



KOOLITÖÖTAJAJAID, LAPSI JA LAPSEVANEMAJD TOETAV SÜSTEEMNE LÄHENEMINE HARIDUSASUTUSES

Abimaterjal

Õppe- ja karjäärinõustamise programm

2018

Abimaterjali autorid on Astra Schults (Tartu Ülikool) ning Auli Kõnnussaar, Ave Kasenõmm, Eveli Kallas, Evelin Ergma, Janika Kersten, Katri Viitpoom ja Maarika Kongi (SA Innove).

Häid mõtteid jagasid Ave Rohtla-Alp, Ave Visor, Lea Mardik ja Saima Salomon.

Teksti toimetas Madiken Kütt.



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti
tuleviku heaks

Eessõna

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS) järgi on üldhariduskoolide ülesanne nii harida kui ka kasvatada. Üldhariduskoolides tuleb järgida kaasava hariduse põhimõtteid ja arvestada õpilase huve ning vajadusi. See toob koolidele kaasa kohustuse arvestada kõigi õpilaste erisustega ja pakkuda neile individuaalset lähenemist. Aastal 2018 uuendatud PGS loob koolidele ja koolipidajatele individuaalsetest vajadustest lähtuva õppe korraldamiseks ja tugisüsteemide rakendamiseks senisest paindlikumad võimalused. Paindliku lähenemise üheks eelduseks on aga ka hea koostöö – kohaliku omavalitsuse ja kooli vahel, kooli haridustöötajate vahel, kooli ja kodu vahel. See abimaterjal annabki nõu, kuidas muuta õpilase toetamine süsteemsemaks.

Materjal on mõeldud abistavaks suunajaks koolitöötajatele – õpetajatele, tugispetsialistidele, haridusliku erivajadusega õpilaste õppe koordineerijatele, juhtkonnale ja ka teistele kaasamõtlejatele. Tegemist on raamistikuga, mis suunab mõtlema õpilase vajaduste märkamisest, info kaardistamisest ja sekkumisest kui süsteemsest tegevusest.

Täname Innove Rajaleidja keskuste psühholooge ja teisi tugispetsialiste, kes jagasid oma mõtteid ja kogemuslugusid, millest lähtuvalt sündis idee selle juhendmaterjali loomiseks ning valmis praktiline abimaterjal koolidele kasutamiseks. Täname Tartu Ülikooli psühholoogiadoktorit Astra Schultsi, kes aitas praktikute kogemusele liita teadmised kaasaegsetest uurimustest. Täname ka häid kolleege, kes olid nõus abimaterjali kriitilise pilguga üle vaatama.



Sisupuu

Sissejuhatus.....	5
Õpilase süsteemse toetamise võimalused koolis	6
Koostöö lapse toetamisel.....	8
Koostöö haridusasutuses	8
Koostöö kooli ja kodu või teiste asutuste vahel	9
LAPSE TOETAMISE ETAPID	11
<i>Joonis 1. Lapse toetamise etapid</i>	12
I ETAPP: MÄRKAMINE	13
II ETAPP: KAARDISTAMINE	15
Tabel. Kaardistamise etapis läbi viidud tegevused	18
III ETAPP: SEKKUMINE	21
<i>Joonis 2. Sekkumise läbiviimist toetavad võimalused ja ressursid süsteemi eri tasandite</i>	22
Kooli tasand – kool kui tervik	22
Klassi tasand – klass ja õpetaja	26
Individuaalne tasand – õpilane	29
Tabel. Sekkumise etapis läbi viidud tegevused	31
IV ETAPP: ANALÜÜS	35
Innove Rajaleidja kui koostööpartner	36
Kasulik kirjandus ja viited.....	37
Kasulik kirjandus	37
Viited	39



Sissejuhatus

Kõik koolid ja õpetajad puutuvad oma töös kokku tavapärasest enam tuge vajavate õpilastega. Probleemid võivad olla ajutised või püsivad, lihtsad või keerukad, peidetud või silmatorkavad. Lapse vajaduste märkamiseks ja mõistmiseks ning lapse abistamiseks koolis on vaja raamistikku. Raamistik koosneb meeskonnasisestest kokkulepetest, millele tuginedes lahendusi otsida. See terviklik vaade, **kuidas just meie koolis muredele lahendusi leida**, toetab õpetajat, tugispetsialisti, kooli juhtkonda, last ja tema vanemaid.

Kui koolis puuduvad kokkulepped laste õpi- ja käitumisraskuste märkamiseks ja nendega tegelemiseks ning õpetaja või lapsevanem tunneb end lapse murede lahendamisel üksi, võib tulemusteta pingutus probleeme hoopis süvendada või suhteid osapoolte vahel kahjustada. Keerulised probleemid vajavad läbimõeldud lahendusi, mis sünnivad lapsele lähedal olevate inimeste koostöös. Ühise eesmärgi nimel töötades saab jagada mõtteid ja ootusi, ülesandeid ja vastutust, vastastikust toetust. Selgetel kokkulepetel põhinev koostöö tagab aga toetuse kõigile osapooltele.

Selle abimaterjali eesmärk on anda etappide kaupa ülevaade õpilase toe vajaduse väljaselgitamise põhimõtetest ja tema abistamise võimalustest. Abistava suunajana on etappide juures küsimused, mis aitavad läbi mõelda, kuidas meie koolis hetkel seis on. Materjal sisaldab vahelõike, mis viitavad haridusasutuste tööd reguleerivale seadusandlusele. Abimaterjal sisaldab ka tabeleid, mida saab kasutada töölehtedena, kuhu märkida tegevuste aeg ja oluline info. See toetab tugimeeskonda oma töö analüüsimisel ja koostöö korraldamist spetsialistide vahel organisatsioonisiselt ja -väliselt. Kirjeldatud on ka Innove Rajaleidja rolli haridusasutuse koostööpartnerina. Viimaseks sisaldab abimaterjal kasuliku kirjanduse loetelu, mis on struktureeritud teema kaupa, et võimaldada täiendavat lugemist just huvi pakuval teemal.

Materjal ei anna ette ühte õiget raamistikku, kuidas last toetada. Autorite soov on, et süsteemne lähenemine tekiks igas meeskonnas vastavalt vajadustele ja võimalustele ning et lapse toetamisel võetaks aluseks nii arusaamu varajasest märkamisest kui ka konkreetse lapse huve. Abimaterjal lähtub praktikute vaatenurgast, mida toetavad ja täiendavad kaasaegsete ja tõenduspõhiste teoreetiliste lähtekohtade kirjeldused. Materjalis kasutatakse läbivalt sõna laps, mille all peetakse silmas kõiki üldhariduskoolide õpilasi. Materjali saab kohandada ka koolieelsete lasteasutuste ja kutsekoolide tugimeeskondadele.



Õpilase süsteemse toetamise võimalused koolis

Urie Bronfenbrenneri (1979) ökoloogilise süsteemiteooria kohaselt mõjutavad isiku arengut viis erineva tasandi keskkonnasüsteemi. Inimese kujunemisloos mängivad rolli nii need keskkonnad, kus ta igapäevaselt tegutseb, kui ka üldisem kultuurikeskkond. Arengut mõjutab ka see, kas ja kuidas ilmneb keskkondade vaheline suhtlemine, infoülekanne ja vastastikune toime. Süsteemne lähenemine sisaldab eeldust, et viies sisse muutused süsteemi ühes osas, loob see võimaluse kogu süsteemi haaravaks muutuseks. **Mida üldisemal tasandil muutused toimuvad, seda suuremat hulka madalama taseme keskkondi need puudutavad ning seetõttu võivad need osutada mõjukamateks.**

Näiteks. Tuues kooli sisse kiusamisvastase programmi, ootame, et selle mõju avalduks koolis tervikuna – igas klassiruumis, kõikides tundides, kujundades enamiku õpetajate ja õpilaste käitumist nii otsestes kiusamisolukordades kui ka kiusamise tekkeriskiga olukordades. Madalama tasandi muutused võivad mõjutada ka üldisemaid tasandeid, kuid sellisel juhul toimub mõju laienemine aeglasemalt ega pruugi jõuda kõigi osalisteni. Kui teeme kindlaks, et kiusatava rollis õpilasel on vajaka sotsiaalsetest oskustest (sealhulgas oskusest selgelt ja kindlameelselt kiusaja rollis õpilasele teada anda, et tema käitumine ei ole aktsepteeritav), saame talle neid oskusi õpetada. Kuid sellest üksi ei piisa, et õpilane need uued oskused ka igas kontekstis kasutusele võtaks. Tema muutnud käitumine ei pruugi tuua kaasa muutust ümbritsevate inimeste käitumises. Kui klassis on teisigi õpilasi, kes on kimpus meelegi eneseväljendamisega, võime soovida, et nähes ühe kaaslase muutunud käitumist proovivad nemadki uusi oskusi kasutusele võtta. Kuid kui ühe kaaslase uus oskus on ainus erinevus tavapärase olukorraga võrreldes, on selle soovi täitumise tõenäosus pigem väike.

Seega on meie lähtekohaks eeldus, et **kulutõhus on õpilase seesugune süsteemne toetamine, mis algab üldisematelt tasanditelt ja keskendub eelkõige ennetamisele.** Madalama tasandi tuge kavandades peaksime üle vaatama, kas kõrgemate tasandite võimalused on juba rakendatud ja liikuma järjekorras alumisele tasandile vaid juhul, kui see on tõepoolest tarvilik. See ei tähenda, et vajadusel ei peaks kasutama individuaalseid akuutseid sekkumisi. Kuid kui märkame, et meie peamine ressurss nendele kulubki, tuleks pöörata rohkem tähelepanu süsteemsele ennetustegevusele.



Teine nurgakivi, millele süsteemset ennetustegevust kavandades ja läbi viies toetuda, on **positiivse soovitava käitumise selge ja üheselt mõistetav sõnastamine ning olemasolevate ressursside, sh inimeste oskuste ja teadmiste kaardistamine**. Madalama taseme ehk individuaalsete sekkumiste puhul on sageli tegemist kiiret lahendust vajava probleemiga, mida analüüsid on rõhuasetus esmalt puudujääkidel, häirival käitumisel, oskamatusel. Probleemilahenduse suunas liikuma hakkamiseks on lisaks olemasoleva olukorra kirjeldamisele ja mõtestamisele tarvis määratleda, millist probleemi täpselt lahendada hakatakse ning millist eesmärki saavutada soovitakse. Eesmärgini jõudmiseks on aga vaja kaasata olemasolevad ressursid, toetuda inimeste tugevatele külgedele ja oskustele. Kui selged sihid on juba sõnastatud ja olemasolevad ressursid teada, on akuutse probleemi lahendamine hõlpsam, sest osa lahendamisprotsessist on eeltööna ära tehtud.

