumikorraldajale toimetada (sellest tuleb ka noort teavitada). Siis saab töövõime hindamisel ka selle infoga arvestada. Samamoodi võib lisainfot anda näiteks kohaliku omavalitsuse sotsiaaltöötaja, rehabilitatsioonimeeskond vm tugiteenuse osutaja.

Järgmisena määrab töötukassa ekspertarsti, kes alustab ekspertiisi läbiviimist. Enamikul juhtudel langetab ekspertarst otsuse töövõime kohta **dokumentide alusel**, tuginedes inimese taotlusele ja terviseandmetele. See näitab, et noore hinnang oma tegutsemisvõimele on oluline, kuid tema poolt kirjeldatud piiranguid peavad kinnitama ka objektiivsed terviseandmed. Kui noore poolt taotlusel antud andmed ja terviseandmed on vastuolulised, võib ekspertarst konsulteerida teiste spetsialistidega (nt kliiniline psühholoog, füsioterapeut) või kutsuda inimese vastuvõtule, et läbi viia **visiidipõhine hindamine**. Selle käigus täpsustatakse piirangute olemust. Ekspertarst

koostab oma arvamuse ja edastab selle töötukassale. Otsuse töövõime ulatuse kohta langetab seejärel töötukassa spetsialist, tuginedes ekspertarsti hinnangule.

Töövõime hindamise otsusele ei märgita konkreetset diagnoosi, mille raviarst on inimesele kinnitanud, vaid antakse edasi neutraalses sõnastuses informatsioon noorel olemasolevate piirangute kohta. Samuti antakse soovitusi soovituslike (töö)tingimuste või teenuste kohta. See info võib olla kasulik ka kutseõppeasutusele (nt õppe kohandamiseks, sobiva eriala valimiseks, noore toetamiseks oskuste omandamisel). Hetkel edastab töötukassa ekspertiisi kokkuvõtte SKA-le ja rehabilitatsioonimeeskonnale, kes saab noort toetada piirangutega toimetulekul, arendada oskusi, lisada ressursse jm. Rehabilitatsioonimeeskonnale edastatakse ekspertiis vaid siis, kui noor soovib kasutada tööalase rehabilitatsiooni teenust. Töövõime hindamise järel pakub töötukassa nõustamist, milliste meetmetega saab töötukassa noort edaspidi toetada.

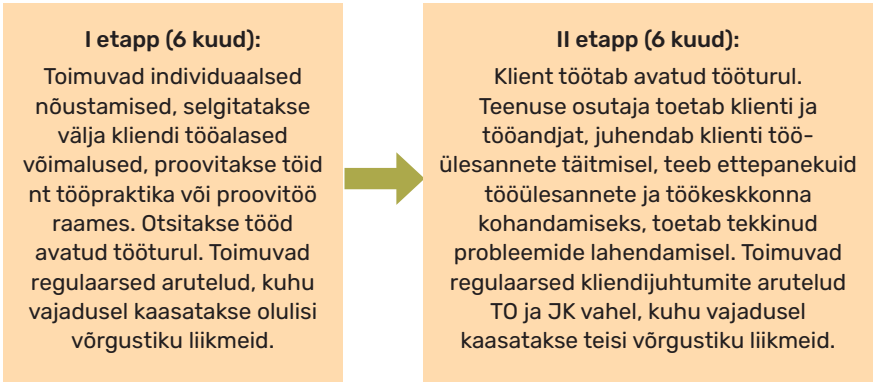
23.5.3. Tugimeetmed tööturul

Alates 2016. aastast pakub töötukassa tervisest tulenevate piirangutega inimestele erinevaid teenuseid. Üks selline meede on toetatud töölerakendamise teenus (varem oli nimetus lühiajaline kaitstud töö teenus).

Toetatud töölerakendamise teenuse eesmärk on suurendada tervisest tuleneva takistusega inimese valmisolekut asuda tööle avatud tööturule, toetada teda töö leidmisel ja töö hoidmisel (Eesti Töötukassa, s.a.-b). Teenust kasutavad inimesed, kes vajavad järjepidevat toetust, motiveerimist ja juhendamist sobiva töö väljaselgitamisel. Samuti vajavad toetatud töölerakendamise teenust kasutavad inimesed tihti abi töö otsimisel, tööandjatega suhtlemisel, töökeskkonnaga kohanemisel ja tööülesannete õppimisel. Toetatud töölerakendamise teenusele suunab kliendi juhtumikorraldaja siis, kui enne osutatud tööturuteenused ei ole olnud piisavad, et avatud tööturule liikuda või seal püsima jääda.

