

BILL ROGERS

*Käitumine
klassiruumis*

Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat

© Bill Rogers 2011

CLASSROOM BEHAVIOUR / Third Edition

A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support

Bill Rogers

KÄITUMINE KLASSIRUUMIS / Kolmas väljaanne

Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat

Tõlkija Katrin Mägi

Toimetaja Berk Vaher

Küljendus ja trükk AS Ecoprint

ISBN 978-9949-481-23-1

Raamatu väljaandmist toetab Euroopa Sotsiaalfondi kaasabil Eduko programm

Sisukord

Arvustajad raamatust „Käitumine klassiruumis“	4
Autorist	5
Teemad	6
Tänuavaldused	7
Sissejuhatus: „Ma ei mõelnud kunagi, et minust võiks saada õpetaja“	8
1. Klassiruumis käitumise dünaamika	12
2. Uus klass, uus aasta: käitumisjuhtimise kehtestamisfaas	34
3. Käitumisjuhtimise keel	65
4. Tõhus õpetamine: peamised arusaamad ja oskused	88
5. Klassiväline juhtimine: käitumise tagajärjed	112
6. Trotslikud ning emotsionaalsete ja käitumisraskustega lapsed	127
7. Viha talitsemine endas ja teistes	151
8. Kui olukord muutub keeruliseks: raske klass, rasked ajad	163
Järelsõna	184
Juhtumikirjelduste ja näidete register	185
Mõistete seletused	187
Kirjanduse loetelu	187
Sisuregister	188

Arvustajad raamatust

„Käitumine klassiruumis“ / (esimene ja teine väljaanne)

„Bill Rogers pakub igale õpetajale laialdast suhtluskorralduse võttestikku. Ta annab selgeid juhtnööre, kuidas kohaldada kutsealast õiglustunnet ja emotsionaalset pädevust varajasest, minimaalsest sekkumisest kuni kõige raskematele õpilastele ja pingelisematele olukordadele reageerimiseni. Ta soovib ka mooduseid, kuidas töötajad saaksid üksteisele toetavat keskkonda luua – sealhulgas mentorlust. Mul pole küllalt sõnu, et „Käitumist klassiruumis“ kiita. Kõik õpetajad tunnevad ära Billi kirjeldatud olukordi. Ta ei pöikle kõrvale tänapäeva koolide ja klassiruumide tegelikkuse eest. Siiski suudab ta ühtaegu aduda õpetajate muresid ja neile esitatavaid nõudmisi ning kaitsta õpilasi, kõnetades nende vajadusi, pädevusi ja õigust lugupidavale lävimisele. Ta teeb seda selguse, elujõu ja huumoriga. Iga õpetaja vajab seda raamatut ja igal õpilasel on vaja, et tema õpetajad oleksid seda lugenud.“

SUE ROFFEY / *Lääne-Sydney Ülikool ja Londoni Ülikool*

„Bill on selle valdkonna autorite seas erandlik, sest ta töötab klassiruumides õpetajate kõrval, et nende tõhusat tegevust toetada ja neile eeskuju anda. Ta mõtestab teadlikult argikogemusi klassiruumis ja see „kursis olemise“ mõõde ta kirjutistes muudab ta usutavaks ning julgustab tema lugejat omaenda tegevust täiustama. See uusim teos on kujunemas õpilaste käitumisujuhtimise ja tõhusa õpetamise asendamatuks käsiraamatuks. Igal õpetajal peaks see raamat pidevalt käepärast olema, isegi – ja võib-olla eriti – neil, kel on pikaajalised kogemused. Oma töö suurimad mõtestajad saavad aru, miks nad oma headel päevadel on head õpetajad.“

MIKE O'CONNOR / *The Psychology of Education Review / Kõide 27, Nr. 2, lk 44-5*

„Iga Bill Rogersi raamat leiab innustunud vastuvõttu klassiõpetajatelt ning teistelt, kelle töö hõlmab õpilaste käitumist ja hingeheidu. Bill Rogersi kirjutuslaad on siiras, lõbus ja teravmeelne. Pärast stressirohket päeva klassiruumis võib see raamat anda teile jõudu jätkamiseks. See on tulvil praktilisi nõuandeid soovitusi ja anekdootlike lugusid, mis põhinevad tõsielulistel olukordadel. Seda raamatut peaksid lugema kõik õppivad ja äsja kvalifitseeritud õpetajad, nagu ka kogenud õpetajad.“

CHRIS STANSFIELD / *Põhja-Lincolnshire'i Kutsevalifikatsioonikeskus, Ühendkuningriik*

„Tema esitusviis on ilmekalt elutruu – tema lood esitavad alati mõjusa segu murest ja rõõmust – jutustusi väljakutsetest klassiruumis ja koolis, millega iga tegevõpetaja koheselt samastuda suudab. Tal on hämmastav ja haruldane vilumus tabada klassiruumis ergult ära neid argijuhtumusi, mida me vaistlikult isegi olime adunud, kuid mitte kunagi säärase selguse ja täpsusega enesele teadvustanud. Olles lugenud „Käitumist klassiruumis“ (mis ilmus küll eelmisel aastal, kuid levis mõnda aega vaid erialaste sündmuste raames), näen ma õpetajaid – ning omaenda juhtimis- ja vanemaoskusi – nii eredalt, nagu oleksin ette pannud oma esimese paari prille. Selline ongi käesoleva raamatu mõju: see annab õpetajatele jõudu ja energiat ning see on kohustuslik igale osakonnale ja koolile.“

PROFESSOR TIM BRIGHOUSE / *Birminghami Haridusameti juht Times Educational Supplement, 19. aprill 2002*

„Mulle kui äsja kvalifitseerunud õpetajale oli see tekst äärmiselt kasulik oma põhiliste õpetamisoskuste arendamisel – eriti „trotslikumate“ klasside õpilaste-õpetajate käitumise ja tegevuste mõtestamisel.“

BILL HARRIS / *Scottish Support For Learning*

„See raamat on kohustuslik neile, kes alles astuvad õpetaja ametisse, ning sellest oleks ülimalt kasu praeguste õpetajate täiendkoolituses.“

Support For Learning

Autorist

Bill Rogers õpetas palju aastaid, enne kui temast sai haridusnõustaja ja raamatute autor; ta peab arvukalt loenguid käitumise juhtimisest, distsiplineerimisest, tõhusast õpetamisest, stressitalitsemisest ja õpetajate heaolust üle Ühendkuningriigi, Austraalia ja Uus-Meremaa. Bill töötab ka mentorõpetajana keeruliste koolide meeskonnaõpetuses. Ta on vägagi teadlik tänapäeva kooli nõudmistest õpetaja juhirollile. Ta on Austraalia Hariduskolledži kolleegiumi liige, All Saints ja Trinity kolledži ning Leedsi Ülikooli kolleegiumi eluaegne auliige ning Melbourne'i Ülikooli haridusinstituudi kolleegiumi auliige. SAGE on kirjastanud mitmeid doktor Bill Rogersi raamatuid. Käesoleva raamatu „Käitumine klassiruumis“ erinevaid väljaandeid on tõlgitud mitmesse keelde.

Et Billi tööde kohta rohkem teada saada, külastage ta veebilehte www.billrogers.com.au, kust leiate ka täpsed juhtnöörid, kuidas kutsuda teda töötuba või koolitust läbi viima.

Teemad

1. peatükk käsitleb laste käitumise dünaamikat; kuidas nii õpilas(t)e kui õpetaja käitumine teineteist heas ja halvas vastastikku mõjutavad. Õpetaja „kontrolli“ ja juhirolli mõtestatakse nii juhtimise, õpetamise kui korrahooldmise eesmärkidest lähtuvalt.

2. peatükk keskendub õppeaasta kriitilisele faasile – „kehtestamisfaasile“. Neile esimestele kohtumistele, mis aitavad määratleda ja kujundada meie juhirolli, autoriteeti, distsipliini ja suhteid klassiga ning panevad aluse toimivale ühtsustundele. Eriti rõhutatakse õpilastega koos saavutatava „klassi kokkuleppe“ olulisust käitumises ja õppimises.

3. peatükis kujundatakse välja käitumisjuhtimise raamistik ning käsitletakse käitumise juhtimise ja distsiplineerimise võtmeoskusi selles. Nende oskuste illustreerimiseks on ära toodud hulk juhtumikirjeldusi.

4. peatükk vaeb tõhusa õpetamise aluseid ning toob välja vastavad põhiarusaamad ja oskused. Jällegi on tõhusa õpetamise aspektide, omaduste ja oskuste illustreerimiseks esitatud juhtumikirjeldused.

5. peatükis arutletakse käitumise juhtimise üle käitumuslike tagajärgede ja „karistuse“ mõistes. Kujundatakse välja tagajärgede kavandamise ja kohaldamise raamistik. Arutletakse ka ülekoolliste tagajärgede, näiteks peale tunde jätmise ja aja mahavõtmise meetodite üle ning kirjeldatakse põhjalikumalt soovitatud tegevusi.

6. peatükk keskendub trotslikule käitumisele ja õpilastele, kel ilmnevad emotsionaalsed ja käitumisraskused. Töötatakse välja õpetajate ja õpilaste toetamise ülekoolliline raamistik, mille rõhuasetus on hariduslikul toetusmudelil lastele, kel on sümptomaatilised või diagnoositud käitumishäired.

7. peatükk keskendub viha teemale: meie endi kui õpetajate vihale ning sellele, kuidas paremini suhelda teistega ja neid toetada, kui nad on vihased. Käsitletakse ka vihaste lapsevanematega suhtlemist.

8. peatükis tuleb jutuks, kuidas me üksteist õpetajatena toetada saame, eriti keerulistes olukordades. Kolleegitoe kontekstis on arutluse all probleemid nagu raskesti juhitud klass, (õpetaja) ahistamine (õpilaste poolt!), stress ja sellega toime tulemine. Iga probleemi puhul uuritakse toimetulekuviise erilise rõhuasetusega toetaval mentorlusel.

NB Juhtuminäited ja juhtumikirjeldused on selle teksti oluliseks osaks. Kõik arutluse all olevad tegevused ja oskused on illustreeritud juhtumikirjeldustega, mis pärinevad Austraalia ja Inglise koolide kolleegidega koos mentorina õpetamisest.

Juhtumikirjeldused ulatuvad lasteaiast gümnaasiumini (koos mõnede lapsevanema ja õpetaja suhete näidetega). Need juhtumikirjeldused on loetletud lühikokkuvõtte ja leheküljeviitiga lehekülgedel 249-50.

Tänuavaldused

Raamatu kokkupanek pole vaid autorile ajamahukas ettevõtmine. Ma tahan tänada oma abi-kaasat Lorat – lähimat sõpra ja kaasõpetajat – kes andis mulle aina tuge ja talus paberikuhjasid söögilaul. Tänu ka meie tütrele Sarah'le; me jagasime seda söögilauda ikka ja jälle (kodutöödeks ja raamatu kirjutamiseks). Tänu sulle, Sarah, ka joonistuse eest järelsõnas.

Ma tänan kõiki oma kolleege, kelle jutustused ja lood on siin kirjas, ja kõiki õpilasi (kuigi nende nimed on muudetud), kes oleksid üllatunud lugedes, et nende käitumine on andnud ainet paljudeks selles raamatus kasutatud juhtumikirjeldusteks.

Ma tänan kogu SAGE Publicationsi Londoni meeskonda, kes julgustas mind iga selle raamatu väljaande puhul. Mu eriline tänu kuulub Jude Bowenile, Amy Jarroldile ja Marianne Lagrange'ile. Suur tänu ka teile, Jennifer Crisp ja Wendy Scott, iga väljaande kujunduselementide eest.

Ma tänan professori sör Tim Brighose'i raamatu esimese väljaande lahke ja suuremeelse arvustuse eest (*Times*'i hariduseteemalises lisas).

Palju tänu ka neile teistele kriitikutele, kes end kannatlikult sellest raamatust läbi närisid ning tagasisidet, julgustust ja toetust pakkusid.

Ma tänan oma sõpra ja kolleegi doktor John Robertsoni nõuannete, tarkuse ja toetuse eest läbi aastate.

Palju tänu ka Felicia Schmidtile, kes kannatlikult mu käsikirjad (jah – *käsikirjad*) loetavateks tekstideks trükkis.

Viimaks lähivad mu tänud mu paljudele kolleegidele, kes oma klassiruumides minu kui mentorõpetajaga vastu pidasid ja kelle lood moodustavad selles raamatus interaktiivsed näited õpetamisest, käitumisest ja käitumise juhtimisest.

Suur tänu minu kolleegidele, kes on alustamas oma õpetajate esimest aastat.

Me valisime endale ameti; me valisime õpetamise loodetavasti selleks, et tekitada muutusi koos oma õpilastega – häid muutusi sellel õpetamise ja õppimise teekonnal. Ma loodan, et see raamat toetab ja võimaldab seda valikut.

Bill Rogers

*Kolmas väljaanne
Melbourne, aprill 2010*

Sissejuhatus:

„Ma ei mõelnud kunagi, et minust võiks saada õpetaja“

Haridus on lihtsalt ühiskonna hing, mis kandub ühelt põlvkonnalt teisele.