Koostöö lapse toetamisel

Koostöö haridusasutuses

Koostöine lähenemine on muutumas normiks paljudes organisatsioonides. Eesmärgistatud ja toimiva koostöö loomiseks on vaja läbi arutada, kuidas on korraldatud tegevused asutuse sees ja asutusest väljaspool olevate partneritega. Selleks, et võimalikke probleeme varakult märgata, olukorda adekvaatselt hinnata ja toimivaid lahendusi leida, on soovitatav koostööd puudutavad küsimused läbi mõelda ja kirja panna.

Milliseid küsimusi võiksime endalt küsida?

- Juhul, kui meie koolis juba toimiks suurepärane koostöö nii asutuse sees kui ka väliste partneritega, siis kuidas see välja näeks? Mis oleks teistmoodi võrreldes hetkeolukorraga?
- Mis on kõige olulisem muutus, mida soovime?

Meeskonnatööd oma haridusasutuses töötajate vahel aitavad hinnata järgmised küsimused.

- Kes on meie meeskonnas? Millised tugispetsialistid on meil koolis olemas⁽¹⁾? Keda veel vajame?
- Millised on meie meeskonna väärtused?
- Mis on meie meeskonna ühine eesmärk?
- Milliseid ülesandeid peame täitma, et abivajaduse märkamine, hindamine ja sekkumine meie koolis oleks süsteemne?
- Kas ülesanded ja vastutus on omavahel läbi arutatud ning fikseeritud?
- Kuidas ja millistel juhtudel kaasan kolleegi oma meeskonnast?
- Kuidas on korraldatud võimalus kolleegidel omavahel nõu pidada?
- Millised on võimalused tööalaseks juhendamiseks (mentor, kovisioon, supervisioon)?
- Millised on meie meeskonna peamised ressursid?
- Millised on meie meeskonna peamised raskused?
- Milliseid teadmisi ja oskusi meie meeskond juurde vajab?



§ Õpilase arengu toetamise põhimõtted ning kooli pidaja, kooli ja haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija ülesanded on välja toodud põhikooli ja gümnaasiumiseaduses (PGS § 37 ja § 46). Nagu ütleb § 46 lg 1: Õpilase haridusliku erivajaduse väljaselgitamiseks ja õpilasele vajaliku toe pakkumiseks loob võimalused kooli pidaja ning selle korraldab direktor. Kooli tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja rakendamise kord on kirjeldatud 28.02.2018 vastu võetud määruses nr 4.

⁽¹⁾ PGS § 37 lg 2: Vajaduse korral tagatakse õpilasele koolis tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi (edaspidi koos tugispetsialistid) teenus. Tugispetsialistide teenuse rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ning teenuse rakendamist korraldab direktor.

Koostöö kooli ja kodu või teiste asutuste vahel

Kool ja kodu on kaks keskkonda, milles õpilased veedavad suurema osa oma ajast. Nii õpetajad kui ka vanemad teavad, et murekohtade lahendamine on hõlpsam, kui omavaheline koostöö laabub. Samuti teatakse, et raskustega toimetulek on takistatud, kui osapooled ei ole valmis informatsiooni vahetama, teist osapoolt empaatiliselt ära kuulama ega proovima rakendada teiste poolt välja käidud ideid. Sarv (2016) kirjeldab koostöö erinevaid tasandeid. Madalaimal tasandil asetseb **infovahetus**, millele järgneb **nõupidamine**. Keskmisel tasandil asuvad **kaasatus** ehk regulaarne osalemine ja **panustamine**. Kõrgeimatel tasanditel asetsevad **partnerlus** ja **jõustamine**. Koostöö tasandeid eristab eelkõige kolme tunnuse proportsionaalne jaotus osapoolte vahel: milline on info liikumise peamine suund, re- ja proaktiivse tegutsemise osakaal, otsustamisprotsessis osalemise õigus ja vastutus.

Kooli ja kodu koostööd analüüsid tuleks kaaluda, kas valitud on sobivaim koostöötasand ning kas osapoolte õiguste ja vastutuse proportsionaalne jaotus toetab õpilasi parimal võimalikul viisil.

Võimalikud viisid koostööks ja lahenduste leidmiseks lapse kodu ja teiste asutuste spetsialistidega on vestlus, ümarlaud, nõustamine, juhendamine, arenguestlus, lastevanemate koosolek, lastevanemate koolitused jms.



Milliseid küsimusi võiksime endalt küsida?

- Kas ja kuidas kaasame lapsevanemaid oma igapäevastesse tegemistesse?
- Kas ja kuidas on kokkulepitud infovahetus lapsevanemaga lapse igapäevaste tegemiste kohta?
- Kuidas kaasame raskuste ilmnemisel lapse toetamiseks lapsevanema?
- Kuidas selgitame välja lapsevanema arusaama esinevatest raskustest?

- Milliseid teisi spetsialiste saame kaasata? Kas ja kuidas on kokkulepitud teiste asutuste poole pöördumine? (Kes? Millal? Mil viisil?)
- Milline on olnud senine koostöö partneritega? Kuidas saaksime koostööd tõhustada?

- Millistel juhtudel korraldame ümarlaua?
- Kas ja kuidas kaasame arutelusse kõik olulised inimesed (sh lapse)?
- Kas ja kuidas on kohtumisel kajastatud lapse seisukohad ja soovid?
- Kas ja kuidas on kokku lepitud ümarlaua juhtimine, lahendustele suunatud lähenemise hoidmine, kokkulepete tegemine?



LAPSE TOETAMISE ETAPID

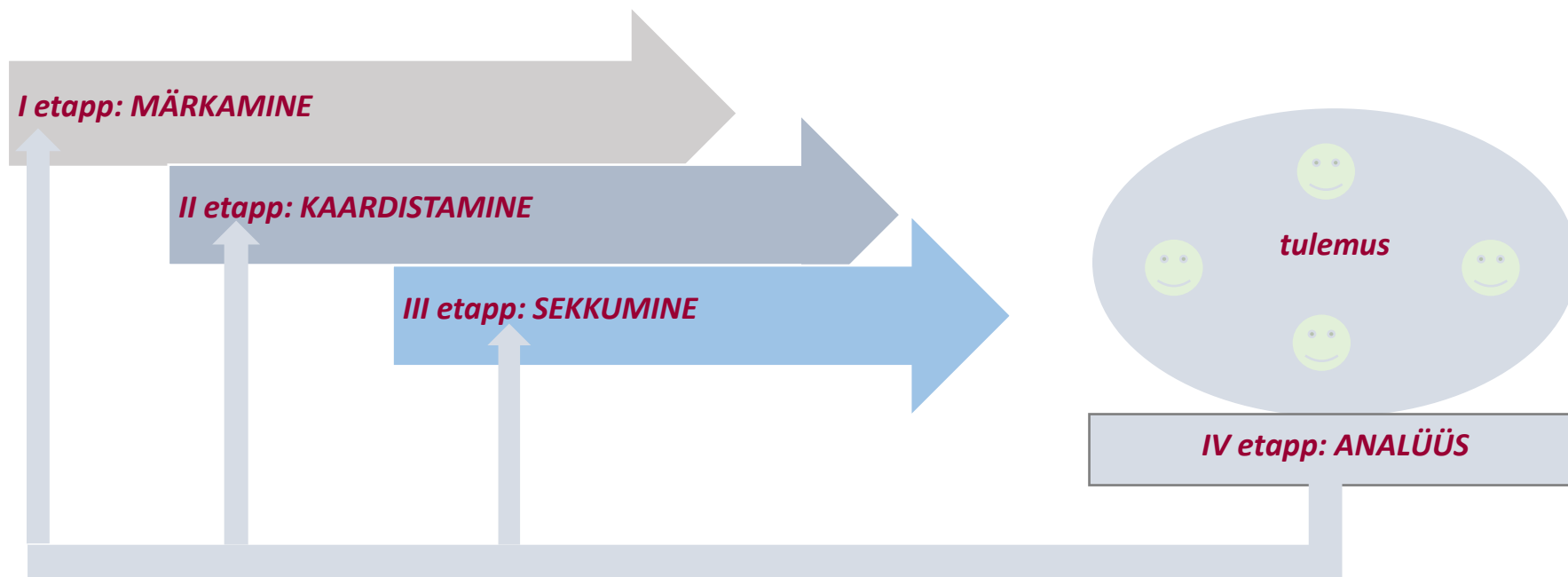
Iga laps võib mingil hetkel vajada abi õppetööga toimetulemiseks. Statistika järgi on hariduslik erivajadus ligikaudu igal viiendal Eesti õpilasel. Mõttele: kui palju tuge vajavaid lapsi on meie koolis?

Lapse toetamine koosneb tegevustest, mille võib jaotada nelja järjestikku toimuvasse etappi. Toetamine eeldab vajaduse **märkamist** ja (uurimisküsimuse) sõnastamist. Sellele järgneb probleemi täpsem **kaardistamine** ning hindamine. Kogutud info põhjal saab valida sobiva **sekkumise** koolis. **Analüüsimise** tulemusel selgub, kas sekkumine on andnud soovitud tulemuse, kas peab pöörduma tagasi mõnda eelnevasse etappi, kas peaks jätkama valitud sekkumisega või on vajalik kooliväline sekkumine.

Tegevused lapse toetamiseks viiakse ellu koostöös lapsevanemate ja teiste kolleegide või kaasatud spetsialistidega. Tegevusi koordineerib selleks koolis määratud inimene. Osapoolte vahel toimub pidev info vahetamine, olemas on kokkulepped sekkumise sisu, planeeritud aja ning vastutajate osas. Probleemi süsteemselt lahendades saab astuda üks mõõdetud samm korraga ja läbida kõik järjestikused astmed.

Joonisel 1 on toodud lapse toetamise etapid. Mil viisil ja kuidas täpsemalt on lapse toetamise etapid korraldatud, on haridusasutustes erinev, sõltudes organisatsioonist kui tervikust.