Teenuse aluseks on toetatud töölerakendamise mudel ja selle peamine põhimõte individuaalne lähenemine. Igale kliendile koostab teenuse osutaja kutseprofiili, mille raames luuakse ülevaade tema tööoskustest, võimetest, ressurssidest ja riskidest, tehakse kindlaks sobivad töövaldkonnad ja ametid, hinnatakse toetusvajadust ja planeeritakse tuge, luuakse ülevaade tugivõrgustikust ning kaasatakse ja kavandatakse tööotsinguid. Vastavalt kutseprofiilile ja personaalsetele vajadustele toetatakse inimest töö otsimisel, luues ülevaate sobivatest tööandjatest, ning algatatakse koostöö tööandjatega võimetekohase töö leidmiseks.

Tööoskuste arendamiseks ja töö proovimiseks kasutatakse tööturuteenuseid (nt tööpraktika), mille raames on inimesel võimalik õppida uusi tööoskusi ja hinnata töö sobivust. Tööle asumisel toetatakse inimest töökeskkonnaga kohanemisel, tööandja ja kolleegidega suhtlemisel ning juhendatakse töökohal tööülesannete õppimisel (Eesti Töötukassa, s.a.-b). Teenuse kasutajate hulgas on ka erivajadustega noori, kelle haridustee on eri põhjustel katkenud ja kellel ei ole varasemat töökogemust. Teenuse kestus kliendi jaoks on kuni 12 kuud ja see jaguneb kahte etappi (vt joonis 4).



Joonis 4. Toetatud töölerakendamise teenuse ülesehitus (Eesti Töötukassa, s.a.-b). Märkus: TO – teenuse osutaja, JK – juhtumikorraldaja

Tööalane rehabilitatsioon on tööturuteenus, mida finantseerib töötukassa ja mille eesmärk on tööeluks ette valmistada, tööle asumist või töötamist toetada (Tööturumeetmete seadus, 2023, § 38). Tervisest tulenevate takistustega õppivate noorte puhul keskendutakse õpingute toetamisele ja sellele, et noor inimene saaks liikuda sujuvalt koolist tööellu (Eesti Töötukassa, s.a.-c).

Tööalase rehabilitatsiooni saamiseks tuleb noorel pöörduda töötukassa juhtumikorraldaja poole (eelistatult sama juhtumikorraldaja, kes toetas töövõime hindamise läbiviimist). Juhtumikorraldaja vestleb noorega, et mõista, millised on tema piirangud õppimisel, töötamisel ja igapäevaelus ning mida noor sooviks tööalase rehabilitatsiooni toel muuta. Teenusele suunab juhtumikorraldaja noore eelkõige siis, kui tal on puudest või pikaajalisest terviseprobleemist tingituna takistusi tegutsemisel, õppes ja tööelus osalemisel ning vaja on korraga eri rehabilitatsioonispetsialistide abi. Juhtumikorraldaja selgitab tööalase rehabilitatsiooni teenuse olemust ja seda, kuidas leida sobiv rehabilitatsioonimeeskond, kes jätkab noore toetamisega.

Rehabilitatsiooniteenust võib noor inimene kasutada kauem kui ühe aasta. Lähtudes noore olukorrast, vajadustest ja eesmärgist, keskendub rehabilitatsioonimeeskond tegevuste planeerimisel ja elluviimisel sellele, et noor inimene saaks paremini (kutse)õpingutes osaleda, oleks valmis õpingute järel tööturule liikuma ja püsiks edaspidi tööl. Töötamist/õppimist takistavate probleemidega ning inimese oskuste ja ressursside arendamisega tegelevad rehabilitatsioonispetsialistid terviklikult (elamise, töötamise, õppimise ja vaba aja valdkonnas). Samuti hõlmab tööalane rehabilitatsioon puude või terviseprobleemiga toimetulekuks vajalike (igapäevaelu) oskuste õpet ja töövõime arendamist (nt liikumise, suhtlemise, enese eest hoolitsemise jm valdkondades), nõustamist (nt motivatsiooni ja enesekindluse suurendamine, puude või terviseprobleemiga kohanemine, haigusteadlikkuse tugevdamine) ning tegevusi, mis toetavad õppimist, töölesaamist ja töötamist (Tööalase rehabilitatsiooni …, 2021).