G.K. Chesterton, 1924

Ma ei mõelnud kunagi, et minust võiks saada õpetaja

Ma ei mõelnud kunagi, et minust võiks saada õpetaja; mu kooliaeg möödus vahelduva eduga. Asi polnud õppimises; sellega sain ma (üldjoontes) hakkama. Probleemiks oli kontrollil ja võimul põhinev kultuur. Vaid vähesed õpetajad julgustasid õpilasi või võimaldasid neile kuigivõrd oma vaadete ja mõtete väljendamist. Mul oli ka palju kokkupõrkeid väiklaste, kiuslike ja kohati julmade õpetajatega. Karistused – isegi löömine ja keretäis – käisid tol ajal (1950ndate keskpaigast kuni 1960ndate alguseni) õpilaseluga paratamatu ohuna kaasas. Kord üheteistaastaselt sain ma nahutada selle eest, et lõhkusin ära pliiatsi, mille teine õpilane oli mul käest krahmanud. Ma kahmasin selle tagasi, too teine hakkas huilgama ja mina „jäin vahele“. Mind süüdistati nägeluse põhjustamises ja hiljem sain ma nüpeldada. Sama juhtus korduvalt ka vastu rääkimise eest, selle eest, et joonistasin õpetaja kuulamise asemel oma vihikutesse pilte, ja selle eest, et hiilisin lõunapausi ajal poodi (tol ajal oli see raske kuritegu).

Ma elasin selle üle – me kõik elasime – aga ma ei mõelnud kunagi, et minust võiks saada õpetaja.

1950ndail (pärast Teist maailmasõda) olid paljud minu kooli meesõpetajatest teeninud relvajõududes ega suhtunud leebelt õpilastesse, kes näisid kas või pisutki kõigutavat täiskasvanute autoriteeti. Küllap andsin avalikult teada, et mul on põhiõigused. Nende õiguste tuumaks oli soov olla koheldud elementaarse väärikuse ja lugupidamisega; veidral kombel polnud mul probleeme õpetajatega, kes sellist lugupidamist üles näitasid.

Ma mäletan üht konkreetset õpetajat, kes kogu klassi ees minu juurde astus (aastal 1961) ja mu särgist kinni haaras. (Olin sosistanud midagi enda taga istuvalle sõbrale.) Seejärel torkas ta mind sõrmedega rindu ja küsis, „Kas sind kasvatati või lasti lihtsalt „vohada“, Rogers?“ Ma ei meeldinud talle. Süda pekslemas, tõusin ma püsti ja ütlesin: „See pole kõige vähemutki teie asi!“ (Isegi 15-aastaselt olin ma temast natuke pikem). Kellelegi polnud lubatud rünnata minu vanemaid ega nende kasvatusviise. Ma pöördusin ümber ja jalutasin klassist välja. Klass oli haudvaikne ja ootas; kõik see oli väga dramaatiline. Ma ei näinud „jobu“ (nii olime ta ristinud) terve nädala. Ta ei jätnud mind isegi peale tunde – küllap ta mõistis, et oli läinud liiga kaugele (isegi tolle aja kohta). Ta lihtsalt hoidis minust veerandi lõpuni eemale.

Ma lahkusin koolist 15-aastaselt; jooksin ära. Lahkusin, sest ma jäin vahele sellega, et panin kooli keskele teadetetahvlile üles suure pildi, millel olid kujutatud kõik minu jaoks ebameeldivad õpetajad. Aasta oli siis 1962 ja kooliaasta lõpuni oli jäänud veel kaks päeva. Olin selle maali peale palju aega kulutanud – õlivärvides, hästi suur lõuend, Salvador Dali stiilis maalitud näod – õpetajate näod „voolamas“, tumedamasse keerisesse tausta sulandumas. Olin sel konkreetsetel päeval varem kooli tulnud, signeerimata maal kokkurullitult pintsaku all peidus. See oli minu sõnum, minu avaldus; hüvastijättev *coup de grâce*. Korrapidaja jälgis mind, kui ma vargsi oma maali üles riputasin. Ta andis mu üles, kuigi poleks pidanud seda tegema. Klassi kogunemisel hoidis meie klassijuhataja maali üleval (esitledes seda niiviisi veel kord avalikult), vaatas minu poole ja ütles, „Sa tead ju, mis sinuga juhtub, Rogers, eks?“ Noh, ma olin ennegi nüpeldada saanud. Ma ohkasin, kortsutasin kulmu ja kehitasin õlgu, jättes sobivalt ükskõikse mulje. Ta polnud naljast aru saanud.

Ta rullis maali kokku ning ma nägin, kuidas ta klassist lahkudes pani selle oma töölauale meie klassiruumi kõrval asuvas kabinetis. Ma varjasin end natuke eemal koridoris. Kui ta parasjagu ei vaadanud, hiilisin ma sisse, võtsin endale kuuluva tagasi, pistsin selle oma koolivormi kampsuni alla ja teel esimesse tundi panin selle salaja teadetetahvlile tagasi. Pisut hiljem samal hommikupoolikul vaatasid 4. klassi õpilased ülakorruse suures klassiruumis filmi. See oli mustvalge loodusfilm – „Saarmad Kanadas“ või midagi sellist. See oli tõenäoliselt ajatäitmiseks mõeldud tegevus, kuna see toimus kooliaasta eelviimasel päeval. Me sosistasime pimeduses, teeseldes, et oleme filmi süvenenud, kui koputus uksele andis teada veel ühest korrapidajast. Õpetaja astus projektori juurest kõrvale, avatud uksest langes valguskiir risti üle pimendatud klassiruumi esiosa ja hää teatas: „Härra Smith tahab *koheselt* Billy Rogersit näha“. Õpetaja vastas umbes midagi nagu: „Hästi! Kui ta on siin, saadan ta kohe, kui film on lõppenud.“ Paistis, et ta ei võtnud korrapidaja sõnu ülearu tõsiselt – vähemalt mitte seda „kohe“ osa. Uks sulgus ning pimedus ja filmiheli pakkusid mulle piisavalt „katet“, et välja hiilida. Ma sosistasin oma sõbrale, „Ära ütle midagi. Ma lähen ära – koju.“ Kikivarvul, selg vastu seina surutud, liikusin ma pimeduses ettevaatlikult. Avasin ukse nii vaikselt kui suutsin ja olin peaaegu vaba.

Nädal hiljem saime koolidirektorilt kirja (pärast kooli sulgemist suvevaheajaks – meil polnud telefoni). „Me oleme teie poja käitumises äärmiselt pettunud...“ oli seal kirjas, või midagi sarnases toonis. Mu vanemad küsisid mult, mida ma tahan, et nad „kogu selle asja“ suhtes ette võtaksid. Arukatena lubasid nad mul minna teise kooli – umbes kuueks kuuks. Just enne mu kuueteistkümnendat sünnipäeva asus mu perekond ümber Austraaliasse (kümne inglise naela eest). Suurepärase kaup! Ma ei teadnud (kuidas oleksimegi võinud teada), milline tulevik meid ees ootas, kui laev Inglismaa rohelisest ja lubjakivisest rannikust eemaldus...

Hulga aastaid hiljem, ühel oma paljudest reisidest tagasi Inglismaale, et korraldada seminare käitumise juhtimise ja distsipliini teemadel nii koolides kui ülikoolides, kohtasin ma õpetajat, kelle isa õpetas mind samas keskkoolis, kus ma „selle pildi“ olin maalinud. Jutustasin talle oma maali-episoodist ning tema jagas seda kohaliku ajakirjandusega (ma ei teadnud, et ta mu jutu edasi rääkis). Artikkel kirjeldas mind kui end ise akadeemiliseks äpardujaks kuulutanud meest, kes kukkus läbi ülemineku tasemetöös ning kelle eredamad mälestused koolist on seotud nahatäitega mässulise käitumise eest, kuid kes nüüd tegeleb haridusliku nõustamisega just selsamal teemal.

Olin üsnagi ärritatud fraasist „end ise akadeemiliseks äpardujaks kuulutanud...“ (ma pole kunagi midagi sellist öelnud ega uskunud): ennastäis ajakirjanduslik tõlgendusvabadus, mis muud. Siiski on neil mälestusteradadel rändamises peidus õppetund. Pole võimalik ennustada, kuhu õpilane võib jõuda või mis temast saab. Mõned mu õpetajad ütlesid mulle – sisuliselt ja vahel ka sõnades – „Sinust ei tule midagi...“, lisades just selle päeva põhjuse: „sest sa ei kuulunud“ või „ei kuulu“ või „sa ei keskendu ega ole hoolas“. See õpetab ka, et õppimine on elukestev, et haridus ei lõpe koolis või kooliga. Päriskindlasti on vahe *koolis käimisel* ja *haridusel*.

Ma mäletan, et vaatasin alatasa klassi aknast välja (eriti siis, kui mul oli igav või kui õpetaja aina jauras ja jauras). Nägin taamal rohelisi põlde ja puid ja Hertfordshire ümaraid madalaid künkaid. Aken näis ütlevat: „Tule!“ Mina ei saanud.

Lõpuks – hulga aastaid hiljem – sai minust õpetaja. Vähemalt olid mõned neist endistest õpetajatest mulle õpetanud, kuidas *ei tohi* distsiplineerida: kuidas *ei tohi* lapsi piinlikku olukorda seada, neid kritiseerida ega häbistada. Nad õpetasid mulle ka, kuidas *ei tohi* õpetada. Õnneks oli mul loomulikult ka lahkeid ja suuremeelseid õpetajaid. Selliseid õpetajaid mäletame alati. Nad toetasid mu püüdlusi, julgustasid mind ja uskusid minusse ning võimaldasid mul tänase päevani õppimist jätkata ning seda väärtustada. Nad võimendasid ka varakult tekkinud edasi- viivat uskumust, et „ma saan sellega hakkama“.

Haim Ginott¹ on rääkinud õpetajate tegude määravatest tagajärgedest, millel on võim mõjutada õpilaste elusid nii paremuse kui halvemuse suunas. Igal õpetajal on kohustus mõtestada talle antud võimet avada või sulgeda laste päid ja südameid. Oma õpetajateel on mul tulnud ümber mõtestada paljusid seisukohti, mis puudutavad käitumist klassiruumis, õpetaja käitumist, distsiplineerimise ja juhtimise eesmärgi ja piiranguid ning seda, kuidas käivitada koostöövõimelisemaid klasse, kus õigused ja kohustused toimiksid käsikäes kõigi huvanguks.

See raamat on sündinud aastatepikkusest õpetajate täiendkoolitamisest ning lugematust arvust mentoritundidest kolleegidega Austraalia ja Briti koolides.

Olles teinud üle neljakümne külaskäigu Ühendkuningriiki, et korraldada seminare ja toetada professionaalset arengut koolides ning koostöös haridusametnike ja ülikoolidega, loodan ma, et see ühenduslülid minu Austraalias omandatud õpetamis- ja konsulteerimiskogemuste ning Ühendkuningriigis peetud täiendkoolituste vahel leiab siin jätkuvalt ärksat (ja kasulikku) vastuvõttu.

Mõned olulised sissejuhatavad märkused edasise teksti kohta...

Taktikaline paus (...)

Selles raamatus on palju näiteid ja juhtumikirjeldusi häirivaist ja kordarikkuvast käitumisviisidest. Kõik juhtumikirjeldused pärinevad mu tööst kolleegide mentorõpetajana. Kõik tegevused ja oskused, mida selles raamatus käsitlet, pärinevad peamiselt neist kogemustest (ja neid toetavad ka selles vallas läbi viidud uurimused).

Kogu raamatu kestel leiata te paljudes õpetajate-õpilaste keskusteludes sulgudest kolm punkti (...). See tähistab levinud õpetajakäitumist, mida olen otsustanud nimetada „taktikaliseks pausiks“. See teadlik käitumine seisneb *lühikeses* pausis, mille õpetaja teeb oma kõnes püüdmaks õpilase tähelepanu või andmaks õpilasele aega õpetaja poolt äsja õeldu töötlemiseks. Vanematele lastele võib see ka edastada üleskutse „maha rahuneda“.

Näiteks kui te mänguväljakul mitme meetri kauguselt õpilasele viipate või ta enda juurde kutsete, peate esmalt saavutama silmsideme. See on ilmselt lihtsam, kui me teame õpilase nime. Kui me seda ei tea, kõrgendame tema poole vaadates tõenäoliselt häält, ilma et karjuksime, ja hõikame: „*Vabandust* (...)! *Vabandust* (...)!“ . Kas me soovime vabandust paluda? Me võime ka hüüda: „Hei (...)! Hei (...)!“ . Samuti võime me kasutada üldist „*Sõbrad* (...)! *Sõbrad* (...)!“ või „*Poisid* (...)!“ või lihtsamini nende nimesid (juhul, kui neid teame). Taktikaline paus (...) otseses kõnes väljendab meie püüdlust saada ja hoida mõningast tähelepanu ja keskendumist.

Klassiruumis kasutame taktikalisi pause sageli siis, kui oleme ametis juhtimise ja distsiplineerimisega. Mitmed õpilased lobisevad omavahel sel ajal, kui õpetaja püüab klassi tunni alustamiseks rahustada. Ta libistab pilgu üle klassi; ta kasutab taktikalist pausi (midagi ütlemata). Kui rahutus taandub, ütleb ta: „Pilgud siia poole ja kuulake (...)“; ta teeb uuesti taktikalise pausi. Tasandades häält kordab ta: „Pilgud siia poole ja kuulake, täna (...)“ . Tunnetades klassi tähelepanu ja keskendumist, lausub ta seejärel: „Tere hommikust kõigile...“ ning alustab uut tundi. Taktikaliste pause tegemine on üks väike takk – kuid väga oluline väike takk – õpetaja üldises käitumises.