Joonis 1. Lapse toetamise etapid



I ETAPP: MÄRKAMINE

Märkamist toetavad mitmed ennetavad tegevused, näiteks ühistegevused lapsevanematega usalduslike suhete loomiseks, kus seatakse ootused kooli ja kodu koostööle ja sõlmitakse kokkuleppeid infovahetuse kohta. Mitmetes koolides võetakse fookusesse kooliteed alustavad lapsed. Ennetava tegevusena viivad tugispetsialistid koostöös õpetajatega klassides läbi sõeluuringuid. Märkamise juures on oluline varajane tegutsemine, sest lapse areng on kiire ja vajaliku abita jäämine võib probleemide ringi edaspidi laiendada. Märkajaks võib olla õpetaja, lapsevanem, tugispetsialist või muu täiskasvanu või õpilane koolis või kogukonnas.

Millised märgid võivad viidata lapse abivajadusele?

- Lapse käitumine või oskused ei ole eakohased.
- Lapse käitumine on varasemaga võrreldes oluliselt muutunud.
- Õppimine või muud varem lapse jaoks meelepärased tegevused ei paku enam huvi.
- Laps puudub tundidest põhjuseta, ei suuda tunni ajal töötempo püsida ega tunnitööle keskenduda, õpitulemused langevad.
- Lapse välimuses, meeleolus või kaaslastega suhtlemises on murettekitavaid eripärasid.
- Eakaaslastel või lähedastel on abi vajadusele viitavaid tähelepanekuid lapse kohta.

Ühe või mitme eeltoodud tähelepaneku märkamisel on põhjust uurida, kas laps võib vajada täiendavat tuge.

Selles etapis on loomulik, et **täiskasvanu reageerib murega ja vestleb lapsega**, püüdes selgust saada, mis last häirib. Kuna lapsed ei pruugi oma sisepingete põhjuseid endale teadvustada, on häirivaid tegureid sageli raske teada saada. Abi võib olla küsimustest nagu: „Mis on sulle raske? Milles vajad minu abi? Mis peaks olema teisiti kodus või koolis, et sa ennast natuke paremini tunneksid?”

Samuti tuleks vestelda lapse vanematega. Õpetaja ja lapsevanemad teevad konkreetsele eesmärgile keskendunud järjekindlat koostööd toetudes kooli sisekorra reeglitele: e-kirja või telefoni teel suhtlemine, kokkusaamine koolis, kodus või mujal sobivas kohas. Kui täiskasvanud reageerivad õigeaegselt, suudavad leida last häiriva asjaolu ja likvideerivad selle, võib lapse endine käitumine taastuda ja probleem on lahendatud. Võib aga juhtuda ka nii, et probleem vajab põhjalikumalt uurimist. Kui **esmane info** viitab, et lapse mure on vaja põhjalikumalt uurida, siis tuleb olusid täpsemalt kaardistada ja kooli tugispetsialiste kaasata.



Milliseid küsimusi võiksime endalt küsida?

- Kelle abi kolleegidest, tugimeeskonnast vajad?
- Kuidas võtta ühendust lapsevanemaga?



II ETAPP: KAARDISTAMINE

Probleemi mõistmiseks on kasulik info kaardistada. Selle tegevuse eesmärk on selgitada välja lapse olukord ja vajadused, probleemi ulatus ja võimalikud põhjused. Kaardistamine eeldab ajaliselt määratletud tegevusplaani, meeskondlikku panust ning koostööd inimeste ja institutsioonidega, kes täidavad lapse elus olulist rolli (pere, õpetajad, tervishoiuasutus, KOV, huviringijuhid jne).

Milliseid küsimusi võiksime endalt küsida?

- Millist infot lapse olukorra kohta on veel vaja? Nt õpivõimed ja -oskused, erivajadused, baasteadmised, sotsiaalsed oskused, õpitulemuste saavutamise tase, suhted ning käitumine koolis ja kodus.
- Kellelt ja mil viisil infot kogume?
- Kas on vaja kaasata teise valdkonna spetsialiste?

Kaardistamise etapis on koolile tähtsaks partneriks lapsevanem. Lapsevanem saab aktiivselt osaleda õpilase ja tema arengukeskkonna kohta info kogumisel ja analüüsimisel (nt märkida nädala jooksul kodus iga päev üles infot lapse une ja söömise, õppetööle kuluva aja, meeleolu jms kohta). Oluline on uurida välja nii lapse nõrgad kui ka tugevad küljed. Fookuses on laps, teda ümbritsev keskkond ja nende vastastikmõju. Kooli korraldada on õpilase pedagoogilis-psühholoogiline hindamine ⁽²⁾.



⁽²⁾ PSG § 46 lg 4: Kui õpilasel ilmneb vajadus saada tuge, teavitatakse sellest vanemat ning kool korraldab õpilase pedagoogilis-psühholoogilise hindamise. Vajaduse korral tehakse koostööd teiste valdkondade spetsialistidega ja soovitatakse lisauuringuid.

Tavapäraselt tugineb **pedagoogilis-psühholoogiline hindamine** lapse arenguliste vajaduste ja lähima arengutsooni perspektiivi kirjeldamisele, hõlmates lapse kasvatuse ja õpetamisega seonduvaid ning lapse arengu psühholoogilisi aspekte. Õpetajad ja kaasatud tugispetsialistid hindavad vastavalt oma ettevalmistusele lapse arengut ja võimeid, aktiivsust, tähelepanu, püüdlikkust, õppetöösse suhtumist, õpioskusi, töövõimet, õppetegevustes osalemist, õpioskuste rakendamise tasandit, isiksusjooni, suhtlemisviise, käitumist, emotsionaalset seisundit, tunnetusprotsesse (taju, tähelepanu, mõtlemine) ja motivatsiooni. Hindamise tulemused ja tähelepanekud kantakse individuaalse arengu jälgimise kaardile (IAJK). Kaardistamise käigus võib selguda spetsiifilsem



hindamisvajadus, milleks on vaja kaasata kooli teisi tugispetsialiste või partnereid väljastpoolt kooli. Täpsemate hindamismeetoditena võivad vajalikuks osutada vestlus, vaatlus, testimine, struktureeritud intervjuu vms. Valitud meetod sõltub olukorrast, probleemist, spetsialistist ja tema ettevalmistusest.

Üks võimalus lapsega seotud probleemi kaardistamiseks on vaatlus. Selleks lepitakse kooli ja kodu koostöös kokku vorm ja sisu ehk millal, kus ja mida (millist tegevust, oskust, omadust) täpselt vaadeldakse. Toimuvast on kindlasti vaja informeerida kõiki osapooli.

Lisaks lapse enda tugevustele ja nõrkustele tuleb analüüsida ka teda ümbritseva keskkonna mõjutegureid. Koolikeskkonnas puudutab see järgmisi aspekte: õpetaja tegevuse mõju lapsele (äkki vajab kohandamist õpilase juhendamine või tagasisidestamine, tunni struktuur, õpetaja suhted õpilastega, reeglite selgus), klassikeskkonna ja kaaslaste käitumise mõju lapsele, koduse keskkonna ja peresuhete mõju lapsele. Oluline on küsida ka lapse enda arvamust, et selgitada välja, kuidas tema oma olukorda tajub.

Probleemist lähtuvalt kujunevad **eesmärgid**, mille suunas tööd alustatakse. Korraga võiks valida ükskaks eesmärki. Hea eesmärk on oluline kõikide osapoolte jaoks, positiivselt ja konkreetselt sõnastatud, motiveeriv lapsele, mõõdetav, saavutatav õpilase lähima arengu tsoonis, ajas piiritletud. Kui eesmärgi saavutamiseega kaasneb piisav kasu nii õpilasele endale kui ka tema kaasõpilastele ja õpetajatele, siis hinnatakse eesmärki piisavalt väärtuslikuks, et teha selle saavutamiseks pingutusi.

Eesmärki sõnastades tuleb mõelda, kuidas selle täitmist hiljem objektiivselt hinnata. Sobiva meetodi valik sõltub probleemist. Näiteks võib tulemust hinnata loendades vaatlusel probleemkäitumise kordi, mõõtes uue oskuse omandamise taset, kasutades küsimustikke. Tulemuse hindamiseks on lapse olukorda, käitumist, oskusi vaja sama või vähemalt sarnase meetodiga hinnata esmalt enne ja seejärel pärast sekkumist, et näha, kas muutus on toimunud ning mis suunas, kui suurel määral.

Eesmärgid peavad olema ka hõlpsasti meeles peetavad. Seejuures tuleb arvestada antud lapse tähelepanuvõime ja töömälu mahuga.



Näiteid eesmärkide sõnastamisest:

Probleem I	Motiveerivad eesmärgid lapsele
Õpilasel ei ole tunni alustamiseks vajalikud asjad laual, mistõttu ta sahmardab tunnis ega saa kaasa töötada.	Ma lähen klassi esimese tunnikellaga.
	Mõtlen, milliseid õppevahendeid mul selles tunnis vaja läheb.
	Võtan kõik tunniks vajalikud asjad lauale.
	Kui õpetaja on tundi alustanud, keskendun tema kuulamisele.
	Asun õpetaja juhust täitma kohe.
	See kõik on mulle jõukohane ja vajalik, et jõuaksin tunnis ülesanded tehtud.
Probleem II	Motiveerivad eesmärgid lapsele:
Õpilasel on raskusi paigal istumisega.	Ma istun oma toolil, toetan jalatallad vastu maad ja hoian neid paigal.
	Ma suudan istuda paigal vähemalt kümme minutit.
	Kui ma kuulen klassis millegi maha kukkumise heli või keegi õpilastest räägib midagi sosinal, siis ma ei pööra pead heli poole, vaid jätkan õpiülesande lahendamist.
	Kui ma tunnen, et olen väsinud ega jaksa enam paigal istuda, siis tõstan käe, et õpetaja saaks lubada mul korraks püsti tõusta.

Negatiivselt sõnastatud eesmärk (nt Juku ei sega tundi) ei pruugi lahenduseni viia, sest uue ja parema käitumisoskuse kinnistamise asemel saab tähelepanu probleemkäitumine. Laps tunneb, et teda kontrollitakse, kuid ei tunne toetust. Suhted muutuvad pingelisemaks ja kahjustuvad. Probleem võib hoopis süveneda.