Rehabilitatsioonimeeskonnas töötavad erinevad spetsialistid, näiteks sotsiaaltöötaja, füsioterapeut, tegevusterapeut, loovterapeut, psühholoog, eripedagoog, kogemusnõustaja, meditsiiniõde, arst (loe lisaks **peatükk 22**). Igal spetsialistil on võimalik osutada erialaspetsiifilist teenust, mille kirjeldus on sätestatud vastavasisulises sotsiaalkaitseministri määruses (Sotsiaalse rehabilitatsiooni …, 2015/2022). Eripedagoogi tööülesanded rehabilitatsioonimeeskonnas on kognitiivsete, kommunikatsiooni-, sotsiaalsete, õpi- ja muude oskuste arendamine eripedagoogiliste võtetega (vt õpiku III osa); noore ja vajaduse korral ka võrgustiku liikmete eripedagoogiline nõustamine (**peatükk 8**), sealhulgas noore tegevuskeskkonnas (koolis, kodus, tööl vm). Nägemispuudega noorte toetamiseks saab eripedagoog pakkuda tuge orienteerumis- ja liikumisõpetuse kaudu (sh valge kepi kasutamine, marsruutide õpetamine jm), punktkirja õpetamisel, igapäevatoimingute õpetamisel, kommunikatsioonioskuste õpetamisel ja arendamisel (vt ka **peatükk 19**). Ka abivahendite vajaduse hindamisel ja kasutama õpetamisel saab eripedagoog toeks olla.

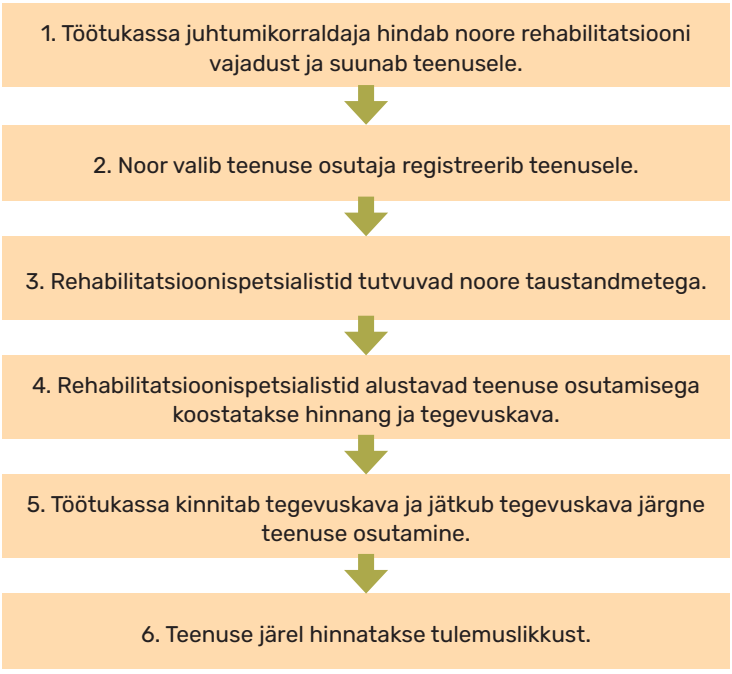
Samuti on tööalase rehabilitatsiooni teenuste hulgas selliseid tegevusi, mida võivad ellu viia rehabilitatsioonispetsialistid oma erialaspetsiifilisest ettevalmistusest sõltumata. Siin on eeldus, et spetsialistil on läbitud vastav täienduskoolitus (nt rehabilitatsioonispetsialisti baaskoolitus, toetatud tööle-rakendamise koolitus vm, mida rehabilitatsioonimeeskondadele pakutakse). Eripedagoog võib kaasa aidata ka järgmiste sekkumiste pakkumisel (Eesti Töötukassa, s.a.-c):