Ei mingeid lahtiütlemisi

On raamatuid, mille algusest võib lugeda: „Kõik tegelased on välja mõeldud... igasugune sarnasus...“ . Selles raamatus on vastupidi. Iga näide ja juhtumikirjeldus, isegi kõige lühemad katked õpetaja-õpilase dialoogist on võetud otseselt minu kogemusest kooliõpetaja/mentorina.

Minu enda õpetamiskogemus lähtubki neil päevil korralisest kolleegimentori tööst – otsest osalusest rühmatöös alg- ja põhikooliõpetajatega, kes üritavad teadlikumalt mõtestada igapäevast õpetamist, käitumisjuhtimist ja distsiplineerimist. Mentorlus on ühine kutsealane teekond: selles ei kehti ülema-alama suhteid. Eesmärgiks on panna alus mõtestatud kutsealasele tegevusele (vt lk 17 ja alates lk 237).

Kõiki selles raamatus soovitatud võtteid või lähenemisi toetavad näited ja juhtumikirjeldused, mis pärinevad minu hiljutistest õpetamiskogemustest, millesse ma mentorõpetajana olin kaasatud. Ma olen mentorluses tegev olnud viimase viieteist aasta vältel (sageli väga suurt vaeva nõudvates koolides).

Ma muutsin oma kolleegide (õpetajate) ja õpilaste nimesid kõikjal, kus eetilised normid seda nõudsid. Ma olen isegi muutnud klassi, õppeainet ja sugu, kui pidasin seda vajalikuks, muutmata siiski käitumuslikku konteksti ning esitatud tegelike näidete ja olukordade tähendust. Kirjutamise ajal meenus iga juhtuminäide, iga katke õpetaja-õpilase(t)e dialoogist; meenusid mälestused konkreetsest klassist ja õpilastest, isegi konkreetset päevad – kergelt ja kiiresti. Suutsin isegi taas läbi elada mõningaid emotsioone, mis kaasnesid mõnede raskemate distsiplineerimist nõudvate olukordadega, millega mul on tulnud tegeleda.

Neid näiteid teiega jagades on minu eesmärgiks alati tõsta esile tõhusa õpetamise, juhtimise ja distsiplineerimisega seotud mõisteid, võtteid, tegevusi ja oskusi. Kirjutades olen ma ka täiesti teadlik tõsiasjast, et õpetajana olete pidevas tegevuses hetkest, mil te koolivärvast sisse astute. Teravalt teadlikuna sellest, mida päevast päeva õpetamine endast kujutada võib, olen ma püüdnud pöörata tähelepanu nii ebatõhusatele kui tõhusatele õpetamistegevustele; eristades alati seda, mida tehakse kellelegi *omaselt* ja mida tehakse halva päeva sündroomi mõjul.

Kunagi ei tule aega, mil me enam ei mõtesta end õpetajana (või õpilasena). Ma loodan, et see raamat võimaldab teil oma kutsumust isiklikult mõtestada ning toetab ja innustab teid teie õpetajateel.

Teooriad, hoiakud ja see raamat

Käitumisjuhtimise ja koolidistsipliini asjus eksisteerib hulk juurdunud teoreetilisi hoiakuid. Nagu igasuguseid teoreetilisi lähenemisi, jagub ka neid üle skaala, mida erialases kirjanduses tavatsetakse piiritleda õpetaja otsesest kontrollist (näiteks teatud kehtestava distsiplineerimise vormid) mittedirektiivsete lähenemisteni (näiteks „õpetaja tõhususkoolitus“).

Need hoiakud sel skaalal on osalt filosoofilised, osalt pedagoogilised ja osalt psühholoogilised ning kõigil on omad järeloomad meie väärtustele ja tegevusele õpetajana. See raamat ei ole arutelu erinevate teoreetiliste lähenemiste, hoiakute või mudelite üle. Kui „minu“ lähenemist on erinevates käitumise juhtimist puudutavates kirjatükkides nimetatud, on mind kirjeldatud kuskil teoreetilise skaala keskel paiknevana – üldjoontes esindamas „demokraatlikku distsiplineerimist“ või „positiivset käitumise juhtimist“ või „interaktsionistlikku“ või „referentvõimul põhinevat lähenemist“. Kui lugejad on huvitatud teoreetiliste mudelitega tutvumisest, siis soovitaksin ma Edwardsi ja Watts (2008), Charlesi (2005), Wolfgangi (1999), Tauberi (1995) ning McInerney ja McInerney (1998) suurepärasteid tekste.

Neis mudelites ei ole midagi põhjanevalt uut. Põhimõtteliselt piiritlevad nad, millisel määral ja millist liiki õpetajapoolset juhtimist käitumise juhtimisel ja distsiplineerimisel rakendada. Nad toovad esile ka selle, millisel määral ja millisel viisil peaks õpetaja distsipliniküsimustes juhina sekkuma. Kuigi paljud teoreetikud on mulle mu tegevuses õpetajana ning uurimistöös ülikooli lektori ja kirjutajana väga kasulikeks osutunud, on minu huvi alati keskendumine sellele, kuidas viia

meie „filosoofia“, meie väärtused, meie enesemääratlused õpetaja ja juhina õpetamise argiste asjaolude ning igapäevaste pingete (ja rõõmude) konteksti. Ja edasi sellele, kuidas rakendada käitumise juhtimist heade ja toimivate suhete loomiseks oma õpilastega.

Seda teksti kirjutades olen püüdnud igal hetkel küsida mitte ainult seda, *miks* ma peaksin juhtima ja distsiplineerima antud viisil (väärtuste küsimus), vaid ka *mida* ja *kuidas* ma peaksin õpilaste puhul juhtima, suunama, võimaldama, ohjama, korrigeerima ja toetama.

MÄRKUS

1. Haim Ginott (1922-1973) oli psühholoogiaprofessor (New York Graduate School), kes tegi palju selleks, et töötada välja distsiplineerimismudel, mis propageeriks väärikat, lugupidavat ja samaväärset suhtlust oma õpilastega. Tema rõhuasetused õpetajapoolse juhtimise positiivsele mõjule on alati olnud suureks innustuseks ja toeks minu õpetaja- ja mentoriteel.

1. peatükk

Klassiruumis käitumise dünaamika

Igapäevane õpetamistegevus koolis leiab enamasti aset küllaltki ebaharilikus olukorras: väike ruum (arvestades sellele esitatavaid nõudmisi), tihti ebasobiv mööbel ja liikumisruum, 50- minutiline (või lühem) ajapiirang, et täita õppekavas kehtestatud eesmärgid, ning 25-30 erinevat, unikaalset isiksust, kellest mõned isegi ei pruugi tahta seal viibida. Mõned meie õpilastest tulevad väga toetavatest kodudest, mõned aga lähivad koju, kus pidevalt karjutakse ja nää-geldakse, kus saab kehvasti süüa, kus pere ei toimi normaalselt või on asjad veelgi hullemad...

Võime ja motivatsioon sellises formaalses koolikeskkonnas õppida varieerub suuresti. Ning õpilastel ei lähe kaua aega, et aru saada, millised on nende õpetajad... Miks siis ei peaks õpetaja igapäevase rolliga seotud olema mõningane loomulik, tavapärane stress ja pinge?

Me õpetame üksteist

Selles üsna ebatavalises keskkonnas, kuhu õpilased ja õpetajad toovad kaasa oma isiksused, tunded ja vajadused ning kus peab valitsema tasakaal teatud kohustuste ja õiguste vahel, „õpetavad“ nii õpetajad kui õpilased üksteist läbi igapäevaste suhtumuslike käitumisviiside.

Sellest jääb väheks, kui piiritleme õpilase korrarikkumise eraldiseisva teemana, mis puudutab ainult õpilast. Igas koolis võivad samad õpilased käituda erinevates olukordades ja erinevate õpetajatega erinevalt. Õpetaja käitumisel ja õpilase käitumisel on vastastikune mõju nii teineteisele kui ka alati juures viibivale kaasõpilastest „publikule“.

Nagu eelpool mainitud, on järgnevad juhtumipõhised näited võetud otse mu tööst kolleegide mentorõpetajana ning enese ja oma kolleegide ulatuslikust jälgimisest koolides, kus ma olen töötanud.

Need jagatud vaatlused on aluseks meie kutsealasele enesemõtestusele, mis võimaldab ja toetab muutmisotsuseid ning kutsub esile vajalikud oskused käitumise juhtimiseks.

Nende juhtumipõhiste näidete lugemisel julgustan ma teid mõtestama seda, kuidas õpetaja käitumine ja õpilase käitumine teineteist vastastikku mõjutavad. Kordarikkuma käitumise iseloom, määr ja mõju ei ole selles tähenduses lihtsalt õpilase korrarikkumise tulem; käitumine on ka konkreetses kontekstis õpitud.

„Liigvalvas“ juhtimine

Corey't on mõned tema õpetajad kirjeldanud kui „logelema kippujat“ ja „päris tülikat tegelast“. Mis tahes kodune toetus põhilistele korralduslikele oskustele ja igapäevase vastutuse rakendamisele koolis on „piiratud“. Klassis kallutab ta end tooliga tahapoole, tühi pilk silmis – ta vaatab aknast välja (ehk ka osalise vabaduse poole?). Tema tähelepanu ei suuda haarata ülesande nõudeid matemaatikatunnis. On tema kolmas tund selle õpetajaga.

Õpetaja kõnnib tema juurde ning küsib tema laua kõrval seistes: „Miks sa pole üldse tööd alustanud?“

„Mul pole ju pastakat!?“ on Corey vähemalt aus.

„Ära räägi minuga niiviisi!“ Õpetajale ei meeldi Corey hääletoon ja käitumisviis („laisk tola“).

„No aga mul pole ju pastakat? Mida ma siis ütlesin pean?!“ Corey paneb tusaselt käed rinnale risti ja pöörab pilgu ära.

„Siis hangi endale pastakas!“ Selle peale tõuseb Corey püsti ja kõnnib klassist välja. Õpetaja järgneb talle kiiresti.

„Kuhu sa omast arust lähed? Tule kohe tagasi!“

Corey vastab teeseldud ärritusega: „Ise käskisite mul pastaka hankida! Džiis – ma lihtsalt läksin seda oma kapist võtma.“ Ta laksutab keelt ja ohkab kõvasti.

„Ma pidasin silmas, et küsi mõnelt teiselt õpilaselt. Minu tunnist sa välja ei jaluta!“

Corey loivab klassi tahaotsa kaaslaste juurde.

„Kuule, Craig, anna meile pastakas.“

Craig vastab: „Ei saa sa mingit pastakat. Ma ei saanud eelmistki tagasi.“

Corey läheb tagasi õpetaja juurde (enamik klassist naudib nüüd seda väikest piinlikku vahejuhtumit).

„Ta ei anna mulle pastakat,“ irvitab Corey.

Corey õpetaja ütleb, „Kuule, mul on sellest kõrini. Sa tead, et sa pead pastakat ja paberit kaasas kandma...“

Corey segab vahele: „Jah, aga inimesed unustavad vahel, teate!“

„Tead, kui sa ei saa minu tundi tulnud nii, et sa oled valmis kaasa töötama, parem lahku ja mine õpetaja Smithi juurde (klassijuhataja).“

„Vat lähen jah. Ongi üks kuradi nõme tund!“ Corey tormab välja.

Õpetaja hüüab talle järele: „Ah nii! Kohtume peale tunde!“

Corey (nüüd juba poole koridori peal) hüüab vastu: „Ei huvita!“

Väike vahejuhtum õpilasega, kel pole pastakat, muutub vaevuusutavalt suureks märuliks. Ma olen näinud, kuidas see mõnede õpetajatega juhtub. Võib-olla on õpetajal halb päev (võib-olla ka õpilasel). Võib-olla on õpetaja iseloomult väiklane, ebameeldiv, pedantne, sarkastiline – mida iganes. Siiski võib näha, et õpetaja käitumine panustab sellesse vahejuhtumisse – ja sellele edasise käigu andmise – sama palju kui õpilase käitumine.

Sarnane juhtum leiab aset ühes teises klassis. Õpetaja läheb õpilase juurde, kes pole mitme minuti jooksul oma ülesandega tegelenud. Õpetaja on andnud talle aega alustamiseks – võib

ju olla, et ta mõtleb; et tal on vaja mõnda minutit oma mõtete kogumiseks ja keskendumiseks; aga ta võib olla ka järjekordne noormees, kellel on TPSH (tähelepanupuudulikkuse spektrihäire).

Õpetaja tervitab teda ja lausub, „Bradley, ma märkasin, et sa ei tööta...saan ma kuidagi aidata?“ Ta väldib küsimust, miks poiss pole veel tööd alustanud.

Noormees ütleb: „Mul pole pastakat.“

„Sa võid ühe minu omadest saada,“ vastab õpetaja.