Erinevaid osaoskusi kujundavate eesmärkide kohta võib teha vihjekaardid, mis aitavad lapsel uute oskuste omandamist meeles pidada. Hakkamasaamise kontrollimiseks võib koos lapsega luua ja kasutada käitumise tabelit.

Oma käitumise juhtimisega hädas olevate õpilaste toimetulek paraneb, kui väiksematele ohututele eksimustele ei järgne märkusi, kuid samas järgneb tunnustus oodatud viisil käitumise eest. Nii saab õpilane selgelt aru, millist käitumist õpetaja temalt ootab ning õpilase ja õpetaja vaheline suhe muutub paremaks. Lisaväärtust pakub selline tegutsemisviis ka teistele õpilastele, sest suure tõenäosusega on klassis rohkem kui üks laps, kes vajab oma käitumise juhtimisel õpetaja abi (Reinke et al., 2004).



Järgmiseks on toodud tabelina loend võimalikest tegevustest, mis tuginevad meeskonnatööle ja toetavad tööd kaardistamise etapis. Hiljem saab tabelit kasutada ülevaatenähtuna tehtud tegevustest ja meeskonnatöö analüüsiks.

Tabel. Kaardistamise etapis läbi viidud tegevused

KAARDISTAMINE		
Õpilane:	Klass:	Kuupäev:
Läbi viidud tegevuste loetelu	Täpsustused <i>Märgi, kes viis läbi, millal? Vajadusel tulemus, kommentaar.</i>	
Vestlus lapsega		
Info kogumine teistelt õpetajatelt		
Infovahetus lapsevanematega		
Info kogumine dokumentidest (koolivalmiduskaart, IAJK)		
Vaatus koolis	Koolitunnis	
	Vahetunnis	
Koolivälise käitumise kaardistamine lapsevanema poolt		
Pedagoogilis- psühholoogiline hindamine	Õpetaja hinnang või iseloomustus	
	Tugispetsialistide	

	(eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog) hinnangud		
	Tervishoiuspetsialisti hinnang		
Individuaalse arengu jälgimise kaardi täitmine			
Last mõjutavate keskkonnategurite analüüs			
Lapse arvamusega arvestamine			
Ümarlaud (kogutud info hindamine ümarlauas)			
Vajadusel koostöö, infovahetus lastekaitse-, sotsiaal- või rehabilitatsioonispetsialistiga			
Muu			
<p><i>Läbianalüüsitud tegevuse tulemuse ja järeldused saab kirja panna õpilasele avatud individuaalse arengu jälgimise kaardile (IAJK)⁽⁴⁾.</i></p>			





⁴ PGS § 46 lg 7: Käesoleva paragrahvi lõikes 4 nimetatud hindamise, testimise ja uuringute tulemused, samuti õpetajate tähelepanekud, tugispetsialistide ning koolivälise nõustamismeeskonna antud soovitused, rakendatud teenused ja tugi ning hinnang nende tulemuslikkuse kohta kantakse õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardile. Direktor määrab koolis isiku, kes vastutab selle kaardi täitmise eest.

§ 46 lg 4: Kui ilmneb õpilase andekus, tagatakse talle koolis individuaalse õppekava rakendamine ning vajaduse korral täiendav juhendamine aineõpetajate või teiste spetsialistide poolt haridusprogrammide või haridusasutuste kaudu.

Põhjaliku kaardistamise tulemusi analüüsid ja järeldusi tehes saab sõnastada õpilase peamise probleemi. Järgmiseks saab analüüsida sekkumisvõimalusi.

Milliseid küsimusi võiksime endalt küsida?

- Mida laps vajab? Mis on vajadused hetkel ja pikemas plaanis?
- Mis on see, mida mina, meie saame muuta?



III ETAPP: SEKKUMINE

Kui lapse vajaduste kaardistamise ja olukorra hindamise tulemusena on selgunud põhiprobleem ja võimalikud lahendused ning seatud edasise tegevuse eesmärk, algab sekkumise etapp. Sekkumine võib tähendada lapsele õppekorraldusliku meetme rakendamist või tugispetsialisti teenuse pakkumist (mille maht ja kestvus otsustatakse koostöös tugispetsialistide, klassi- ja aineõpetajatega). Samas võib sekkumine olla suunatud ka lapsevanema või õpetaja toetamisele läbi juhendamise ja/või nõustamise.

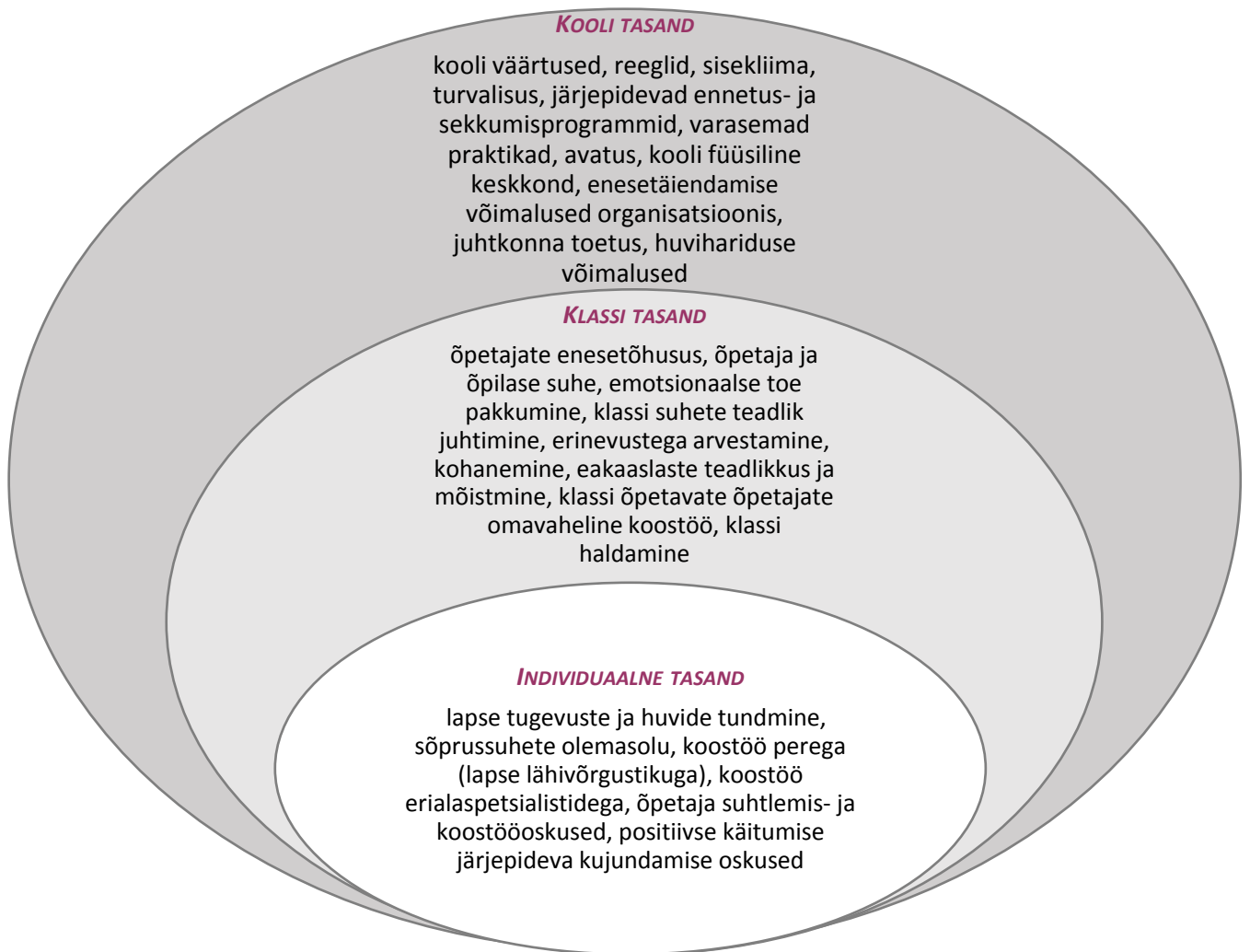
Sekkumistegevustele eelnevalt lepivad osapooled kokku, millised on kellegi ülesanded ja vastutus ning millal toimub tulemuste hindamine. Arvestada tuleb, et soovitud tulemused (muutused käitumises) võtavad aega. Uue käitumisviisi omandamisel on loomulik, et seda peab saama erinevates olukordades harjutada. Ka kokkulepitud jõustava toetamise puhul ei pruugi põhiprobleem kohe laheneda, vaid vajab korduvat panustamist osapooltelt. Seepärast on sekkumise juures oluline teadlikult kokku leppida, milline ajavahemik on piisav, et tulemusi hinnata ja järgmisi samme planeerida. Sekkumiste kavandamisel on oluline silmas pidada ka tegevuste eesmärki – muutusest soovitavat kasu lapsele ja teistele osapooltele.

Kui kavandatud sekkumistes kokkuleppele ei jõuta, tuleb pöörduda tagasi kaardistamise etappi ja kaaluda täiendavate spetsialistide kaasamist.

Õpilase toetamiseks koolis saab rakendada lapsevanemaga koostöös ja tema nõusolekul üldist tuge – individuaalset lisajuhendamist, tugispetsialistide teenust, õpiabitundide korraldamist individuaalselt või rühmas. Ka üldist tuge tuleb pakkuda kindla perioodi vältel. Vajadusel saavad õpetaja ja eripedagoog kohandada lapsele õppesisu ja -protsessi. Näiteks pakkuda õppetöö tegemiseks täiendavat aega, abimaterjale (reeglite ja valemite vihik, kalkulaator, korratabel jms), lisapause, liikumisvõimalusi või kohandada õppematerjale (kirja suurendamine, materjali osadeks jaotamine, juhendite lihtsustamine jms).

Sekkumise läbiviimist toetavad võimalused kooli, klassi ja individuaalsel (õpilase) tasandil (vt [Joonis 2](#)). Järgnevalt on kirjeldatud sekkumise toetamist nendel tasanditel tuginedes teoreetilisele raamistikule. Peatüki lõpetuseks on toodud sekkumise etapis läbiviidavad võimalikud tegevused tabeli kujul (tabelit saab kasutada töölehena).





Joonis 2. Sekkumise läbiviimist toetavad võimalused ja ressursid süsteemi eri tasanditel.