1. Õppimist ja/või tööle asumist takistavate tegurite väljaselgitamine ja nende mõju vähendamine (nt iseseisvuse ja toimetulekuoskuste arendamine, sotsiaalsete oskuste arendamine, eluvaldkondadega seotud probleemide lahendamine, elu-, töö- ja õpikeskkonna hindamine, vajalike kohanduste ja/või abivahendite soovitamine, haigusteadlikkuse, ärevuse jm sümptomitega toimetuleku parandamine vm).
2. Sobiva õppimise/töötamise valdkonna väljaselgitamine.
3. Õpingute järel sobivate töötingimuste väljaselgitamine (nt millistes tingimustes on töötamine soovituslik, sh sobiv töölaad, töökeskkond, vajalikud kohandused ja abivahendid).
4. Tööotsinguteks ja tööle kandideerimiseks vajalike oskuste arendamine (töövõimaluste kohta info otsimine, CV ja kandideerimisdokumentide koostamine, tööotsimiskanalite tundmine ja kasutamine, tööintervjuuks valmistumine).
5. Noore abistamine töö otsimisel ja kandideerimisel, sealhulgas pakutava töökoha sobivuse analüüs, tööandja nõuete ja värbamisprotsessi selgitamine, vajaduse korral koos noorega tööintervjuul osalemine, ebaõnnestunud kandideerimistulemusega toimetuleku ja sellest õppimise toetamine jms.
6. Noore töötamiseks ettevalmistamine (nt toimetulek töötamisega kaasnevate muutustega, tööle siirdumise läbimõtlemine ja kavandamine).
7. Tööülesannete sooritamise vaatlemine, õppimise ja/või töötingimuste ja -keskkonna hindamine, vajalike töökorralduslike muudatuste, abivahendite ja keskkonna kohanduse soovitamine.

See tähendab, et tööalase rehabilitatsiooni meeskonda kuulumisel vajab eripedagoog lisaks oma erialaspetsiifilistele teadmistele ka baaskompetentsi (tööalase) rehabilitatsiooni valdkonnas. Rehabilitatsioonispetsialistidele korraldavad koostööseminare ja täienduskoolitusi SKA ja Eesti Töötukassa (vt **peatükk 9**).

Tööalase rehabilitatsiooni protsessi on kirjeldatud joonisel 5. Noor pöördub kõigepealt töötukassa juhtumikorraldaja poole sooviga saada abi õpingute alustamiseks, õpingute jätkamiseks või tööle saamiseks. Juhtumikorraldaja vestleb temaga, selgitab välja, millist abi noor vajab. Kui noore probleemolukord on kompleksne (ta vajab tuge nii õpingutes kui ka muudes eluvaldkondades), kaalutakse tööalase rehabilitatsiooni teenust. Juhtumikorraldaja juhendab noort, kust leida infot teenuse osutajate kohta ja kuidas valida sobiv meeskond. Noor (või tema pereliige) võtab sobiva teenuse

osutajaga ühendust (telefonitsi, e-kirja teel, läheb kohapeale), lepitakse kokku teenuse osutamise alguskuupäev. Töötukassa väljastab teenuse osutajale kinnituskirja.



Joonis 5. Tööalase rehabilitatsiooni protsess

Teenuse osutaja saab infosüsteemi vahendusel tutvuda kliendi taustandmetega, et vältida korduvalt sama sisuga info küsimist. Need andmed on töövõime hindamise ekspertiisi kokkuvõtte andmed, tööalase rehabilitatsiooni vajaduse hindamise andmed ja muud taustandmed (nt töötamise/õppimise staatus, haridus, töökogemus). Andmetega tutvutakse enne noorega kohtumist. Sellest infost lähtuvalt saab meeskonda kaasata vajalikud spetsialistid (noore inimese puhul on spetsialistide hulgas kindlasti eripedagoog).

Rehabilitatsioonispetsialistid alustavad teenuse osutamise protsessi – kohtutakse noorega: eesmärk on olla avatud ja kuulata, millised on tema ootused ja vajadused, toetada tema kohanemist, tutvustada teenust ja luua usalduslik koostöösuhe, kus noor inimene tunneks ennast hästi ja turvaliselt. Seejärel hinnatakse täpsemalt funktsioneerimisvõimet. Peamise fookusena peetakse silmas õppimist ja tööalast aktiivsust (noore inimese puhul on olulised ka igapäevaelu, sotsiaalsete suhete ja vaba aja valdkond).

Tegevuskava koostades sõnastatakse eesmärgid: mida soovitakse rehabilitatsiooni käigus muuta, säilitada, parandada vm. Kirja pannakse ka teenused ja spetsialistide teenuste nimetused (nt eripedagoogi individuaalteenus, psühholoogi grupiteenus), mida noorele pakutakse. On väga oluline, et noor (ja vajaduse korral tema pere) oleksid hindamise protsessi täiel määral kaasatud. Tegevuskava edastatakse ka töötukassale, kes selle kinnitab.