Kuna see on alles üks esimestest tundidest, pole õpetaja veel kindlaks teinud, millised õpilased on loomult hajameelsed või laisad, või kes otsivad lihtsalt tähelepanu või „mängivad mingeid mängu“ või kellel on tõesti raskusi õppimisega... Tal on karp punaste ja siniste pastakate, mõne joonlaua, kustutuskummi ja harilike pliiaatsitega (kõigil 1 cm laiune kollase isoleerpaela riba ühes otsas – et need jõuaksid tagasi karpis, mis on samuti kollane). Karbil on suurte tähtedega kirjas: TAGASTA SIIA. ETTE TÄNADES õpetaja Brown.

Pastaka pakkumisele vastatakse: „Jaa, aga mul pole ju ikkagi punast pastakat?“

„Minu kollases karbis on üks,“ osutab õpetaja oma laua poole.

„Jaa, aga mul pole paberit,“ irvitab poiss.

„Bradley – kollase karbi kõrval on joonelised ja valged A4 paberid. Sobib, Bradley? – Ma tulen ja vaatan natukese aja pärast, kuidas sul läheb,“ lõpetab õpetaja ja pilgutab silma. Ta jalutab eemale, andes Bradley’le hoomamisaega. Tema hääletoon ja käitumisviis annavad märku, et ta on teadlik Bradley „vältimismängust“, kuid on kindel, et poiss saab, mis vaja ja alustab ka tööd. Ta tuleb tunni ajal natuke hiljem tagasi Bradley’ga vestlema (tunni iseseisva õppimise faasis), et taastada keskendumine ja kontrollida töö edenemist ning pakkuda talle mõningast julgustust ja toetust.

NB Mõned õpetajad väidavad, et „andes“ „sellistele“ õpilastele pastakaid (ja muud), me ainult süvendame nende vastutustundetust. Kas nad siis selle asemel lihtsalt vaidleksid? – karistaksid? Tavaliselt tulevad vaid mõned õpilased tundi ilma pastaka, paberi, raamatute või muude asjadeta. Mina ja mu kolleegid ja pigem varustaksime neid vajalikuga – esimesel olulise tähtsusega kohtumisel, mil kehtestame oma juhirolli ja suhted klassiga. Kui õpilane tuleb jätkuvalt tundi ilma vahenditeta (ütleme, kolmel lähestikusel korral), korraldame küsimuste esitamiseks ja toetuse pakkumiseks individuaalse kohtumise. Me oleme avastanud, et mõnede õpilaste puhul tasub valmistada ette väike „lauapinal“ (mis sisaldaks punast ja sinist pastakat, kustutuskummi, harilikku pliiaatsit, joonlauda...), mille õpilane võtab päeva alguses näiteks oma tugiopetajalt ja viib päeva lõpus tagasi.

„Liigvalvas“ käitumine

Kolmanda klassi õpilasel (diagnoositud „erivajadustega“) on laual päeviku kirjutamise ülesande kõrval pehme mänguasi. Õpetaja kõnnib tema juurde ja ütleb tarbetult tõredal häälel: „Sa tead ju, et sa ei tohi mänguasi oma laua peale tuua, või mis?“ Ta haarab selle kätte ja kõnnib minema. Tüdruk loomulikult protesteerib ning õpetaja lisab: „Jätka oma tööd või jääd seda peale tunde lõpetama...“. Kes räägiks õpilasega sellisel viisil? See õpetaja rääkis. Lugu on seda piinlikum, et õpetaja teadis tüdruku erivajadustest.

Õpetaja oleks võinud minna õpilase juurde, mänguasi vaadata, isegi naeratada (hale vennike), ning anda selge ja lihtsa „suunatud valiku“. Näiteks:

„Danielle, see on sul siin vahva mänguasi (...), aga praegu on tööaeg ja ma tahan, et sa paneksid selle oma sahtlisse või minu lauale“ (siinjuures oleks ta võinud kasutada pehmemat suunavat hääletooni) „ja jätkaksid seejärel oma kirjatööga. Ma tulen varsti ja vaatan, kuidas sul edeneb...“

Sellisel teadvustataks tüdrukule käitumuslikku valikut, „suunatud ülesandele“ ning ootust koostööle.

Tütarlaps astub klassi mõned minutid liiga hilja. Üheksanda klassi õpilasele Melissale meeldib tähelepanu äratada ning ta naeratab klassi sisenedes mõnedele sõpradele. Ta kannab pikki rippuvaid kõrvarõngaid (pole lubatud). Õpetaja märkab teda kiirelt.

Õpetaja: „Nii – tule siia [teraval häälel – nähtavalt häiritud Melissa hilinemisest ja „diivalikust“ sisenemisest]. Miks sa hilinesid?“

Õpilane: „Ma jäin ainult paar minutit hiljaks.“

Õpetaja: „Miks sa kannad neid... asjandusi?“

Õpilane: „Mida?“

Õpetaja: „Neid asjandusi – sa tead küll, millest ma räägin – neid tobedaid kõrvarõngaid.“

Õpilane: „Õpetaja Daniels [tema klassijuhataja] ei öelnud midagi! [Melissa hääletoon on tusane, ükskõikne – ta pöörab pilgu kõrvale. Õpetaja tajub väljakutset – ja siiski häirivalt „ületeenindab“ seda].

Õpetaja: „Kuula! Mind ei huvita, mida õpetaja Daniels tegi või ei teinud. Võta need ära, kohe! Sa tead, et sa ei tohiks neid kanda!“ [Ta on nüüd ilmselgelt erutatud, uskudes, et see on olukord, milles ta ei pea üksnes distsiplineerima, vaid võitma.]

Õpilane: „Häh, huvitav miks teised õpetajad ei öienda meiega sellise asja pärast?“

Õpetaja: „Kellega sa omast arust räägid? Võta need kohe ära või sa jääd peale tunde!“

Selline lugu juhtus; seda juhtub ikka veel. Mõned õpetajad arvavad, et selline õpetajapoolne käitumine on „õiguspärane“, sest see näitab, kelle käes on kontroll ning jõustab kooli reeglid. Millise sõnumi saatis aga see viis, kuidas õpetaja taolise „koolivormi rikkumisega“ tegeles, kaaslastest publikule ja Melissale tegelikult?

Kui õpetaja juhtimisstiil on nii „valvas“ – tarbetult ja liigselt valvas – on mõistagi palju õpilasi, kes käituvad trotslikult või isegi meelega „õrritavad“ õpetajat (samas vanuses oli mul endal sageli see kiusatus!).

Valvsusetus

Kuuenda tunni lõpus üle mänguväljaku kõndides märkasin, et paar õpilast sõidavad rataste-ga värava poole, tõstes kruusasel teel esiratast üles (enamik õpilasi tavatseb kõndida, ratas käekõrval, nagu näeb ette kooli reegel). Ma märkasin ka kolleegi, kes oli päeva lõpus korda pidamas ning kes ei saanud neid kaht noormeest mitte tähele panna. Põgusal pilguheidul (teel õpetajate tuppa) paistis ta mõtlikult nukker ja ratturite suhtes pime. Võib-olla laulis ta endamisi üht õpetajate lemmiklaulukest, „Kui mitu päeva veel veerandi lõpuni...?“. Ma olin noormeestest umbes paarikümne meetri kaugusel ja kutsusin nad enda juurde.

„Poisid (...), poisid (...)" – saavutades lõpuks eemalt silmsideme: „Tulge korraks siia (...) Tänan.“

Nad peatasid rattad koolivärava lähedal, käed puusas. Ma arvasin, et nad võivad lihtsalt minema sõita (seda on varem juhtunud).

„Mida? Mida te tahate?!“

Nad hõiksid üle mänguväljaku, näoilmed väljendamas ärritust: „meil-on-kiire-ära-öienda-meiega“. Ma tahtsin, et nad tuleksid minu juurde, et ma saaksin nendega teistest õpilastest eemal korraks

vestelda. Selline lähenemine on märguväljakutel sageli kohasem. See väldib publiku sekkumist ja „Vana-Kreeka koori sündroomi“ (mul pole midagi kreeklaste vastu, aga te saate aru). Ma kutsusin neid uuesti enda juurde.

„No mida? Mida me tegime?!“ hüüdsid nad vastu.

„Pole midagi hullu. Lühike vestlus (...), nüüd kohe. Täna.“ Ma pöördusin kõrval, astusin mõned sammud ja jäin seisma, pilk neilt ära pööratud, andes eemalt mõista oma ootusest – hoomamis-aega (vt alates lk 102).

Kogu episood (üks paljudest, milles me oma õpetamis- ja juhtimisteedekonnal osaleme) ei kestnud üldsegi kaua.

Ma nägin neid silmanurgast üle märguväljaku enda poole tulemas. Mul polnud soovi neid keha-keelega peletada. Ma olen näinud, kuidas õpetajad kutsuvad õpilasi enda juurde, seistes harkisjalu, rusikad puusadel, saates ilmse sõnumi mingist „vastasseisust“.

Nad tulid ja jäid oma ratastega minu juurde seisma.

„Noh? Mis on?“ (ohked, ära pööratud pilgud, pahur nägu). Ma eirasin taktikaliselt ohkeid (tusast olekut, peaaegu puuduvat silmsidet), et hoida tähelepanu põhiprobleemil – rattasõidul kooliõues.

Ma tutvustasin ennast ja küsisin nende nimesid.

„Adam (...) Lukas“ (ikka tuseselt ja ohates).

„Poisid (...) Ma tean, et te olete koju minemas. Ainult lühike vestlus.“

„Adam ja Lukas (...) milline on kooli reegel rattaga sõitmise kohta kooli õuel?“ Vältige küsimust „miks“.

„Misasja?“ Adam polnud kindel, mis selle küsimuse ajendas. Ma kordasin küsimust.

„Milline on kooli reegel ...?“

„Teised õpetajad ei öienda meiega ...“ Nüüd ta teadis, millest jutt käib.

„Võib-olla mitte“ Ma naeratasin – lisades nii põgusa „osalise nõustumise“ (lk 22). „Mis on kooli reegel?“ küsisin ma uuesti. Sel korral vaatas Adam mulle naeratades otsa.

„Sõltub sellest, kes siin on ...“

Selles ongi loo iva. Õpilased üldiselt teavad, millised õpetajad on „valvsusetud“.

NB Kõik õpilased ei vasta „reeglile suunatud küsimusele“. Kui nad ei vasta, võime me vastata nende eest. See on üks viis „käitumusliku teadlikkuse“ tõstmiseks.

Kindlasti on koolis raskem tagada piisavat reeglipärasust, kui mõned õpetajad eiravad või otsustavad lahenduseta jätta „pisimuresid“ nagu „mütsiga tundi tulek“, „nätsu närimine klassis“, „koridoris jooksmine“, „testosteroonipõhine märguklohmimine ja kõri pigistamine“, „rattaga kooli õuel sõitmine“ ja nii edasi.

Kerge on langeda mingisse tuima tüdimusse, kui asi puudutab sellistele käitumistele reageerimist. Kui selline „valvsusetus“ on koolis tavapärane, muudab see „pingevaba valvsuse“ rakendamise teiste kollektiivi liikmete jaoks topeltraskeks.

Mõned õpilased võivad õpetajaga lõpmatuseni vaielda, kui neid on ligi kutsutud, et kooli reegleid meelde tuletada. Mõned õpilased panevad plehku. Selle asemel, et laskuda tulisesse vaidlusesse, olen ühes oma kolleegidega avastanud, et väga kasulik on meie väikese „käitumise jälgimise raamatu“ kasutamine (kollaste kaantega; nagu kollane kaart jalgpallis). Me paneme kirja õpilaste nimed, juhtunu, kuupäeva ja nii edasi. Nimed saame me fotodega registrist (või vahel ka läheduses olevatelt õpilastelt). 24-48 tunni jooksul korraldab õpetaja, kes oli märguväljakul korrapidaja, asjaosalise õpilase või õpilastega ja mõne kogenuma

õpetajaga järelkohtumise. Tavaliselt ei aja me õpilasi taga (kui pole just tegemist nooremate õpilaste ohutuse tagamisega). Me oleme õppinud, et mitte tagajärgede karmus, vaid tagajärgede õiglane vältimatus on see, mis edastab õpilastele tõhusalt sõnumi, et õpetajad jälgivad neid ja tegutsevad vastavalt (lk 106).

Pingevaba valvsus

Kui Melissa (9. klass) siseneb hilinedes ja sõpruskonna naeru saatel klassiruumi, võtab õpetaja ta vastu naeratuse, kerge kulmukortsutuse ja tervitusega.

„Tere tulemast, Melissa!“ (tüdrukku sõbrad naeravad). Natuke vaiksemalt: „Ma panin tähele, et sa hilinesid. Palun võta istet.“ Õpetaja ei tee sel hetkel probleemi hilinemisest ega tõsiasjast, et tüdruk kannab rippuvaid kõrvarõngaid. Kui Melissa oma koha poole jalutab (kas nii kõnnivad supermodellid?) tõmbab õpetaja kogu klassi tähelepanu uuesti endale ja keskendub tunnile, „nagu midagi tõsist poleks juhtunud“, mis ju tõesti ka nii on. Õpetaja enesekindel rahulikkus ja keskendumine on vähendanud Melissa esialgse publikujanuse sisenemise mõju.

Hiljem, tunni ajal, kui õpilased töötavad, kutsub ta Melissa vaikseltsel tema vahetust publikust eemale.

„Melissa – sa hilinesid eelmisesse tundi ja ka üle-eelmisesse; me peame peale tundi natuke rääkima.“

Melissa soiuub: „Miks? Ma ei saanud sinna midagi parata!“

„Ehk sa seletad mulle peale tundi. Ma ei pea sind kaua kinni. Kenad kõrvarõngad,“ vahetab õpetaja kiiresti teemat.