Kooli tasand – kool kui tervik

Kooli sisekliima

Positiivse sisekliima loomiseks saavad koolid paljutki ette võtta. Üldteada on, et ühetaoline arusaamine põhiväärtustest aitab ennetada konflikte. Näiteks saab selgelt sõnatada ja asjaosalistele kommunikeerida koolis kehtivaid reegleid. Reegleid peaks olema nii vähe, et kogu koolipere suudaks



peamisi neist igal ajahetkel nimetada. Pärast reeglite loomist tuleb paika panna, kes ja kuidas neid personalile, õpilastele ja lapsevanematele tutvustab (nt vastavateemalised arutelud klassijuhatajatundides).

Üldteada on seegi, et teadmistest üksi on käitumise muutmiseks vähe. Olulised on ka oskused neid teadmisi erinevates olukordades rakendada. Näiteks on reeglite kehtestamisel määrava tähtsusega see, kuidas on korraldatud võimalused reeglite järgi käitumist harjutada. Milliseid rollimänge korraldatakse, et õpilased saaksid turvalises keskkonnas reeglita kooskõlalist käitumist harjutada? Kes seda korraldab ja millal? Kuidas on korraldatud reeglitele vastava käitumise märkamine ja tunnustamine igapäevases koolielus?

Reeglite kehtestamisest ei pruugi olla kasu, kui neid ei õpetata järgima süsteemselt, kui reeglite järgimist ei jälgita või kui kogu koolipersonal ei võta sellest protsessist osa (nt kui protsessi ei tutvustada uuele õpetajale) (vt nt Bodin, South & Ingemarson, 2015).

Kooli sisekliima kvaliteedist sõltub laste vaimne heaolu. Näiteks on parema sisekliimaga koolides käivatel teismelistel vähem depressiooni sümptomeid võrreldes mitte nii hea sisekliimaga koolides käivate teismelistega (Briere, Pascal, Dupere & Janosz, 2013). See on oluline näitaja, sest meeleoluhäired on teismeeas üks sagedasemaid probleeme, mis takistavad oluliselt igapäevast toimetulekut, sh pidurdavad õppetöös osalemist. Kusjuures hea sisekliima mõju avaldub õpilase edasijõudmises mitte ainult jooksva vaid ka edaspidistel õppeaastatel (Briere et al., 2013).

Hea sisekliima määratlemiseks on mitmeid võimalusi. Näiteks: hea sisekliima puhul arvestatakse õpilaste arenguliste vajadustega (kompetentsuse, autonoomia ja kuuluvuse vajadus) (Deci & Ryan, 1985). Igapäevases koolielus väljendub nende vajadustega arvestamine näiteks positiivse sotsiaalse kliima, õpivõimaluste, õiglaste reeglite ja turvalisuse pakkumise kaudu. Sotsiaalse kliima hulka kuuluvad nii õpilaste omavahelised suhted kui ka õpilaste ja õpetajate vahelised suhted. Õpetajad loovad õpivõimalusi lastes õpilastel teha koolielu puudutavaid otsuseid, korraldades koolivälisist tegevust, luues õpikeskkonda ning pakkudes nii õppimisalast kui ka inimlikku toetust raskustes olevatele õpilastele. Reeglite puhul on oluline silmas pidada, et need oleksid selgelt, üheselt arusaadavalt sõnastatud, et nende kehtestamisel oldaks järjepidev, et reeglite järgimisel hoitaks silma peal ning et need oleksid õiglasel ja kehtiksid kõigile võrdselt. Turvalisuse puhul on oluline nii selle aktiivne loomine kui ka kiusamise ja vägivalla vastu tegutsemine.



Hea sisekliima loomisele on teisigi teoreetilisi lähenemisi. Seda võib käsitleda ka lähtuvalt järgmistest teguritest: emotsionaalne toetus, juhendamine ja tunnikord (Ahnert et al., 2002). Õpetaja poolt lastele emotsionaalse toetuse pakkumise hulka kuulub tema vastuvõtlikkus õpilastega toimuva suhtes, õpilaste seisukohtadega arvestamine ja üldise meeldiva õhkkonna loomine. Juhendamise hulka kuulub õpetaja meisterlikkus õpetuse edasiandmisel, mõistete süsteemsel arendamisel, tagasiside andmisel ja tegutsemise juhendamisel. Tunnikorraldus hõlmab reeglite kokkuleppimist ja õpilastele seesuguste ootuste seadmist, mis õhutavad neid tõhusalt tegutsema. Kõrvutades seda lähenemist eelnevalt kirjeldatuga, märkame suurt ühisosa. Mõlemad lähenemised rõhutavad õpilase ja õpetaja vaheliste suhete kvaliteeti, nimetavad õpetaja kutsemeisterlikkuse olulisust, selgete ootuste määratlemist ja kommunikeerimist.

Üheks võimaluseks kooli sisekliimat parenda on ka võtta koolis kasutusele mõni positiivse käitumise kujundamise programm.

Tervet kooli haaravad ennetus- ja sekkumisprogrammid

Ülekoolilised positiivse käitumise kujundamise programmid on õpilaste käitumise muutmisel tõhusamad kui iga õpetaja individuaalsed püüdlused õpilaste käitumist suunata (De Nobile, London & El Baba, 2015). Seega on taoliste programmide eelduseks kogu koolipersonali käitumise ühtlustamine eesmärgiga suurendada sellist tegutsemist ja reageerimist, mis arvestab õpilaste arenguliste vajadustega (Deci & Ryan, 1985). Selle saavutamiseks kantakse hoolt, et koolikeskkond oleks kõigi jaoks turvaline ja et koolipere liikmetele oleks loodud võimalused väljendada üksteise suhtes hoolivust. Soodustatakse kodude poolset initsiatiivi näitamist ning luuakse õpilastele võimalusi oma arvamusi ja eelistusi konstruktiivsel viisil väljendada. Vaadatakse üle õpetajate parimad praktikad nii tunniandmise kui ka klassijuhtimise osas. Korraldatakse kogu kooli kaasavaid tegevusi.

Positiivse käitumise kujundamise programmide nurgakiviks on tõdemus, et sotsiaalne ja emotsionaalne õppimine toimuvad sarnase protsessina nagu teadmiste ja oskuste omandamine teistes valdkondades. Selle protsessi teadliku kujundamise, õppimise suunamisega õnnestub soovitud sihile jõuda kiiremini. Positiivse käitumise kujundamise programmide eesmärgiks on arendada viit omavahel läbipõimunud oskuste valdkonda, mis puudutavad kognitiivseid, emotsionaalseid ja käitumisalaseid kompetentse (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger,



2011). Need valdkonnad on eneseteadlikkus, enesejuhtimine, sotsiaalne teadlikkus, suhtlemisoskused ja vastutustundlik otsustamine. Programmidega luuakse koolis võimalused nende kompetentside arendamiseks ja harjutamiseks nii tundides kui ka koolipere ühistegevuste käigus.

Seega sisaldavad positiivse käitumise kujundamise programmid kokkuleppeid ja vajadusel koolipersonali treenimist selle osas, kuidas:

- õpetada õpilastele oskust oma emotsioone juhtida (sh oskus emotsioone nimetada ja ära tunda, oskus märgata emotsiooni tekkimist selle algetapis nii enda kui ka teiste puhul, oskus emotsiooni teket pidurdada ja intensiivset emotsiooni leevendada);
- kuidas seada endale positiivseid eesmärke (sh eesmärkide sõnastamine konkreetselt ja saavutatavalt) ja kuidas nende eesmärkide poole järjekindlalt liikuda (sh probleemilahendusoskus);
- kuidas avaldada oma arvamust, kuulata ära teisi osapooli ja arvestada nende arvamusega;
- kuidas algatada ja hoida häid suhteid (sh igapäevaelus ette tulevate võimaluste ära kasutamine suhtlemisoskuste treeninguks);
- kuidas teha vastutustundlikke valikuid (sh koolis õpilastele adekvaatsete alternatiivide vahel valikute tegemise võimaldamine);
- kuidas lahendada omavahelisi konflikte konstruktiivselt (sh tähelepanu juhtimine enesearengu võimalustele) (Durlak et al., 2011).

Positiivse käitumise kujundamise programmide hulka kuuluvad nii sellised süsteemsed lähenemised, mis keskenduvad soovitatavate oskuste arendamise kaudu probleemide ennetamisele, kui ka programmid, mille eesmärgiks on süsteemselt sekkuda probleemsetesse käitumistesse, näiteks koolikiusamisse.

Bradshaw ja kolleegid (2012) on näidanud, et positiivse käitumise kujundamise programmid täidavad oma esmast eesmärki – nende tulemusel suureneb sotsiaalselt soovitava käitumise osakaal igapäevases koolielus. Ühtlasi vähenevad õpilaste agressiivne käitumine ja muude käitumisprobleemide hulk ning tähelepanuprobleemid (kusjuures tähelepanelikkuse ja keskendumise paranemine soodustab nii häid suhteid kui ka paremat õppeedukust).

Seesuguste positiivsete tulemusteni jõuavad suurema tõenäosusega need programmid, mille rakendamisel toimub oskuste treenimine sammhaaval ning need sammud on läbimõeldult süsteemsesse järgnevusse asetatud. Kusjuures nimelt treenimisega ehk süsteemsete



harjutamisvõimaluste loomise ja aktiivse pakkumisega saavutatakse oskuste paranemine. Pelgad teadmised sellest, kuidas tuleks käituda või mida peetakse sobivaks ja kohaseks käitumiseks, ei aita positiivsete tulemusteni jõudmisele kuigivõrd kaasa. Oskuste harjutamise puhul tuleb meeles pidada sedagi, et nende arendamine võtab isegi soodsate tingimuste olemasolul aega (vrđl nt protsentarvutuse või kettaheite omandamine). Mida selgemalt on sõnastatud eesmärgid ja mida tõhusam on eesmärkide kõigile asjaosalistele kommunikeerimine (soovitavalt ka asjaosaliste nõustumine kokkulepete sisuga ja kaasamine nende sõlmimisse), seda tõenäolisem on programmi edukas elluviimine (Durlak et al., 2011).