Järgneb teenuse osutamine. Nõustamist ja abi on võimalik pakkuda nii noorele kui ka tema pereliikmele. Samuti saab rehabilitatsiooniteenuse osutaja minna kutseõppeasutusse kohapeale, teha võrgustikutööd. Eesmärk on tagada, et noor saaks tema vajadustele vastavat abi. Teenused kestavad tavapäraselt 8–10 kuud.

Tulemuslikkuse hinnangu koostab teenuse osutaja teenuse protsessi lõpus. See on rehabilitatsioonispetsialistide sisuline töö noorega, kus arutletakse, milliste tulemusteni on jõutud, millist kasu on inimene teenuselt saanud ja milliste tegevustega on vaja tulevikus jätkata. Tulemuste hindamise aluseks on meeskonna ja kliendi koostöös seatud rehabilitatsiooni üld- ja alaeesmärkide saavutamine, seda soodustanud või takistanud asjaolud ning soovitused edasiste tegevuste kohta. Töötukassa kinnitab tulemuslikkuse hinnangu.

Juhtumikirjeldus

17-aastane autismispektri häirega noormees elab koos vanematega Tallinna lähedal korteris. Tal on tuvastatud raske puue ja osaline töövõime. Igapäevaelu oskused on noormehel vähesed, ta ootab korraldusi; ema sõnul võtab nõudepesumasinast nõusid välja, korrastab oma tuba. Iseseisvat tööharjumust ega varasemaid töökogemusi pole.

Noormees osaleb kutsevaliku programmi tegevustes, kohal käib kohusetundlikult, kuid töötubades on pigem vaataja osas. Praktikal on noormees teinud kaubapaigutaja tööd, köögis abistanud nõudepesumasina juures, pesulaos triikimisrullil, sotsiaalkeskuses heakorratöödel. Kõigis töödes vajas ta juhendamist; kõige iseseisvamalt (ja kiiremini) õppis ära käterättide triikimise. Kahjuks ei olnud võimalust laiendada selle töö tegemist päris pesumajja. Kutsevaliku programm on lõppemas. Pere on mures, mis noormehest saab – lihtsalt koju jäämine ei toeta tema arengut kuidagi.

Noormees koos vanemaga pöördus töötukassa juhtumikorraldaja poole, et uurida töötukassa võimalusi. Perel oli kaasas kutsevaliku programmis koostatud kokkuvõte, milles oli ülevaade noore oskustest ja läbitud tegevustest. Juhtumikorraldaja kohtus noorega neljal korral,

üheskoos arutati võimalikke tööandjaid ja juhtumikorraldaja vahendas noorele mitu tööpakkumist. Kandideerimine ei osutunud edukaks.

Viiendal kuul otsustas juhtumikorraldaja suunata noore kaitstud töö teenusele, et pakkuda intensiivsemat ja järjepidevamat tuge tööotsinguteks ja rakendumiseks. Teenuse käigus leiti sobiv osalise ajaga töökoht pesumajas, mis oli ka karjäärivaliku programmis osaledes olnud sobivaim võimalus. Kaitstud töö teenuse osutaja nõustas tööandjat meetmete osas, mida töötukassa pakub tööandjatele, ning järgnenud kolmepoolsel kohtumisel (juhtumikorraldaja, kaitstud töö teenuse osutaja, tööandja) otsustati noore tööle rakendamise toetamiseks kasutada palgatoetust ja tugiisikuga töötamise teenust.

Kokkuvõttes on kutsehariduses ja töötukassas võimalik kasutada erinevaid meetmeid HEV noorte toetamiseks nii hariduse omandamisel kui ka sobiva töö leidmisel. Iga olukord on erinev. Peame mõistma, et erivajadustega noorte elus võib olla probleemkohti, mille lahendamine ei sõltu ainult ühest poolest. Ei piisa ainult kooli poolt pakutavatest meetmetest, vaja on eri valdkondade omavahelist koostööd. Seda teevad nii kutseõppe valdkonna spetsialistid, töötukassa juhtumikorraldajad, tööturuteenuste osutajad kui ka tööandjad ning seda koostööd tuleb tulevikus kindlasti tõhustada. Eesmärk on leida lahendus, mis sobiks noorele tema olukorrast lähtudes kõige paremini – kutseõppeasutuses õppimiseks, õpingute järel tööturule liikumiseks ja oma eluga toimetulekuks.