„Mida?“

„Kenad kõrvarõngad...“

Melissa naeratab halvasti varjatud kahtlusega. „Jaa!“

„Millised on kooli reeglid kõrvarõngaste kohta, Melissa?“

Õpetaja väldib mõttetut küsimust „Miks sa...“ või „Kas sa kannad kõrvarõngaid?“ Mis mõtet on küsida õpilaste käest, „miks“ nad midagi sobimatut teevad, kui nii meie kui nemad teavad, et nad seda teevad?

Melissa apelleerib õpilaste poolt paljukasutatud võttele: „Aga õpetaja Daniels ei öelnud klassijuhatajatunnis nende kohta midagi.“ Siinjuures Melissa ohkab, paneb käed rinnale risti ja põrnitseb tuseselt altkulmu.

„Võib-olla mitte.“ Õpetaja ei nimeta Melissat valetajaks ega anna hinnangut kolleegi võimalikule ehtereegli eiramisele. „Ma võin seda hiljem tema käest uurida.“ Õpetaja hääletoon on meeldiv, mitte sarkastiline või mingilgi viisil provotseeriv. Ta kordab küsimust: „Mis on kooli reegel kõrvarõngaste kohta?“ Kasutades otsesest küsimust „mis?“ suunab õpetaja vastutuse tagasi Melissale. Melissa nimetab jälle õpetaja Danielsi. Õpetaja „nõustub osaliselt“ (lühidalt): „Jah, sa ütlesid seda,“ kuid suunab uuesti tähelepanu ümber küsimusele reegli kohta:

„Mis on reegel...?“

Melissa ohkab: „No hästi... me ei tohiks neid kanda.“ Ta ütleb seda ohates, „ma-ei-saa-arua-miks-meil-see-nõme-reegel-on“-toonil.

Õpetaja vastab seepeale: „Hästi, Melissa, minu ülesanne on seda sulle meelde tuletada. Sa tead, mida edasi teha.“ Ta naeratab. „Ma tulen ja vaatan natuke hiljem, kuidas su töö läheb.“

Õpetaja on nüüd jälle ülesandele orienteeritud. Ta annab märku, et sellega on reegli meeldetuletamine lõpetatud, edastades ootuse, et Melissa võtab kõrvarõngad kõrvadest ära. Andes õpilasele hoomamis-aega (vt alates lk 102), vähendab ta ka igasugust ülemäärast „vastuseisu“, mis tekiks, kui ta sunniks Melissat kõrvarõngaid enda kätte andma. Kui Melissa ei võta neid kõrvast ära, teab õpetaja, et tegemist on potentsiaalse võimuvõitluse probleemiga ning

selle asemel, et sundida teda neid ära võtma, kasutab õpetaja pigem edasilükatud tagajärgi (vt alates lk 155).

„Õpilaste hõimu tamtammid“ edastavad klassis sõnumit, et see õpetaja tegeleb kooli reegleid puudutavate probleemidega (isegi kõrvarõngastega), kuid nad hindavad ka seda, millisel viisil see õpetaja seda teeb.

Kas õpilase hiline mis ja kõrvarõngastega tegelemine sellisel viisil on väärt õpetaja lühiajalist pingutust? „Lihtne“ vastus on jah. Pingevaba valvsus võimaldab piisavat reeglipärasust – me ei saavuta kunagi täiuslikku reeglipärasust kõigi õpetajate juhtimisviiside üle, ainult mõõdukas ja toimiv reeglipärasust. See õpetaja edastab selge (õiglase) sõnumi õigeaegselt tundi jõudmise ja ehete kandmise reegli kohta, kuid vähima sekkumisega, mis säilitab toimiva ja lugupidava suhte õpilase ja õpetaja vahel. Ka hiline misega tegeleb õpetaja siis, kui see talle sobib – selle asemel, et tähelepanu otsiva sisenemise hetkel üle reageerida.

NB Kui õpilane hilineb tundi näiteks kolmel lähestikusel korral, on õpetajal kasulik leppida õpilasega kokku individuaalne kohtumine (näiteks pikemal vahetunnil), et uurida põhjusi ja pakkuda toetust. Tasub ka uurida, kas see õpilane hilineb teistesse tundidesse, et kaaluda ühist kollegiaalset reageerimist.

Sobimatu keelekasutus

Mõned aastad tagasi olin ma ühes matemaatikatunnis meeskonnaõpet läbi viimas. Olin koos kolleegiga lõpetanud tunni ühise õpetamise faasi ning liikusime ruumis ringi, et õpilasi iseseisva õppimise ajal julgustada, abistada ja nende tähelepanu suunata.

Ma nägin silmanurgast, kuidas üks õpilane viskas teisele suure kaarega kustutuskummi, mida too aga kätte ei saanud. Cassie hõikas valjult, üle klassi õpilasele, kes kustutuskummil maha kukkuda oli lasknud:

„Eeh! Sa loll mõrd!“ Ta ütles seda naerdes, semutseval viisil (oli ta arvanud, et ta sõber püüab selle kinni?)

Teine tüdruk naeris – nagu ka paljud klassikaaslased. Mu kolleeg oli lärmile lähemal kui mina, kuid ei reageerinud õpilaste keelekasutusele kuidagi ja seega kutsusin ma Cassie üle klassiruumi enda juurde (eemale talle lähedastest kambast). Cassie jäi istuma.

„Mis on? Mis te tahate?“ Ta põrnitses mind altkulmu mulle üle klassi.

Ma kordasin: „Tule korraks siia. Täna!“

Ma ütlesin seda rangelt (kuid pingevabalt), töötades samal ajal teise õpilaste rühmaga. Ta tõusis püsti, käed rinnal risti.

„Mis ma siis tegin?“

Ma ei hakanud midagi üle mitme pingirea arutama. Ma olin suunanud ta eemale lähedastest kaasõpilastest, et vältida talle tarbetu piinlikkuse tekitamist ning vestelda temaga põgusalt ta käitumisest. Cassie teab kindlasti väga hästi, kuidas „publiku poolehoidu võita“.

Ma lasin kolmandat (ja viimast) korda, „Ma tahan, et sa siia tuled. Kohe (...). Täna!“ Pöörasin pilgu Cassie'lt taas kõrvale, ja pöördusin rühma poole, kellega ma töötasin, et edastada Cassie'le oma „ootus“. Kui ta oleks keeldunud minu juurde tulemast, oleksin edastanud talle sõnumi edasilükatud tagajärgedest (vt allpool, lk 88, 146 ja alates 155).

Ta tuli minu juurde ja seisis mu kõrvale, käed rinnal risti, pilk silmsidet vältides lakke pööratud, ja ohkas.

„Mida te tahate?“ küsis ta vaevatud „ma-teen-sulle-teene-et-ma-sinu-juurde-tulen“-hääletooniga. Raske on hoida tähelepanu „esmasel“ probleemil või käitumisel. Eirates tõredat mitteverbaalset sõnumit, vastasin ma: „Ma kutsusin su siia selleks, et sulle klassikaaslaste ees mitte piinlikust valmistada.“

„Mida?“ Ta näis olevat unustanud igasuguse põhjuse, miks mul oli vaja temaga rääkida.

„Sa viskasid Melindale kustutuskummi ja ta pillas selle maha. Sa hüüdsid talle üle klassi, et ta on loll mõrd.“ Ma rääkisin seda kõike vaikselt. Ta vaatas mulle otsa, pilk täis uskumatust.

„Misasja!? Tal on ükskõik, kui ma teda nii kutsun. Ta on nagunii mu sõber. Džiis!“ (...milline ühiskondlik ebaõiglus!).

Peaksime me lihtsalt „tänavakeelt“ sallima, sest mõned ühiskonna kommenteerijad soovivad nii? Peaksime me sallima „sõbralikku tõgamist“, mida väljendatakse sõnadega nagu mõrd, hoor, s_tapea, t_rapea, pede ja nii edasi? Kui ma vaataksin sellisele keelekasutusele läbi sõrmede, oleksin ma oma vaikimisega öelnud, „Mulle ei lähe korda, kui te meie klassis üksteisega niiviisi räägite“ (aga mulle läheb korda). (Vt allpool, alates lk 192).

Ma nõustusin Cassie'ga osaliselt. „Võib-olla Melinda ei hooli sellest. Mina hoolin.“ (Ma mõtlesin seda tõsiselt.)

Ta ohkas ja ütles: „Vaaa-baaan-duust!“ (Vabandust).

Ma tuletasin talle põgusalt meelde meie kokkulepet lugupidava keelekasutuse kohta.

„Kas ma võin nüüd tagasi oma kohale minna?“ Ta hääletoon ja käitumisviis väljendasid jätkuvalt tõredat ükskõiksust.

Mõttetu oleks olnud sel hetkel lisada: „Kuule, sa ju tegelikult ei mõelnud oma vabandust tõsiselt! Ütle seda korralikult, nii et sa tõesti mõtled seda!“ (Ma olen näinud, kuidas õpetajad sunnivad õpilasi nagu Cassie osalema häbitavas või inetus sõnavahetuses hääletooni pärast, millega „vabandus“ esitati).

Kui Cassie veidi hiljem samal hommikul klassist lahkus, ütles ta mulle: „See tund oli normaalne kuni teie tulekuni.“ See oli tõenäoliselt ka õige (vastavalt tema arusaamale „normaalsest“). Klass oli harjunud olema väga lärmakas, pidevalt hõikude, läbiseigi rääkides ja tõgades sarnaselt, nagu kuulsin Cassie't tol hommikul tegemas. Kõigele lisaks jäi ilmselgelt vajaka keskendumisest „iseseisva õppimise“ ajal. Klassis oli mitmeid õpilasi nagu Cassie, kelle puhul polnud kuni tolle juhtumini sellisele sõbralikule tõgamisele reageeritud. Järgmistes tundides oli ta mõistlikum. Meie vahel arenes teatav lugupidav mõistmine ootuste, keskendumise ja selle suhtes, miks me siin selles kohas koos oleme. See nõudis aega, pingutust ja jätkuvalt heasoovlikkust.



Olla mõtestav tegutseja

Ükskõik kui palju aastaid me ka õpetanud oleme, teeb meie õpetamis- ja juhtimisviiside mõtestamine meile alati head. Kord kuulsin üht õpetajat ütlemas: „Vanale koerale uusi trikke ei õpeta.“ Mu kolleeg arutles väikese rühma õpetajatega käitumisjuhtimise viiside ja oskuste üle. Ma teadsin, et mu kolleegil olid juhtimisprobleemid mitmetes klassides (kuid kahjuks oli tal neid muresid raske jagada). Arutlusrühm oli kollegiaalseks foorumiks, et sellist üldist murede jagamist võimaldada. Kuna ta oli öelnud seda pisut liiga kaitsval toonil („Vanale koerale uusi trikke ei õpeta“), vastasin ma: „Aga sa ei ole koer, sa oled inimene.“ Kolleeg vastas mu virilale naerutusele samaga. „Kui meil on soov ja me näeme vajadust oma juhtimistegevuste täiendamiseks, isegi muutmiseks, ning kui me oleme teadlikud tõhusamate juhtimistegevustest, suudame me teiste toel alati õppida...“ Arutelu jätkus õpetaja kui juhi isikliku käitumise muutmise, selle olemusest ja väljakutsetest.

„Esmased“ ja „teiseseid“ käitumised

Ses raamatus märkate paljudes õpetaja-õpilase dialoogides sageli korduvat teemat: kuis õpilase mitteverbaalne ja verbaalne käitumine võib suurendada pinget, millega õpetaja ta käitumisele reageerida püüdes silmitsi seisab. Mujal olen ma kirjeldanud selliseid käitumisviise kui „teiseseid käitumisi“. Õpilase mossitamine, ohkimine, tusatsemine, pobisemine, lakke vahtimine ja vihane turtsumine ning nendega aja kulutamine ja trotsliku hoiaku väljendamine on teiseseid esmase probleemi suhtes, millele õpetaja reageeris (Rogers 2006b). Need „teiseseid käitumisviise“ käivad sageli märksa enam närvidele kui „esmane“ probleem või käitumine.

Õpilane ei ole oma tööpaika ära koristanud ja kell on kohe vahetundi helisemas. Õpetaja tuletab õpilasele meelde, et ta ära koristaks. Õpilane vastab „Hästi, hästi...“, kuid ohkab seda öeldes, kõõritab silmadega lakke, kiigub tooliga tahapoole, kummardub jälle ettepoole, kuid ei tee ühtegi liigutust, et koristamisega alata. Ta ütles justkui: „Hakkab jälle pihta“; „plää-plää-plää“.

Esmane probleem (prügi põrandal) ulatub vaeu õpetajamurede radariekraanile; seda on vaid vaja tunnis meelde tuletada. Õpilase poolt kasutatud sõnadki („no olgu peale“) pole kuigi vastutulelikud, kuid hääletoon, kuuldavale toodud ohe, pilgu lakke pööramine – need kehakeele märgid näivad ütlevat, „Mind ei huvita – ära õienda minuga!“. Need teiseseid käitumised näivad õpetajale äkitselt rohkem häirivad või nõrritavad kui prügi ise.