Programmide edu tagab järjepidevus nende rakendamisel. Kuna igapäevaselt on koolis kohal koolipersonal, mitte spetsialistid väljastpoolt maja ega ka lapsevanemad, siis on just koolipersonalil võimalus tagada programmide kestev rakendamine. Uuringutes on edukamaks osutunud need positiivse käitumise kujundamise programmid, mida viisid järjepidevalt ellu õpetajad, sest neil on programmegevuste rakendamiseks rohkem võimalusi võrreldes väljastpoolt tulnud ekspertide poolt ellu viidud programmidega (Durlak et al., 2011). Seejuures tuleb meeles pidada, et õpetajad võtavad igapäevasesse kasutusse suurema tõenäosusega neid programmegevusi, mille tõhususse nad ise usuvad ja mille teostamist nad peavad piisavalt hõlpsaks (Piwowar, Thiel & Ophardt 2013; Reinke et al., 2014). Et iga õpetaja oma tundides programmegevusi kasutaks, tuleb õpetajatele pakkuda nii tehnilist abi kui ka sisulist juhendamist (Yeung et al., 2015). Ühes ülevaateuuringus on leitud, et järjepidevuse peamiseks mõjutajateks on juhtkonna toetus ja enesetäiendamise võimalused personalile (mis sõltub ju samuti juhtkonnast) (Yeung et al., 2015).

Õpetajate soov programm kasutusele võtta on oluline selle esmaseks rakendamiseks, kuid kestavaks rakendamiseks on vaja ka programmi sobivust õppekavadega ja ressursside olemasolu tegevuste igapäevaseks elluviimiseks (Martínez, 2016).

Klassi tasand – klass ja õpetaja

Õpetaja tajutud enesetõhusus

Tajutud enesetõhusus on usk enda suutlikkusse tulla edukalt toime mingisuguse tegevuse või ülesandega (Bandura, 1977). Õpetaja tajutud enesetõhusus tähendab seega tema usku tulla toime oma ametialaste tegevustega. Kõrgema tajutud enesetõhususega õpetajad kogevad vähem tööalast



stressi ja läbipõlemist ning jätkavad tõenäolisemalt oma ametis (Hong, 2012). Töölase stressi ja läbipõlemise ennetamise üks võimalus on seega soodustada õpetajate tajutud enesetõhususe kasvu.

Õpetajad väärtustavad kõrgelt kolleegidega konsulteerimist. Kuulmine, kuidas teised õpetajad tulevad toime sarnaste keeruliste olukordadega, millega ise parajasti kimpus ollakse, annab uusi teadmisi ja oskusi, mida kasutada. See tugevdab enesetõhususe uskumusi. Lisaväärtusena kogeb kolleegidega aru pidav õpetaja, et ta ei ole üksi, et ta kuulub teiste õpetajate hulka (nii selle poolest, et ettetulevad raskused on sageli suhteliselt sarnased teiste õpetajate kogemustega, kui ka selle poolest, et kolleegid väljendavad mõistmist ja toetust). Sellisel viisil kolleegidega suhtlemine suurendab kuuluvustunnet (Boyle, Topping, Jindal-Snape & Norwich, 2011). Kolleegidelt õppimist saab juhtkond soodustada luues õpetajatele võimalusi üksteisega konsulteerimiseks – et tööpäevade jooksul oleks selleks aega, et koolimajas oleks privaatsust pakkuvaid kohti. Igal juhul on koolipoolne suhtumine õpetajate tööalasesse arengusse viimase toimumisel võtmeteguriks (vt nt James & McCormick, 2007).

Õpikeskkonna loomine

Hamre ja Pianta (2001, 2005) on näidanud, et õpilase ja õpetaja suhe ennustab seda, kui hästi laps koolikeskkonnaga kohaneb ja kui edukaks ta koolitee kujuneb. Õpilase ja õpetaja suhte puhul on seejuures kõige olulisemad esiteks see, kui lähedasena õpilane õpetajat tajub, teiseks see, kuivõrd õpilane õpetajast sõltub ning kolmandaks õpilase ja õpetajate vaheliste konfliktide hulk (Pianta, 2001).

Lähedust näitab, kui toetavana ja kättesaadavana õpilane õpetajat tajub, kui avameelselt saab õpilane õpetajaga suhelda. Kui lähedus aitab õpilase koolitee edule kaasa, siis sõltuvus ja konfliktid on takistuseks. Sõltuva suhte korral loodab õpilane liigselt õpetaja abile ja küsib seda neilgi juhtudel, mil ta tegelikult abi ei vaja. Konfliktide hulk on suurem siis, kui õpetaja meelest on õpilane sageli pahur või kui õpilase käitumine on ettearvamatu. Sageks konfliktid mõjuvad emotsionaalselt kurnavalt mõlemale osapoolele.

Sagedaseks avameelseks suhtlemiseks, omavaheliste arutelude pidamiseks tuleb õpetajatele ja õpilastele luua võimalused. Lisaks õpilase ja õpetaja vahelise läheduse soodustamisele arendab see ka õpilase verbaalseid oskusi (Commodari, 2013). Paremate verbaalsete oskustega õpilane saab



omakorda hõlpsamini aru nii õppimise kui ka käitumise alastest juhistest. Samuti suudab ta väljendada selgemini enda vajadusi, sh küsida abi (nt paluda, et õpetaja mõnda teemat teisiti selgitaks või mõne ülesande lahenduskäigu veel kord ette näitaks). Lisaks sellele toetavad paremad verbaalsed oskused omakorda ka õpilase ja õpetaja vahelist head suhet, sest õpetajatel on hõlpsam õpilast mõista ja tundlikult reageerida, kui viimane oskab end hästi väljendada.

Kui õpetaja pühendab lisaks tunniandmisele aega ka klassijuhtimisele, kujundades teadlikult klassi suhteid ja suhtumisi, peaks see tooma kaasa õppetööga haaratuse kasvu kõrval ka õpilaste sotsiaalse kompetentsuse suurenemise ja agressiivse käitumise vähenemise (Luckner & Pianta, 2011). Kusjuures viimase puhul on mõju selgemini märgatav nende õpilaste puhul, kellel on varasemalt olnud raskusi agressiivsest käitumisest hoidumisega. Õpilaste sotsialiseerumisele kaasa aitamisel on oluline, et õpetaja jälgiks enda hoiakuid ja nende väljendamist õpilaste suhtes (Bierman, 2011). Kui õpetaja on teadlik klassis olemasolevates sõprussuhetest, vaikimisi kehtivatest sotsiaalsetest normidest ja valdavast suhtedünaamikast, saab ta neid teadmisi ära kasutades vajadusel suhteid soovitud suunas ümber kujundada (Bierman, 2011). Näiteks korraldades rühmatöid, kus õpetaja grupeerib ise rühmad. Õpetajad kasutavad sageli seda võtet, et suunavad eraldi rühmadesse need õpilased, kes koos tegutsedes õhutavad teineteist ebasobivalt käituma (Gest & Rodkin, 2011).

Tunde kavandades tuleks läbi mõelda seegi, kuidas toetada õpilaste enesekontrolli- ja probleemilahendusoskuste arengut. Neid läheb õpilastel vaja, et püüelda kaaslaste poolset omaksvõttu või säilitada häid suhteid klassikaaslastega (Bierman & Powers, 2009). Seega lisaks koos probleemset käituvate õpilaste üksteisest eraldamisele tuleks luua neile võimalusi teiste kaaslastega positiivsete suhete ja hea läbisaamise loomiseks (Gest & Rodkin, 2011).

Klassis valitsevate suhete ja suhtumiste kujundamisel on agressiivselt käituma kalduvate õpilaste kõrval veel üks rühm õpilasi, kellele tuleb eraldi tähelepanu pöörata. Nendeks on tagasiõmbunud, häbelikud õpilased. Kui õpetaja on tagasihoidlike õpilaste suhtes empaatiline ja toetab neid, suhtuvad ka klassikaaslased neisse õpilastesse positiivsemalt (väljendades vähem seda, et need õpilased ei meeldi neile, ning rohkem seda, et need õpilased on meeldivad) (Gest & Rodkin, 2011).

Kõige rohkem sõprussuhteid on leitud nende õpetajate klassidest, kes pakuvad oma õpilastele rohkem emotsionaalset toetust (Gest & Rodkin, 2011). Emotsionaalse toetuse pakkumise hulka kuulub see, kui õpetaja on oma õpilastega positiivses ja toetavas suhtes, väljendab harva õpilaste suhtes viha või vaenulikkust, on õpilaste vajaduste suhtes tundlik ja suudab asju vaadata õpilaste



perspektiivist. Nii loob õpetaja sooja ja toetavat klassikliimat ning on oma käitumisega õpilastele eeskujuks. Kui õpetaja oli kooliaasta alguses õpilaste suhtes emotsionaalselt positiivne ja toetav, kujundas ta suurema tõenäosusega klassis kevadeks positiivsed omavahelised suhted. Nendes klassides õnnetus toetada käitumisprobleemidega õpilaste suhete säilimist klassikaaslastega (Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012). Koolieelikute ja õpetaja suhete metaanalüüs on näidanud, et lapse poolt tajutud lähedust mõjutab rohkem see, kuidas õpetaja suhtub tervesse rühma, kui see, kuidas ta suhtub üksikutesse lastesse (Ahnert, Piquart & Lamb, 2006).

Individaalne tasand – õpilane

Käitumisraskuste ületamine klassis

Õppimisega edukamalt hakkama saavate õpilaste käitumine on enamasti kohasem kui õppetöoga raskustes õpilastel. Sellest tulenevalt (ja õpetaja peamiste tööülesannetega kooskõllaliselt) tuleks esmajoones hoolitseda selle eest, et kõigile õpilastele oleks loodud võimalused õppetöös osalemiseks. Mitmed uuringud on leidnud, et õppimisega kimpus õpilaste toetamisel on tõhus nende juhendamine, tagasiside andmine nende edasijõudmise kohta ja koostöine õppimine (Dietrichson, Bøg, Filges & Klint Jørgensen, 2017). Siiski ei saa käitumisraskuste ilmnemisel jääda lootma pelgalt sellele, et parem õppetöoga hakkama saamine tagab ka muutuse käitumises.