Mõtlemiseks

1. Millised võimalused on kutsehariduses HEV õpilastele ja mida peab eripedagoog neist teadma?
2. Miks on oluline toetada HEV õpilase üleminekut põhikoolist kutsekooli ja kuidas see välja näeb?
3. Millistes küsimustes saab kutseõppeasutuses töötav eripedagoog teha koostööd töötukassa juhtumikorraldajaga, rehabilitatsioonimeeskonnaga?
4. Milline on esimene samm, et kutseõppes õppiv erivajadustega noor saaks alustada töövõime hindamist?
5. Kuidas võiks tööalane rehabilitatsioon aidata erivajadustega noort kutseõppeasutusest tööturule liikumisel?

Soovituslik kirjandus

Astangu Kutserehabilitatsioonikeskus. (2023). *Kutserehabilitatsiooni teenus kutsekoolidele*. https://www.astangu.ee/sites/default/files/media/kutserehabilitatsioon_kutsekoolidele_2023.pdf

Eesti Töötukassa. (s.a.). www.tootukassa.ee

Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *Kutseharidus*. https://www.hm.ee/kutse-ja-taiskasvanuharidus/kutseharidus

Kasutatud kirjandus

Bork, H. (2017). *Õpiraskuste tekkepõhjused ja õpiabi toetuse tõhusus kutseharidust omandavate õpilaste hinnangul* [Magistritöö, Tartu Ülikool.]. https://dspace.ut.ee/handle/10062/57382

Cedefop. (2015). *Haridusest väljalangevus: fookus kutseharidusel* (II osa). https://hm.ee/sites/default/files/documents/2022-07/haridusest_valjalangevus_ii_osa_et_loplik.pdf

Eesti Töötukassa. (s.a.-a). Peamised statistilised näitajad. *Statistika ja uuringud*. https://www.tootukassa.ee/et/statistics-and-research/peamised-statistilised-naitajad

Eesti Töötukassa. (s.a.-b). Toetatud töölerakendamine. *Teenused ja hüved*. https://www.tootukassa.ee/et/teenused/vahenenud-toovoimega-inimestele/toetatud-toolerakendamine

Eesti Töötukassa. (s.a.-c). Tööalane rehabilitatsioon. *Teenused ja hüved*. https://www.tootukassa.ee/et/teenused/vahenenud-toovoimega-inimestele/tooalane-rehabilitatsioon

Eesti Töötukassa. (s.a.-d). Töövõime hindamine. *Statistika ja uuringud*. https://www.tootukassa.ee/et/statistika-ja-uuringud/peamised-statistilised-naitajad/toovoime-hindamine

Espenberg, K., Beilmann, M., Rahnu, M., Reincke, E., & Themas, E. (2012). *Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes*. Haridus- ja Teadusministeerium. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40741/Kutsehar_katkestamine.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Haaristo, H.-S., & Kirss, L. (2018). *Kutseõppeasutuste tugisüsteemide analüüs: olukorra kaardistus, võimalused ja väljakutsed tugisüsteemide rakendamisel katkestamise ennetusmeetmena*. Poliitikauuringute Keskus Praxis. https://dspace.ut.ee/items/7ac36e94-cf23-4163-a5ea-8fc9547ebc6c

Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord (2018). *Riigi Teataja I*, *8*. https://www.riigiteataja.ee/akt/108012019008

Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *Kvalifikatsiooniraamistik*. https://www.hm.ee/kutse-ja-taiskasvanuharidus/kvalifikatsioonid/kvalifikatsiooniraamistik

Haridussilm. (s.a.). www.haridussilm.ee

Innove. (2019). *Õppijakeskse sisseastumisprotsessi korraldamine kutseõppeasutuses*. https://s3-web-1a.tehik.ee/astangu-live-web-prd/s3fs-public/media/%C3%95ppijakeskse_sisseastumisprotsessi_korraldamine_kutse%C3%B5ppeasutuses.pdf

Kallas, K. (2021). *Haridusliku erivajadusega õppija kutseõppes*. Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus. https://www.astangu.ee/sites/default/files/media/Kutserehabilitatsiooni%20teenuse%20disaini%201.%20etapi%20kokkuv%C3%B5te.pdf