Mõned aastad tagasi andsin ma 10. klassile ühiskonnaõpetust (mentorõpetajana). See oli mu esimene tund nendega. Tunni ajal, kogu klassi juhendamise faasis, nõjatus üks õpilane tagareas oma tooli seljatoele ja pihustas ilmselt väikesest parfüümipudelist midagi ruumi laiali. Osa klassist oli ilmselgelt häiritud. Teised (tema sõbrad ja publik) naersid. Mitmed poisid ühinesid, tuues kuuldavale teeseldud „Uuuuhh! Haiseb!“.

See oli käitumine, mida ei saanud eirata. Ma hüüdsin tüdrukut üle klassi nimepidi.

„Anne (...) Anne (...)“ – mäletasin ta nime tutvustusingilt. Ta vaatas üle klassi minu poole, pilgus (teeseldud?) üllatus.

„Jaa – mis on?“ (jälle „ohe“). Ta nõjatus tooli seljatoele, parfüümipudel ikka veel laual. Näol lai irve.

„Sul on kaasas Impulse'i pudel (ma arvasin, et see on see mark) ja sa pihustasid seda klassi.“ Tasub olla täpne ja lühidalt olukorda kirjeldada (omamoodi „lainepikkuse kontroll“). „Ma tahan, et sa paneksid selle minu lauale või oma kotti. Täna.“ Ma esitasin talle suunatud valiku selle asemel, et minna klassi tahaotsa ning käskida tal see mulle anda või see lihtsalt ära võtta.

„See pole Impulse, see on Evoke,“ vastas ta. Pole kahtlustki, et ta lausus seda rühma tähelepanu püüdmiseks („Märgake mind, kõik!“). Tema hääletoon näis ütlevat: „Mängiks õige natuke verbaalset ping-pong?“

Sellised „teiseseid käitumisviise“ valmistavad õpetajatele palju rohkem pahameelt kui „esmased käitumisviise“, mis neid vallandavad: ohked, pealiigutused, kõrvale või lakke suunatud pilk, üleolev irve ning loomulikult mõnede õpilaste tüütud, aega raiskavad sõnavõttud.

Selle asemel, et Anne'iga parfüümi üle vaielda („Põrgu päralt, olgu see või Chanel number 9!! Mind ei huvita. Pane see kohe ära, või muidu...!!!“), ütlesin ma: „Ma tahan, et sa paned selle oma kotti või minu lauale,“ korrates „suunatud valikut“. Ta kott oli laua all.

„Aga siin haiseb!“ Ta tahtis ikka veel „pinksi“ mängida. Põgus, osaline nõustumine võib aidata mõttetut vaidlust vältida.



„Ma tean, et haiseb.“ Tal oli selles osas tegelikult õigus. Kohalikud tehased toodavad hirmsaid lehkaid, mis levivad kuumaga peaaegu käegakatsutavalt selle kooli klassiruumidesse. „Aga ma tahan, et sa...“ kordasin ma suunatud valikut.

Seejärel võtsin ma väikese riski, jättes Anne suunatud valikuga omaette ja püüdsin taastada rühma tähelepanu, öeldes midagi nagu: „Kõik vaatavad siia (...). Täna,“ ning pöördusin tagasi diagrammi ja varem alustatud teema juurde. Silmanurgast märkasin ma, kuidas Anne aeglaselt (väga aeglaselt) Evoke'i parfüümi oma kotti pani.

Kui ta poleks seda ära pannud, oleksin ma temaga hiljem, iseseisva õppimise ajal ja otsesest publikust eemal vestelnud. Kui

ta oleks kangekaelselt keeldunud pudelit ära panemast, oleks talle teatavaks tehtud edasilükatud tagajärjed (vt lk 88 ja alates 155).

Püüdes sellistes olukordades „teiseste käitumisviisidega“ toime tulla, on alati raske mõjuda rahuliku ja talitsetuna. Jah, on olukordi, mil nõrdimuse ja viha väljendamine ning enese maksma panek on sobilik ja vajalik (7. peatükk), kuid kirjeldatud juhul on selle tobeda mängu puhul tõhusamad suunatud valik, vaidluse vältimine ja klassi tähelepanu taaskeskendamine. Loomulikult oleksin ma võinud:

- minna tüdruku juurde ja krabada laualt parfüümipudeli: „Nii! Ma võtan selle enda kätte!“
- nõuda, et ta ulataks parfüümi mulle: „Nii... anna see minu kätte... anna see kohe minu kätte!“ (Aga kui ta ei anna, kui ta ütleb: „Ei!!! – te ei saa mind sundida!“)
- öelda: „Ära kunagi räägi minuga niiviisi! Kelleks sa ennast õige pead?“ (või midagi sarnases stiilis)
- olla sarkastiline ja jäme, et teda kogu klassi ees häbistada
- käskida tal klassist lahkuda.

Mõned neist ülaltoodud valikutest on kahtlemata ahvatlevad! Ma püüan aga öelda seda, et tegelikult me õpetame neis suhtlusepisoodides üksteist. Anne õpib midagi kohase õpetajaautoriteedi ja juhtimise kohta ning vajadusel oma käitumise tagajärgedega silmitsi seisma. Sama teeb ka tema kaasõpilastest publik.

See joonistus on sellest 10. klassist, kellega ma töötasin. Te näete üht noormeest oma sõbrale joonlauda viskamas („Ma ainult andsin talle edasi“). Ühel teisel on iPod sisse lülitatud. Anne kiigub ägedalt tooliga ja väldib tööd. Selle klassi tähelepanu taaskeskendamine võttis mõnda aega (vt alates lk 222).



Alati on palju asju, mida ma võiksin teha või öelda. Trotslike õpilaste käitumise juhtimisel on alati palju „kui-sid“, „võib-olla-sid“ ja „mis siis, kui-sid“. Pole ka mingit garantiid, et iga lähenemine töötab alati igas olukorras.

Siiski on vaja tegevusi ja oskusi, mis esindavad meie väärtusi noorte inimeste juhtimisel, suunamisel, julgustamisel ja toetamisel. Hiljem, 3. peatükis, uurime käitumisjuhtimise tegevusi ja oskusi üksikasjalikumalt. Käesolevas avapeatükis käsitleme loomulikke igapäevaseid arenguid, mille raames meil tuleb käitumise juhtimist kohaldada. Käitumine on vahetevahel kompleksne; situatsioonilisel ja suhtumuslikul käitumisel on ka publikut haarav mõju, mis võib töötada õpetaja (ja klassi) kasuks või õpetaja vastu.

Me ei saa endale lubada 70-80% koostöövalmis õpilaste heatahtlikkuse kaotust, sundides trotslikku õpilast end häbistatuna tundma ning mahitades nõnda selle 70-80% asumist kordarikkua õpilase „poolele“ või siis lasta iseennast „psühholoogiliselt nurka suruda“.

Ühes teises 10. klassi tunnis liikusin ma iseseisva õppimise ajal ruumis ringi ning märkasin õpilast iPodiga (tänapäeval kohtab seda sageli) – väikesed kõrvaklapid kõrvades, nautis ta ilmselgelt muusikat, mida ma nõrgalt kuulsin, kuna ma tegelesin läheduses istuvate õpilastega. Läksin tema juurde, lõin silmsideme ja näitasin sõrmega, et ta kõrvaklapid ära võtaks. Ta võttis. Nüüd kuulsin ma tühpsuvat hevipõristamist ägedamalt.

„Oleks parem, kui sa selle kinni paneksid,“ soovitasin ma. Ta pani.

„Tore iPod,“ täheldasin.

„Jaa,“ nõustus ta.

„Brock,“ küsisin ma, „Mida ütleb kooli reegel iPodide kasutamise kohta tunnis?“ Selles koolis on õpilastel lubatud iPodi või elektroonilisi mängu või mobiiltelefone kaasa võtta, kuid neil pole lubatud neid tunni ajal kasutada – võiks arvata, et enesestmõistetavatel põhjustel. Raske on suhelda õpilasega, kelle „ülakorrusel“ käib karm hevi – nagu Brockil.

Selle asemel, et minu poolt esitatud küsimusele vastata („Mida ütleb kooli reegel iPodide kasutamise kohta tunnis?“), viitas Brock oma põhiõpetajale: „Õpetaja Snaggs ei pane pahaks, et need meil sees on – nii kaua kui me tööd teeme...“. Ta ei öelnud seda ebaviisakalt, isegi mitte üleolevalt (nagu mõned); ta lihtsalt esitas seda kui fakti.

Meeskonnaõppe mentorirollis olin ma selles koolis märganud, et mitmed õpetajad ei paistnud hoolivat sellest, kui õpilased oma iPodid tundi kaasa tõid ja neid mängitasid; peaasi, et nad oma

tunnitöö tehtud said. Pole kahtlustki – loomulikult suudavad õpilased tööd teha, iPodi kõrvades (isegi pealooõppimismuusikaga...); küsimus pole selles. Kooli reegel on selge, õiglane ja põhjendatud: „iPod pole tunni ajal lubatud“.

Mõned õpetajad „teenivad liigselt“ õpilaste sõnalisi „teiseseid käitumisi“, astudes mõttetusse vaidluse õpilase öeldu tõepärasuse üle või püüdes kaitsta reegli põhjust (tavaliselt rumal käik). „Brock... saa aru... mina ju ei tee neid reegleid?“ Mõned õpetajad kõlavad, justkui nad otsiksid vabandusi. Nad esinevad löödud, kuigi lahke ja heasoovliku hääletooniga, andes lootust, et viimaks saab õpilane ikkagi oma tahtmise õiglastest reeglitest hoolimata. „Võib-olla teised õpetajad lubavad teil iPodi kuulata, aga tegelikult nad ju ei peaks, eks?“ Mõttetu on paluda õpilasel arutleda (selles tunni faasis) millegi üle, mida ta võib pidada ebaõiglaseks; pealegi raiskab selline võte vaid aega, juhtides tähelepanu kõrvale õppetööst.

Mõned õpetajad muutuvad liigvalvsaks ja tõmbuvad kaitseesse, saates kolleegide suunas lendu ebatõhusaid mürginooli. „Tead, mind ei huvita, mida õpetaja Smith teeb või ei tee! Minu tunnis ei ole pleierid sisse lülitatud – kogu lugu! Nüüd anna see mulle.“ Kui õpilased püüavad apelleerida sellele „mida teised õpetajad teevad (või lubavad neil teha)“, on abiks põgus osaline nõustumine, millele järgneb tähelepanu taaskeskendamine rikitud õigusele või reeglile või ülesandele:

„Õpetaja Donkin lubab meil ühiskonnaõpetuses iPodi kasutada.“

„Võib-olla ta lubab (osaline nõustumine) (...), kuid selles tunnis on kindel reegel. Ma tahan, et sa paneksid iPodi minu lauale või kui soovid, oma kotti (või pinalisse)...“ Õpetaja osutab oma laua suunas.

Ükskõik, millal ma olen sellise suunatud valiku andnud (esimeses, teises või kolmandas kooliastmes), pole ma siiani mitte kunagi kohanud ühtegi õpilast, kes ütles: „Okei, ma panen oma kalli iPodi (või mõne muu väärteseme) teie lauale.“

Kõrvaline „teisene käitumine“

Jaydon närib suurt, venivat, puuviljalõhnalist närimiskummi. Õpetaja läheb tema juurde ja ütleb vaikselt, „Jaydon (...).“ Põgus silmside on loodud.

„Jah, mis on?“

„Hommikust.“

„Oo jaa. Hommikust.“

Õpetaja küsib, kuidas tal töö edeneb, ning lisab: „Prügikast on seal.“

„Mida?“ küsib noormees.

„Prügikast on seal.“ See muuseas antud suunis „kirjeldab“ osaliselt „tegelikkust“ (seal on prügikast) ja ärgitab esmasel tasemel käitumist teadvustama (viska närimiskummi prügikasti), tuletades õpilasele meelde, kus prügikast on. See on lausunud lugupidavalt, pisut naljatledes, justkui öeldes: „Sa tead, et ma tean, et sa tead, mida sa peaksid tegema...“

Kui õpilane alustab kõrvalist dialoogi: „Aga teised õpetajad ei nori meie kallah...!“ (plää-ajaraiskamine-plää), kinnitab õpetaja seda põgusalt osalise nõustumisega ja taaskeskendab ta tähelepanu reeglile.

„Teised õpetajad võivad lubada teil nätsu närida. Siin, selles tunnis on kindel reegel ja prügikast lähedal... Aitäh.“ Õpetaja kõnnib eemale, oodates koostööd ja andes õpilasele hoomamisega (vt alates lk 102).

Kümme sekundit hiljem loivab õpilane prügikasti juurde, ohkides ja pobisedes: „No ma viskan siis ära, viskan ära, nää-nää-nää (vaevukuuldava vingumise saatel)...“.

Õpetaja eirab taktikaliselt seda „kõrvalist teisest käitumist“ ning näeb silmanurgast, et õpilane on oma pinki tagasi vajunud, ohkab ja taasalustab aeglaselt tööd (veelgi „kõrvalisi teiseseid käitumisviise“). Pisut hiljem läheb õpetaja õpilase juurde ja taastab töösuhte, keskendudes ülesandele. „Nii, kuidas sul läheb? Vaatame. Milleni sa jõudnud oled?“

Võite vaid ette kujutada, mis juhtuks, kui õpetaja reageeriks kõigile neile kõrvalistele käitumisviisidele. „Kuule!! Kui sa viskad nätsu prügikasti, siis viskad selle prügikasti ilma pasundamiseta – Selge?!“ või „Miks sa ei võiks sellist lihtsat asja nagu nätsu äraviskamine teha ilma laulu- ja tantsuetenduseta?“ See tõstaks täiesti tarbetult igasugust kõrvalist pinget ning ületeenindaks ka sellist tähelepanu otsivat käitumist.