Õpilaste suutlikkus käituda vastavalt koolis kehtivatele reeglitele ja suhelda ladusalt õpetajatega mõjutab õppeedukust, kooliskäimisele pühendumist ja koolikaaslastega sotsialiseerumist (Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer & Salovey, 2012). Mida paremini läheb õpilasel kahes esimesena nimetatud valdkonnas, seda edukam on ta kolmes viimasena nimetatud tegevuses. Gumora ja Arsenio (2002) palusid põhikooliõpilastel hinnata iseendi kompetentsust õppimisel, tujude ja tunnete juhtimise oskust ja koolitöödega seonduvalt kogetud negatiivsete tunnete määra. Õpilaste kohta olid lisaks kasutada võimekustestide tulemused, hinded ja õpetajate hinnangud nende hea- või halvatujulisusele. Leiti, et õpilase emotsioonijuhtimise oskus, valdav meeleolu ja koolitööga seotud tunded olid omavahel korrelatsioonis ning igaüks neist mõjutas õpilase keskmist hinnet suuremal määral kui kognitiivsed oskused.

Tõenäoliselt on iga õpetaja puutunud kokku olukorraga, kus sarnaselt käituvad õpilased eelistavad teineteise seltskonda ja võimendavad vastastikku oma olemasolevaid käitumismustreid. Eriti



silmatorkavaks võib see osutuda, kui sõprussidemed sõlmitakse agressiivselt käituvate õpilaste vahel – nad õpivad üksteiselt uusi võimalusi, kuidas näiteks tundi segada, ja õhutavad teineteist takka sobimatult käituma (Dishion & Dodge, 2005; Thomas et al., 2006). Samas soodustab agressiivse käitumise püsimist ja intensiivistumist pikas perspektiivis seegi, kui selliselt käituval õpilasel ei ole klassis üldse sõpru, kui temast hoitakse eemale, teda tõrjutakse (Miller-Johnson et al., 2002). Tõrjutud õpilasel ei ole võimalusi kaaslastega suheldes positiivsete sotsiaalsete oskuste kasutamist harjutada. Tõrjutud olemine kahjustab kuuluvusvajaduse rahuldamist, mis võib kaasa tuua katsed seda vajadust ebakohastel viisidel rahuldada (nt kui klassikaaslased ei soovi tõrjutud õpilast endiga koos rühmatööd tegema, võib see õpilane saboteerida selle rühma tulemust, kuhu õpetaja ta määrab).

Õpilaste vahelistel suhetel tuleb seega silm peal hoida ja aidata kaasa suhete kujunemisele sellises suunas, mis toetab soovitava käitumise osakaalu kasvu agressiivse käitumise vähenemise arvelt. Õpetaja saab seda teha soodustades klassikaaslaste omavahelist head läbisaamist ja sallivat suhtumist, mis omakorda tuginevad enesejuhtimise ja probleemilahenduse oskustele, mille arengusse saab õpetaja samuti panustada (Bierman & Powers, 2009). Teisisõnu on õpilase käitumise kujundamisel oluliseks mõjuriks toetav klassikliima, mille tekkesse ja püsimisse saab õpetaja teadlikult panustada (Gest & Rodkin, 2011). Positiivne klassikliima ei soodusta ainult õpilaste toimetulekut koolis, vaid toetab ka õpetajat. On leitud, et kevadeks ei tõuse positiivse kliimaga klasside õpetajate stressitase kõrgele, vaid püsib keskmisel tasemel (Friedman-Krauss, Raver, Morris & Jones, 2014).

Hea läbisaamine kaaslastega suurendab kooli meeldivust, mistõttu õpilased tahavad parema meelega koolis käia ja võtavad meelsamini osa koolis pakutavatest tegevustest, sh õppetööst. Hea läbisaamine kaaslastega aitab kaasa õpilaste positiivse enesehinnangu kujunemisele ja säilimisele, mis omakorda tõstab õpilase tegutsemismotivatsiooni, sh õpimotivatsiooni. Näiteks on leitud, et kaaslaste poolt tõrjutud olemine või kiusamise ohvriks langemine mõjutab laste minakäsitust, tunnitööst osavõtmist ja õppeedukust negatiivselt (Buhs, 2005). Samas kui õpilasel on vähemalt üks sõber, aitab see kaasa õpilase hakkamasaamisele nii suhete kui ka õppetööga. Lisaks parematele prosotsiaalsetele oskustele ja kõrgemale õppeedukusele on õpilastel, kellel on koolis sõpru, ka vähem emotsionaalset häiritust võrreldes õpilastega, kellel koolis sõpru ei olnud (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004).

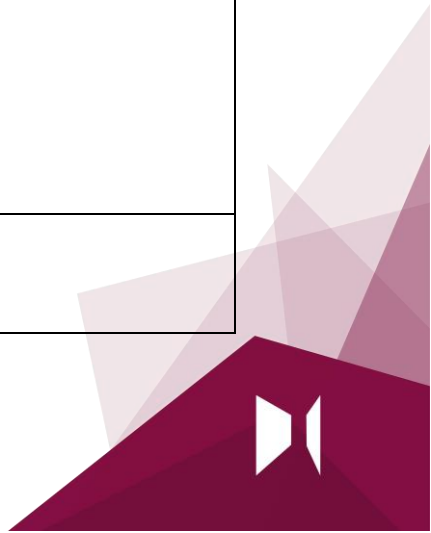


Et raskustes õpilased õpiksid oma käitumist juhtima ja nende tunnikäitumine paraneks, tuleks kaasa aidata nii sellele, et kasvaks õppetöös osalemise, kaasatagemise ja ülesannete lahendamise osakaal, kui ka sellele, et tunnis viibides käituks õpilane sobival ja soovitaval viisil. Mõlema kohase käitumise omandamisel mängib suurt rolli, kui õpetaja sellist käitumist tunnustab. Kohaste käitumisviiside kasutamine sageneb, kui õpetaja märkab sobilikult tegutsevat õpilast ja annab klassile selle kohta ka tagasisidet. Kui õpetaja teeb seda järjepidevalt, paraneb nii üksikute õpilaste kui ka kogu klassi käitumine (Kamps et al., 2015).

Tabel. Sekkumise etapis läbi viidud tegevused

SEKKUMINE		
Õpilane:	Klass:	Kuupäev:
Läbi viidud tegevuste loetelu <i>Millised tegevused aitaksid olukorra lahendamisele kaasa? Milliseid on juba kasutusel?</i>	Täpsustused <i>Märgi, kes viis läbi, millal? Maht, kestvus, mis ainetunnis? Märkida ka siis, kui tegevust ei rakendatud, aga laps vajaks kooli hinnangul sellist sekkumist.</i>	
Täiendav juhendamine või motiveerimine ainetunnis		
Käitumise tugikava rakendamine ⁽⁵⁾ <i>Märgi tegevused käitumisharjumuste muutmiseks, arendamiseks</i>		
Koostöö perega. Pere kaasamine lapse käitumise muutmisesse		
Osalemine õpiabirühmas <i>Vajalik määrata HEVKO soovitud ja ajaline piir – kui kauaks?</i>		
Osalemine tasemerühmas <i>Vajalik määrata HEVKO soovitud ja ajaline piir – kui kauaks?</i>		

Õppe individualiseerimine <i>Soovitav teha enne IÕK-d</i>	Muudatused õppekorralduses		
	Erisused õpitegevuse toetamiseks (täiendav aeg, õppematerjalide kohandamine, abimaterjalide kasutamine, etteõppimine)		
Erisused hindamisel rakendamine			
Individuaalse õppekava (IÕK) rakendamine ⁽⁶⁾	Kõikides ainetes		
	Üksikutes ainetes		
Õpitulemuste... <i>Märgi ka, mis ainetes?</i>	vähendamine *		
	asendamine *		
	vabastamine *		
Lihtsustatud õppekava rakendamine *			
Ajutine õpe väiksemas rühmas...	kuni 20% kohustuslike õppeainete mahust *		
	rohkem kui 20% kohustuslike õppeainete mahust *		
Ajutine täiendav individuaalne juhendamine			



Abiõpetaja kaasamine			
Õpetaja abi kaasamine			
Tugispetsialisti teenuse rakendamine ⁽⁷⁾ <i>Tugispetsialisti toe määramine (maht, kestus) otsustatakse tugispetsialistide, klassi ja aineõpetajate koostöös (plus lapsevanem). Kus teenust osutatakse – kas koolis või mujal?</i>	Sotsiaalpedagoog		
	Eripedagoog		
	Psühholoog		
	Logopeed		
Tugiisiku kaasamine	Tunnis		
	Vahetunnis		
Tunnirahuklassi rakendamine			
Kohaliku omavalitsuse spetsialisti kaasamine			
Teraapia või muu tervishoiuteenuse rakendamine <i>Kui on teada, siis milline, kus ja kui sageli?</i>			
Täiendav sotsiaalsete oskuste õppe pakkumine <i>Milline metoodika?</i>			
Õpilase huviringidesse ja -tegevustesse kaasamine			



IV ETAPP: ANALÜÜS

Pärast ajaliselt piiritletud sekkumist on võimalik hinnata, kas eelnevalt seatud eesmärgid said täidetud. Tulemuste analüüsimiseks sobib ümarlaud, kuhu on kaasatud kõik osapooled – õpetaja, laps, lapsevanem jne. Ühises ümarlauas analüüsitakse, kas kõik planeeritud tegevused on läbi viidud. Kas eelnevalt seatud eesmärk on saavutatud? Oluline on üheskoos analüüsida, mis õnnestus ja mis takistas eesmärgi saavutamist. Milline on järelendus, mis vajab muutmist? Viimasena lepitakse kokku edasistes tegevustes.

Esmane analüüs võiks toimuda mõistliku aja jooksul ja jätkuda vastavalt vajadusele. Vahel on esimene sekkumisjärgne kohtumine vajalik korraldada juba näiteks kahe nädala pärast, et koos toimuvat analüüsida ja otsustada, kas valitud tee on sobiv või vajab lähenemine muutmist.

Milliseid küsimusi võiksime endalt küsida?

- Kas valitud sekkumine on piisav?
- Kas valitud on õiged sekkumisviisid?
- Kas sekkumine toimib või ei anna see tulemust?
- Kas eesmärki ja/või sekkumise viise on vaja kohendada?

Kui lapse toetamise võimalused koolipoolsete meetmetega üldise toe raames on ammendunud⁽⁸⁾ ja laps vajab sellest suuremas matus toetamist, saab pöörduda Innove Rajaleidja koolivälise nõustamismeeskonna poole.

⁽⁸⁾ **PGS § 46 lg 6:** Kui kooli tagatud üldine tugi ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge.

§ **PGS § 46 lg 8:** Vähemalt korra õppeaastas ja juhul, kui koolivälise nõustamismeeskonna määratud toe rakendamise tähtaeg on lõppenud, hindab haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega soovitatud toe rakendamise mõju ning teeb ettepanekud edasiseks tegevuseks.