Kallaste, E., Lang, A., Rentel, A., Räis, M, & Sõmer, M. (2022). *Lisaõppe ja kutsevaliku õppe analüüs. Lõpparuanne*. Haridus- ja Teadusministeerium. 2022_Lisaoppe_ja_kutsevaliku_oppe_analuus_loppraport.pdf (centar.ee)

Kallip, K., & Heidmets, M. (2017). Varakult haridussüsteemist lahkumine: trendid, mõjurid ja meetmed Eestis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *5*, 155–182. https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.07

Kinkar, V., Piiskop, K., & Nõmmiste, Ü. (2019). *Kutsevaliku õpe: kellele, miks, kuidas?* Innove.

Kutsehariduss tandard. (2013/2019). *Riigi Teataja I*, *13*. https://www.riigiteataja.ee/akt/117042019006?leiaKehtiv

Kutseõppeasutuse seadus. (2013/2020). *Riigi Teataja I*, *1*. https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001?leiaKehtiv

Leppik, P. (2002). *Kutseõpe(tus) on huvitav*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Loite, M., & Raid, K. (2021). *Kutsekooli menu põhikoolilõpetajate seas ei kipu vaatamata riigi soosingule kasvama*. Riigikontrolli audit. https://www.riigikontroll.ee/Suhteda-valikkusega/Riigikontrolliblogi/tabid/310/ItemId/1319/amid/920/language/et-EE/Default.aspx Kutsekooli

Naarits-Linn, T. (2012). *Karid ja päästerõngad*. Namaste, Alfpress OÜ.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. OECD Publishing.

Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus. (1999/2023). *Riigi Teataja I*, *16*. https://www.riigiteataja.ee/akt/130062023059

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010/2023). *Riigi Teataja I*, *41*. https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv

Põld, M. (2018). *Karjäärinõustamise käsiraamat*. Innove. http://kny.ee/wp-content/uploads/2019/09/Karj%C3%A4%C3%A4rin%C3%B5ustamise-k%C3%A4siraamat_2018_INNOVE.pdf

Serbak, K. (2018). *Mis mõjutab keskhariduseni jõudmist Eestis? Analüüs EHISe andmetel*. Haridus- ja Teadusministeerium.

Siegert, R. J., Ward T, T., & Playford, D. (2010). Human rights and rehabilitation outcomes. *Disability and Rehabilitation*, *32*, 965–971. https://doi.org/10.3109/09638281003775360

Sotsiaalkindlustusamet. (s.a.). *Statistika*. https://sotsiaalkindlustusamet.ee/asutus-uudised-ja-kontakt/praktiline-teave/statistika#sotsiaalkaitse-stati

Sotsiaalse rehabilitatsiooni teenuse eest tasumise ning sõidu- ja majutuskulude hüvitamise tingimused ja rehabilitatsiooniprogrammi hindamiskriteeriumid. (2015/2022). *Riigi Teataja I*, *66*. https://www.riigiteataja.ee/akt/118012022006?leiaKehtiv

Tamm, G., Ilves, K., Kostabi, E., Lees, K., Aksen, M., Puur, S. M., & Espenberg, S. (2021). *Tööalase rehabilitatsiooni teenuse tulemuslikkuse hindamine ja rahvusvaheline võrdlus*. Tartu Ülikool.

Tööturumeetmete seadus. (2023). *Riigi Teataja I*, *5*. https://www.riigiteataja.ee/akt/107032023005

Valk, A. (2016). *Madala haridustasemega noored*. Haridus- ja Teadusministeerium.

Ühiskond koosneb erinevatest inimestest ning meil kõigil on võime areneda ja õppida. Käesolev õpik-käsiraamat keskendub õppijatele, kes vajavad oma eripärade tõttu eakaaslastega võrreldes suuremaid kohandusi keskkonnas ja/või õpetamises. Antakse ülevaade, milliseid tingimusi erivajadustega õppijad alusharidusest kutseõppeni vajavad ning kuidas valida neile võimetekohast õppesisu. Õpiku koostamisel tegid tihedat koostööd Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli õppejõud ning kogenud praktikud üle Eesti. Õpik on suunatud eelkõige eripedagoogika eriala üliõpilastele, kuid on kasulik käsiraamat ka teistele spetsialistidele, õpetajatele ja lapsevanematele.

TARTU ÜLIKOOL
kirjastus
1632