Mõned õpetajad püüavad leevendada seda, mida nad tajuvad õpilase ärritatusena; nad võtavad turtsumist, puhkimist ja pobisemist märgina, et nad on õpilase rõõpast välja viinud. „Troy, Troy, mina ju ei tee reegleid... ole nüüd mõistlik...“. Sellised head kavatsused vaid ületeenindavad tusatsemist ja mossitamist. Tavaliselt on parem selliseid käitumisviise taktikaliselt eirata, kuniks õpilane tegeleb jälle ülesandega, ning võtta seejärel ette põgus „taastamine“, mis keskendub käsil olevale ülesandele (tunnitööle) (vt alates lk 100).

Kui õpilase „teisene käitumine“ on hääletooni või käitumisviisi poolest liiga häiriv või ebaviisakas, tuleb sellele reageerida põgusalt ja rangelt, rõhutades lubamatut käitumist ja taaskeskendades tähelepanu ülesandele või soovitud käitumisele: „Mina ei räägi sinuga sellisel viisil ja ma ootan, et sina minuga ka nii ei räägiks.“ Sedasi võib öelda õpilasele, kelle hääletoon on ebaviisakas, nipsakas või üleolev. Sel hetkel on mõistlik anda õpilasele ka hoomamisaega, kui ta mossitades oma pinki läheb.

Kui selline mossitamine ja turtsumine on õpilase käitumisele *omane*, võib kasu olla tunnijärgsest arutelust, mis hõlmab ka mõningast mudeldamist ja tagasisidet, et aidata õpilasel oma tavapärasest käitumisest teadlikuks saada ning seejärel „omavahelise kokkuleppe kava“ väljatöötamisest (vt alates lk 182). Kui selline arutelu viiakse läbi õpilase-õpetaja suhte varases staadiumis ning toetava lugupidamisega, võib aja jooksul näha kõrvaliste „teiseste käitumisviiside“ tunduvat vähenemist.

Me kohtame ka õpilasi, kes näivad oma käitumisega ütlevat: „Sa ei saa mind sundida!“ või: „Ma ei pea su käsku täitma...“ Ma olen näinud, kuidas mõned väikelapsed viivad oma õpetajad tõsiselt rõõpast välja, pöörates pilgu kõrvale ja keeldudes otsa vaatamast, kui õpetaja on selleks just korralduse andnud: „Bronson (...) Bronson (...), vaata mulle otsa. Vaata-mulle-otsa!“ Ma olen näinud, kuidas õpetajad tähelepaneva silmside saavutamiseks panevad käe lapse lõua alla ja tõstavad selle jõuga üles. Ma olen näinud, kuidas õpetajad pööravad väikesi lapsi jõuga ümber, et nad oleksid näoga oma õpetaja poole. Ma saan sellisest õpetajakäitumisest aru ning mõnes *hoolikalt läbimõeldud* käitumise muutmise kontekstis võib see olla ka kohane. Ent kui õpetaja on kärsituks muutumas ja sunnib jõuga last pead üles tõstma, võib trotslik laps oma käitumisega öelda: „Sa ei saa mind sundida“ või: „Ma võin teha, mis ma tahan ja sa ei saa mind peatada.“ Lapse „isiklik loogika“ on sel hetkel „õige“; häiriv, kuid õige. *Kes keda kontrollib?* Trotslike laste probleemi käsitletakse põhjalikumalt 6. peatükis.

- Lasteaias ja esimeses kooliastmes pole lapsed oma „teisestest“ käitumisviisidest alati teadlikud. Kasuks tuleb hilisem (omavaheline) vestlus, et selliseid käitumisviise neile selgitada ja isegi põgusalt mudeldada (vt lk 108).¹
- Vahel tulenevad „teiseseid käitumisviise“ harjumusest. Õpilane ei pruugi olla teadlik, et tema mitteverbaalne käitumine paistab välja tusatsemise, mossitamise, ükskõiksuse, trotsina – justkui härjale punase rätiku lehvitamisena (mõnedel õpilastel on terve peotäis „punaseid rätikuid“!). Sellistel juhtudel on otsustava tähtsusega varajane ja läbimõeldud

arutelu, et teadvustada õpetaja muret ja saavutada teatav ühine arusaamine ning töötada seejärel muutustega (vt alates lk 106).

- Vahel viitab selline käitumine õpilase „halva päeva sündroomile“. Tundlik õpetaja tunnistab seda (omavahel) ning julgustab õpilast tulevikus oma käitumist paremini teadvustama.
- Vahel provotseerib õpetaja ise sellist käitumist omaenda tundetud, väiklase või isegi vastanduva käitumisega.
- Vahel kasutavad ka õpilased oma teiseseid käitumisviise provokatiivselt, et „testida“ psühholoogilist, suhtumusliikku „territooriumi“, millest räägib Shakespeare: „...sedalaadi meestest, kes meelega riidu norivad, et teiste vaprust proovida...“ („Kaheteistkümmes öö“, 3, iv¹) Sellist käitumist kasutataksegi sageli tülinorimiseks, eriti meessoost isikute poolt.
- Mõnede õpilaste jaoks võivad nende teiseseid käitumisviise olla teatud „erutuse stimuleerimise“ vormiks – õpilane kasutab oma tähelepanu otsivat käitumist kui „keskkondlikku stiimulit“.²

Üks karmimaid sõnumeid, mida mul tuli noore õpetajana mõista, oli see, et ma ei saa teiste käitumist kergelt ja lihtsalt „kontrollida“. Ma saan iseennast õpetamis- ja juhtimisolukorras kontrollida (kuigi ka see pole alati lihtne...). Sõltuvalt sellest, mil määral ma ennast, oma keelekasutust, käitumisviisi ja õpilastele lähenemist teadlikult kontrollin, saan ma ärgitada neid koostööle või hoopiski avastada, et mu õpilased on muutunud tõrksateks või isegi trotslikeks. 2., 3., ja 4. peatükis käsitletud oskused puutuvad konkreetselt tõhusasse õpetamisse, käitumisjuhtimisse ja distsipliini.

Ma olen ka õppinud mitte esitama tegelikkusele ülemääraseid nõudmisi.

Meie „seletusstiil“ käitumise juhtimisel: pinge tekitamine või talitsemine

Mõned õpetajad toovad klassi juhtimisse ja distsiplineerimisse kaasa *liiga* nõudliku „seletusstiili“, s.t. omase viisi sotsiaalse ja suhtumusliku reaalsuse määratlemiseks ja selgitamiseks. Inimese seletusstiil ei mõjuta mitte ainult teistega suhtlemist, vaid ka tema enda emotsionaalset seisundit ja heaolu (Bernard 1990; Seligman 1991; Rogers 1996, 2002).

Kui kogeme pingelisi sündmusi, siis pole see ainult või *lihtsalt* pingeline sündmus ise, mis mõjutab otseselt meie enesetunnet ja toimetuleku tõhusust. Meie „seletusstiil“ ning meie käitumisalased „töökumused“ – mida õpilased peaksid tegema ja ei tohiks teha – mõjutavad samuti olulisel määral seda, kui tõhusalt me pingeliste olukordadega toime tuleme.

Mõned kasutud, eelarvamuslikud uskumused, mis iseenesest võivad suurendada inimese stressi, seostuvad otseselt viisiga, kuidas me tajume ja seletame seda, mis juhtub, kui õpilane nõuab tähelepanu, on ebaviisakas, üleolev, laisk või ükskõikne. „Teiseseid käitumisviise“ on siinkohal tüüpiliseks näiteks. Kui õpilase kõnnak on lodev, ta ohib, pöörab pilgu lakke või irvitab pahahtlikult, reageerivad mõned õpetajad sellistele „teisestele käitumisviisidele“ „automaatselt“ pinge tõusuga; öeldes sageli (takkajärele): „Õpilased *ei tohi* õpetajale küsimusi esitada või eri meelt olla“ (kuna õpetaja on nende ülemus) või: „Lapsed *peaksid* mu käsku täitma juba *esimesel korral*“ või: „Lapsed *ei tohiks* vastu hakata“. Kõige tavapärasem uskumus, mida ma kuulen, on: „Lapsed *ei tohiks* olla ebaviisakad, nad *peaksid* oma õpetajatest lugu pidama“ (punkt).

„Peaksid“ ja „peavad“ on seletusstiilis sageli probleemiks. Siin esineb käskiv kõneviis; tihti eba-realistlik nõudmine tegelikkusele – määratud täitumata jääma. On palju lapsi, kes käituvad

¹ Georg Meri tõlge, 1960

lugupidamatult, kes ei vasta, nõustu ega „allu“ esimesel korral; kes hakkavad vastu; kes on ebaviisakad. Mõistagi on see ebameeldiv ning teeb ilmnemisel meelehärmi. Siiski – öeldes, et „õpilased peavad mulle kuuletuma...“, „ei tohi mulle vastu hakata...“, või „peavad minust lugu pidama...“, esitame me absoluutseid nõudmisi, mis täitmata jäädes mõjutavad meie stressitaset ning samuti seda, kui tõhusalt me juhtimisolukordadega hakkama saame. Öeldes: „Ta ei tohiks mulle vastu vaielda“, kui ta tegelikkuses seda tegi, võib meie sisekõne sel hetkel meie stressitaset suurendada; eriti kui sellise kognitiivse nõudmise intensiivsus („ei tohiks!“) on meile *omane* viis sellise stressi tekitava reaalsuse seletamiseks.

Ma olen näinud erinevaid õpetajaid juhtimas sama õpilast üsna sarnastes olukordades ning näinud, et juhtimise ja õpetaja toimetuleku tõhususe määr võib olla küllaltki erinev ning pole seletatav vaid isiksusliku stiiliga (Rogers 1996). *Realistlikumad* uskumused väldivad absoluutset käskivat kõneviisi: „Ma ei või taluda, kui...!“ on olemuselt teistsugune kui „See on häiriv, nõrritav, ebameeldiv... aga ma tulen sellega toime, kui ma teen seda, teist ja kolmandat“. Pinget võime ikkagi tunda ka sellise uskumusega ning keerulisi sündmusi sellisel viisil seletades, aga me ei ole niivõrd stressis ja nii pikka aega. Loomulikult peavad meie uskumusi kindlustama ja toetama juhtimiskontekstis vajalikud oskused. *Tasakaal* realistlike uskumuste ja juhtimisoskuste vahel on see, mis tagab igapäevaselt stressivabama ja positiivsema toimetuleku.

Kognitiivne kinnistumine lugupidamise ootusele (tegelikult nõudmisele) võib muuta seda, kuidas me neid varem mainitud „teiseid käitumisviise“ tajume, tõlgendame või juhime. Meeldigu see meile või mitte, kuid lugupidamise peame oma õpilastelt „välja teenima“ tõhusa õpetamisega (4. peatükk), enesekindla juhtimisega ning jõupingutustega, mida teeme oma õpilastega toimivate suhete loomiseks ja säilitamiseks.

Uskumused ja normid

Uskumus, et „lapsed ei tohi ropendada“ pole seesama, mis lugupidava keelekasutuse käsitamine normina. Omades ropendamise kohta realistlikumat ja sobivalt paindlikku uskumust – „*Mulle üldiselt ropendamine ei meeldi*, aga ma ei lase sel endale tarbetut stressi tekitada, kuigi pean samal ajal siiski vajalikuks sellele olukorra ja asjaolude kohaselt reageerida“ – on tulemuseks pingevabam meeleseisund ning (mõningate oskuste omandatuse korral) võime ropendamist tõhusamalt ohjata (vt alates lk 192).

Kasu võib olla sellest, kui õppida märkama ja vaidlustama neid kasutuid, ennastkahjustavaid uskumusi ja seletusstiile, mida kannavad sageli märksõnad „peab“ ja „peaks“ („Ma peaksin suutma neid lapsi ohjata!“). Sõnastades nõudmised ümber tegelikkusele tuginevateks eelistusteks, häälestume me toimivale tegelikkusele oma standardeid alla laskmata. Lisaks vähendame emotsionaalse stressi taset tõsta võivaid nõudeid tegelikkusele („Ta peab...“, „Ma pean...“, „Teised peavad...“). Lõppude lõpuks pole tegelikkusel mingeid kohustusi meie nõudmistele alluda.

See pole vaid suusoojaks öeldud. Rääkimine, isegi iseendaga rääkimine, on tegu ja tegudel on mõjud. Kui ma ütlen: „Ma olen kehv,“ on see üleüldistamine. Kui selliste mõtete taga on tungiv kognitiivne nõue („Ma ei tohi kunagi eksida“), sean ma enda ette võimatu isikliku normi. Öeldes hoopis: „Mul on (selle õpilase või klassiga) raskusi“ ja „Milliseid oskusi ja toetust ma vajan?“, on tegemist *täpse* enesele suunatud kõnega. See on ka realistlik. Olles tegelikkuse suhtes täpsem, mõistlikum ja realistlikum, aitan ma end oma eesmärkide seadmisel ja vältimatu loomuliku stressi talitsemisel.