Innove Rajaleidja kui koostööpartner

Kõigis Eesti maakondades asuvad Innove Rajaleidja keskused, kus pakutakse tasuta õppenõustamisteenuseid. Teenused on mõeldud lapsevanematele, koolidele ja kohalike omavalitsuste töötajatele, kellel on mure lapse või noore arengu, käitumise või oskuste pärast. Keskustes tegutsevad psühholoogid, logopeedid, eripedagoogid ja sotsiaalpedagoogid, kes selgitavad nõustamise käigus välja lapse õppimise või käitumisega seotud raskused ning võimalused tema arengu ja toimetuleku toetamiseks. Rajaleidja poole pöördumiseks ei ole vaja suunamist.

Lahenduste leidmiseks on vaja koguda infot lapse igapäevase toimetuleku, arengu, käitumise ja oskuste kohta nii kodust kui ka koolist. Rajaleidja õppenõustajad teevad selleks koostööd erinevate osapooltega lapse tugivõrgustikus – vajadusel kaasates ümarlauda või nõustamisele ka teisi olulisi täiskasvanuid. Sageli on sedalaadi teave juba kogutud koolis õpilase IAJK-le või muule dokumendile.

Kooli, kodu ja keskuse spetsialistide koostöös saab leida lapse parimaid huve arvestav ja sobiv sekkumine tema arengu toetamiseks, õppe ja kasvatuse korraldamiseks ning tugiteenuste rakendamiseks.

Vajadusel moodustavad Rajaleidja õppenõustajad koolivälise nõustamismeeskonna (KVM), et laiema tugispetsialistide võrgustiku kaasamise abil soovitada süsteemsemaid õppekorralduslikke meetmeid: tõhustatud või erituge, terviseseisundist tulenevat koduõpet, koolikohustuslikule õpilasele mittestatsionaarset õpet. Koolivälise nõustamismeeskond annab soovitusi vähendada ja asendada riiklikus õppekavas ettenähtud õpitulemusi ühes või mitmes aines, soovitada lihtsustatud, toimetuleku- või hooldusõppe rakendamist või vabastada õpilane kohustusliku õppeaine õppimisest. Nõustamismeeskond saab soovitada ka koolikohustuse täitmise edasilükkamist või sobivaid õppe- ja kasvatustingimusi koolieelses lasteasutuses. Vajadusel hindab KVM ka koolikohustuslikust east noorema lapse koolivalmidust.

Koolivälise nõustamismeeskonna tööd reguleerib haridus- ja teadusministri määrus „Koolivälisele nõustamismeeskonnale soovituseliseks esitatavate andmete loetelu, taotluse esitamise ning koolivälise nõustamismeeskonna soovituselise andmise tingimused ja kord“ (<https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018014>). Rajaleidja kohta saab rohkem lugeda veebiaadressil www.rajaleidja.ee.



Kasulik kirjandus ja viited

Kasulik kirjandus

Koostöö ja toetamine eri tasanditel, toetamise üldised põhimõtted

Riigi Teataja (2018) Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Kasutatud 22.06.2018: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>

Kooliväline nõustamismeeskond. Kasutatud 22.06.2018: <https://www.innove.ee/raialeidja/koolivaline-noustamismeeskond/>

Lokk, V. *Õpilase toetamise üldised põhimõtted ja HEV õpilase toetamise võimalused*. Tallinna Haridusamet. Kasutatud 22.06.2018: <https://www.tallinn.ee/24.05.2013-opilaste-toetamise-voimalused-uee-PGSi-valguses>

Riigi Teataja (2018) Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. Kasutatud 22.06.2018: <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>

Õpilaste toetamise korra näited

Ilmatsalu Põhikooli HEV õpilaste toetamise kord. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/hjznw>

Tugirühma töökorraldus kutsekooli näitel. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/5id3s>

Viimsi Keskkooli andekate õpilaste toetamise kord. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/nr4nz>

Meeskonnatöö ja kovichiooni läbiviimine

Eesti rakendusuuringute keskus Centar. (2016) *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*

Indivero projektimeeskond. (2017) *Kovichioon – praktiline juhendmaterjal kolleegide vahelise nõustamise korraldamiseks*. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/hzfat>

Pikma, Ü. *Kovichioon koolis ja klassis. Miks ja millal?* Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/26vvt>

Sutrop, M., Toming, H., Kõnnusaar, T. (2016) *Hea kooli käsiraamat*. Tartu Ülikooli eetikakeskus. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/nkzm9>

Märkamine ja kaardistamine

Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, K.E., Villems, K., Peterson, T. *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/ihh7k>

Kulderknup, E. (2009) „Lapse arengu hindamine ja toetamine“. Tallinn: Kirjastus Studium. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/ev6zt>

Palts, K. (2013) *Ülevaade erivajaduste identifitseerimise olemusest ja ajaloost*. Tartu Ülikool. Kasutatud 22.06.2018: <https://sisu.ut.ee/evidolemus/avaleht>



Sekkumine ja analüüs, õppetöö läbiviimine ja analüüs

Cowley, S. (2005) Õpetaja õpiabi. Kuidas olla enesekindel ja heatujuline õpetaja. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Haridus- ja teadusministeerium. Hariduslike erivajadustega õpilane. Kasutatud 22.06.2018:

<https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/hariduslike-erivajadustega-opilane>

Haridus- ja teadusministeerium. Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine. Kasutatud 22.06.2018: <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadusega-opilaste-toetamine>

Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/j8n8k>

HEV õppevara. Kasutatud 22.06.2018: <http://www.hev.edu.ee/>

Kontor, A., Tiirmaa, L., Randma, L., Kulderknuup, E. (2013) Individuaalne õppekava. SA Innove. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/m7t75>

Voolaid, H., pajus, K. (2013) Õppetunni läbiviimise meetoodika ja õppetunni analüüs. Tartu:

Üldpädevused ja nende arendamine

Kikas, E. Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/bz6m7>

Kikas, E. Õppimine ja õpioskused. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/m9seb>

Kikas, E; Toomela, A. (2015) *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ. Kasutatud 22.06.2018: <http://alturl.com/48twg>

Käis, J. (2004) Kooli-raamat. Tartu: Ilmamaa.

Õpilaste oskuste arendamine ja käitumise suunamine

Furman, B. (2012) Põngerjaõpetus. Tallinn: Tänapäev.

Furman, B. (2016) Oskuste õppe käsiraamat. Tartu: Trükikoda Paar.

Krips, H.; Siivelt, P.; Rajasalu, A. (2012) Suhtlemine probleemsete õpilastega. Tartu: Atlex.

Rogers, B. (2012) Käitumine klassiruumis. Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat. Tallinn: Archimedes. Kasutatud 22.06.2018: https://issuu.com/eduko/docs/kaitumine_klassiruumis

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

VEPA käitumisoskuste mäng. Kasutatud 22.06.2018: <http://vepa.ee/>

Walton, F.X.; Powers, R.L. (2001) Kuidas saavutada laste poolehoid? Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.



Viited

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bierman, K.L. (2011). The promise and potential of studying the “invisible hand” of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 297–303.
- Bierman, K.L. & Powers, C.J. (2009). Social skills training to improve peer relations. In K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 603–621). New York, NY: Guilford.
- Bodin, M.C., South, S.H. & Ingemarson, M. (2015). A quasi-randomized trial of a school-wide universal prevention program: Results and lessons learned. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60, <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024164>.
- Boyle, C., Topping, K, Jindal-Snape, D. & Norwich, B. (2011). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33, 167–184.
- Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E. & Leaf, P.J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, doi:10.1542/peds.2012-0243.
- Briere, F.N., Pascal, S., Dupere, V. & Janosz, M. (2013). School environment and adolescent depressive symptoms: a multilevel longitudinal study. *Pediatrics*, 131, e702-e708.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buhs, E.S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407–424.
- Burns, M.K. & Symington, T. (2002). A meta-analysis of prereferral intervention teams: Student and systemic outcomes. *Journal of School Psychology*, 40, 437–447.



- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 123–133.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- De Nobile, J., London, T. & El Baba, M. (2015). Whole school behaviour management and perceptions of behaviour problems in Australian primary schools. *Management in Education*, 29, 164–171.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87, 243–282.
- Dishion, T.J. & Dodge, K.A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 395–400.
- 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.
- Friedman-Krauss, A.P., Raver, C.C., Morris, P.A. & Jones, S.M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25, 530–552.
- Gest, S.D. & Rodkin, P.C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257–265.
- Gumora, G. & Arsenio, W.F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395–413.
- 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.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first- grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.



- Hong, J.Y. (2012) Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18, 417–440.
- James, M. & McCormick, R. (2007). Teachers learning to learn. Paper presented in a *Symposium on Learning to Learn* (P715) at the European Conference on Educational Research, University of Ghent.
- Kamps, D., Wills, H., Dawson-Bannister, H., Heitzman-Powell, L., Kottwitz, E., Hansen, B. & Fleming, K. (2015). Class-wide function-related intervention teams “CW-FIT” efficacy trial outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17, 134–145.
- Lopes, P.N., Mestre, J.M., Guil, R., Kremenitzer, J.P. & Salovey, P. (2012). The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school: Social behavior and misconduct in the classroom. *American Educational Research Journal*, 49, 710–742.
- Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257–266.
- Martínez, L. (2016). Teachers’ voices on social emotional learning: Identifying the conditions that make implementation possible. *The International Journal of Emotional Education*, 8, 6–24.
- Mikami, A.Y., Griggs, M.S., Reuland, M.M. & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50, 95–111.
- Miller-Johnson, S., Coie, J.D., Bierman, K., Maumary-Gremaud, A. & CPPRG (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 217–230.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS. Student–Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Piwowar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers’ competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1–12.
- Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus (2018). <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>



- Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C., Wang, Z., Newcomer, L. & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22, 74–82.
- Thomas, D.E., Bierman, K.L. & the CPPRG (2006). The impact of classroom aggression on development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology*, 18, 471–487.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195–203.
- Yeung, A.S., Craven, R.G., Mooney, M., Tracey, D., Barker, K., Power, A., Dobia, B., Chen, Z., Schofield, J., Whitefield, P. & Lewis, T.J. (2016). Positive behavior interventions: The issue of sustainability of positive effects. *Educational Psychology Review*, 28, 145