Ebatäpne, paindumatu, nõudlik ja negatiivne sisekõne võib muutuda mõtlematuks harjumuseks. Kui sellega ei tegeleta, võib see muutuda meile nii *omaseks*, et see pole enam teadvustatud

tegevus. Ja kuigi varasemad sooritused ja minevikukogemused võivad meie iseloomulikku sisekõnet mõjutada, kasutame me seda siiski praegu, olevikus; ning praegu, olevikus on vaja teha ka muutusi.

Halva päeva sündroom

Loomulikult tuleb ette päevi, mil meie argist õpetamise ja käitumisujuhtimise kvaliteeti mõjutavad loomulik väsimus ja isiklikkus elus tekkinud mured, olmeprobleemid ning meie tervislik seisund. Sellist mõju omavad ka need päevad, mil me lihtsalt ei tunne end „omas elemendis“. Tülpimus kipub sellistel päevadel hõlpsasti meie käitumisse üle kanduma. Kannatus on kerge katkema, võime muutuda nipsakaks ja isegi vihastada.

Kui meil on halb päev, tuleb õpilastele sellest teada anda. „Te olete ilmselt märganud, et ma ei tunne end täna väga hästi. See pole teie süü. [„No natuke ikka on,“ võib teil tekkida kiusatus lisada!] Ma ei taha sellest pikemalt rääkida, kuid ma olen natuke pahane (või vihane). Kui te näete, et ma olen täna natuke „nipsakam“, siis teate, miks.“

Halva enesetunde juures tuleb lühidalt selgitada: „Mul on tugev peavalu...“ Kui tegemist on isiklikumat laadi probleemiga, pole enamasti mõistlik üksikasju jagada; tavaliselt piisab sellest, kui anname lihtsalt teada, et meil on halb päev. Enamik õpilasi ei oska sellise isikliku teabega suurt midagi peale hakata (ega peagi oskama). Mind hämmastab, kui palju isiklikku teavet mõned õpetajad näivad soovivat lastega jagada (tundes end seejuures mugavalt) – isegi lasteaias ja esimeses kooliastmes: teavet oma suhete kohta, lahutuse üksikasju, rahahädasid ning isegi muret oma kaasõpetajate pärast.

Lapsed naudivad, kui õpetaja jagab nendega oma lapsepõlvkogemusi („Kui ma olin poisike, tegime...“), kuid on sobimatu kasutada õpetaja-õpilase suhet oma isikliku tülpimuse mahalaadimiseks või muuta õpilased oma usaldusisikuteks.

Me ei pea oma halbadel päevadel üksikasjadesse laskuma; piisab, kui anname õpilastele sellest aimu, et neil oleks võimalik teatud määral teadvustada, kuidas me end tunneme, ja isegi näidata üles teatavat osavõtlikkust meie mööndud inimlikkuse suhtes. Lapsed mõistavad, et halbu päevi esineb *igaühel*.

On halbu päevi, mil võime öelda õpilastele midagi sobimatut või mõtlematu: mõni rapsakas lause, mis kogemata üle huulte lipsas; teravam hääletoon; koguni tundetu, jäme või väiklane märkus. Väsimus, stress, teiste poolt tulev surve ja tagantkiirustamine võivad meie heasoovlikkuse ja kannatlikkuse kergesti minema pühkida. Taolistel päevadel on meist tark ja professionaalne – ja inimlik – taibata seda tunnistada ning vabandada. Olles nii talitanud, on tähtis vältida enesesüüdistustesse laskumist ning edasi liikuda.

Eelnevat tuleb eristada õpetajatest, kes neile *omaselt* distsiplineerivad ja juhivad pahuralt, tuseselt, halvatujuuliselt; sihiga (nii see näib) panna oma õpilased tundma, isegi taluma tarbetut ärevust ja vastumeelset kontrolli nende üle. Kuigi sellised õpetajad saavutavad (mõnedes koolides) siiski „tulemusi“, teevad nad seda suuresti õpilaste heaolu ja enesehinnangu arvelt. Ma olen töötanud õpetajatega, kes on keeldunud õpilastele andestamast (isegi õpilastele, kes on püüdnud vabandada). Ma olen näinud õpetajaid, kes on keeldunud vabandamast, kuigi see oleks olnud õige ja viisakas tegu, või kes peavad õpilase vastu pikka viha. Nad unustavad, et me kõik oleme ekslikud. Sellise õpetamis- ja juhtimiskäitumise ilmingutele tuleb minu arvates professionaalselt vastu astuda.

Toimetulek oma isikliku psühholoogilise rämpspostiga

Halvad päevad, ebaõnnestumised ja enesekriitilisus käivad sageli käsikäes. Kui me ei saa hästi hakkama, võime vahel olla enda vastu üsna karmid – ebaõiglaselt karmid.

Ma olen istunud ja vestelnud õpetajatega, kes õpilase või klassi peale vihastanult ütlevad: „Ma poleks pidanud niiviisi vihastama...“ Aga miks mitte? On palju olukordi, kus me tõepoolest vihastame oma õpilaste peale. Jah, vihaga toimetulekuks on tõhusamaid viise kui karjumine ja röökimine, aga me *siiski* vihastasime. See ei tähenda, et me oleksime ebaõnnestunud. Alati saab midagi ette võtta halvasti ohjatud vihaga (7. peatükk).

Psühholoogiline rämpspost on täis üldist, püsivat sisekõnet: „Ma poleks pidanud!“ (aga me tegime); „See pole õiglane!“ (tõesti?); „Mul läheb alati valesti!“ (alati?); „Ma ei suuda kunagi nendeni jõuda“ (kunagi?). Võib-olla me poleks pidanud seda, teist või kolmandat tegema või ütleva, aga me tegime; see on reaalsus. Lisades sellisele sisekõnele oma ebaõnnestumiste mõtetes kordamise ja nende üle juurdlemise („Ma poleks pidanud“, või kommentaarid nagu „Ma olen idioot“, „Ma olen loll, täielik luuser“ – täielik?, „Ma ei saa kunagi seda, mida tahan“), tunneme end loomulikult halvemini ning saame oma ebaõnnestumiste ja heitlustega kehvemini hakkama.

Ma ei soovita siin nii-öelda kognitiivset „peast heitmist“, veenmaks end, et see pole tegelikult oluline, kuigi on; vahel võivad asjad haiget teha ja ka teevad. Kui me äpardume, kui asjad lähivad valesti, on see oluline, kuid seda kordav sisekõne (nagu ülal) toimib nagu psühholoogiline rämpspost ning me tunneme end halvemini kui peaksime.

Loomulik ebaõnnestumise tunne on normaalne ja isegi asjakohane. Õppida ebaõnnestuma mõttekalt tähendab, et me tunnistame (enda ja teiste) ekslikkust. See aitab nimetada ebaõnnestumist õige nimega – viga, valeotsus, isegi oskuste puudumine – ja ebaõnnestumise väljavabandamise asemel küsida, mida sellest õppida saab: „Kas ma peaksin kellegi ees vabandama?“ (tõenäoliselt); „Mida ma pean tegema?“ (konkreetselt); „Kas ma vajan sellest üle saamiseks abi või toetust?“ Vahel võime me õppida sama palju sellest, mis läheb valesti, kui sellest, mis läheb õigesti (sõnum, mida me sageli oma õpilastele edastame).

Ebaõnnestumise *ümbersõnastamisega* – „Mis siis ikka, mul läks see niiku. Ma oleksin pidanud tegema seda, teist ja kolmandat“ – ning järgneva küsimusega „Mida ma saan teha praegu ja mida ma saan järgmisel korral sarnases olukorras teha?“ suuname ümber oma emotsionaalse energia, mis ennast „vaimselt piitsutades“ kiiresti kustuks (Edwards 1997). Negatiivse sisekõne ümberhäälestamine pole lihtne; nagu iga oskust, tuleb sedagi tunnustada ja harjutada kui teatud liiki sisemist enesejälgimistehnikat, et alati märgata, mil „saadame oma pähe psühholoogilist rämpsposti“. Võib-olla ei suuda me kontrollida esimest pähe tulevat mõtet, kuid me saame õppida kontrollima järgnevat mõtetevoogu ja sisemist dialoogi.

Kõige tõenäolisemalt vallandaame negatiivset sisekõnet kasutades selliseid emotsioone nagu nõrdumus, viha, pidev ärevus, „jõuetus“ või mõne inimese, olukorra või asjaolu kaasnepimatus. Eksliku ja ennastkahjustava mõtlemise vaidlustamine on vajalik, kuna nõnda tagame endale tõhusama toimetuleku; nii emotsionaalse kui praktilise toimetuleku. Me peame endilt küsima, kas meie praegune mõtetevoog – viis, kuidas me valusaid või halbu sündmusi iseendale seletame – aitab meil tegelikult oma raskustega ja ebaõnnestumistega hakkama saada. Millised on *sellise* mõtlemise tagajärjed ja tulemused?

Ebaõnnestumised

Professor Martin Seligman, üks juhtivaid õpitud abituse ja õpitud optimismi uurijaid, on öelnud:

Ebaõnnestumine muudab igaühe abituks vähemalt *hetkeks*. See on nagu hoop kõhtu. See teeb haiget, kuid valu läheb üle – mõnedel inimestel peaaegu koheselt... teistel jääb

valu kestma, see pulbitseb, aja vihale ja tardub vimmaks... nad jäävad ka pärast väikesi tagasilööke abituks päevadeks, võib-olla ka kuudeks. Pärast suuri lüüasaamisi ei pruugi nad kunagi taastuda. (1991: 45)

Seligmani järgi tuleneb õpitud abituse teatavast seletusstiilist, mis usub ja käsitab ja raskeid ja halbu sündmusi mitmes dimensioonis: püsiva, kõikehõlmava ja isiksustatuna. „See on *minu* süü...“ (või „See on *nende* süü!“) „Mul ei tule see *kunagi* välja... see kestab *igavesti*... see mõjutab *kõike*, mida ma teen...“.

Optimistlik seletusstiil tunnustab ebaõnnestumise korral rahulolematust, isegi valu, kuid väldib ebaedu või halbade sündmuste selgitamiseks püsivate põhjenduste kasutamist. Täpsustav piiritlemine aitab end ümber suunata: „Jah, *vahel* ma eksin“, „*Viimasel ajal* ei ole mu tunnikavad vastanud mu võimete tasemele“ ja „Sellest on *kahju*, et mind ei edutatud, kuid mida ma peaksin tegema, et end parandada ja muuta?“ Optimistlikum seletusstiil *tunnistab nõrritavat tegelikust*, kuid *mõtestab selle ümber*, nähes ebaõnnestumisel pigem mööduvaid kui püsivaid ja kõikehõlmavaid põhjusi. Lisaks väldib optimistlik seletusstiil kallutatud enesesüüdistusi või teiste süüdistamist: „See on *minu* süü...“, „Ma ei muutunud *kunagi* ...“ ja „Mul ei tule see *kunagi* välja...“, tunnistades inimese *ajutist* rumalust, saamatust, laiskust, ettenägelikkuse ja planeerimise puudulikkust – lühidalt, tunnistades tema inimlikkust.

Harjumuspärased seletused on seletusstiili ja isikliku sisekõne tuumaks. Tegemist pole pelgalt ajutise stressi tõlgendustega; see on *iseloomulik teadvustamata* seletusstiil, millesse inimene pingeliste sündmustega toime tulla püüdes langeb. Seligmani uurimused õpitud abitusest ja õpitud optimismist on väga positiivsed ja praktilised allikad stressi talitsemise ja maandamise kohta.

Asetage „Ma mitte kunagi...“, „Ma alati...“, „Ma ei suuda seda taluda...“ ja „*Kõik* selles klassis...“ vastamisi seletustega nagu „Ma *vahel* ebaõnnestun; *siiski*...“, „*Mõnede* inimestega on *raske* töötada, samas kui teistega pole...“, „See võib olla *raske*... (mitte „Ma ei suuda seda taluda“) ... *aga* kui ma...“, „Mul *hakkab* parem, kui...“, „Kui ma teen seda ja teist, lähivad asjad paremaks...“ ja „Isegi kui ma *ebaõnnestusin*, pole ma luuser...“. Isiklikul (sisemis) kõnel on enesesuunamise ja -regulatsiooni funktsioon.

Ebaõnnestumine ei tähenda, et me *oleme* ebaõnnestunud. Ebaõnnestumiste määratlemine pigem üldistes ja püsivates terminites kui situatsioonilistes ja spetsiifilistes muudab meie ettekujutusi nii iseendast kui nendest tegevusaladest, milles me ebaõnnestusime.

Adaptiivsed ja mitteadaptiivsed mõtlemismustrid pole üksnes õpitud meie isiklikust minevikust, vaid me oleme nendega ka kohanenud (Rogers 1996). Koos käitumise juhtimise ja õpetamis- oskustega võimaldavad need mõtlemis- oskused paremat toimetulekut ning ka nauditavat ja tõhusat õpetamist (halbade päevade hoolimata, vt alates lk 26).

Sina kontrollid meid! Kes kontrollib keda ja mida?

Töötades kord ühe uue 9. klassiga, olin nägin tublisti vaeva, et selgitada neile: *nende endi* ülesanne on *oma* käitumist kontrollida. Nende endine õpetaja (ülepingest tingitud puhkusel) oli selle klassiga ilmselt nädalast nädalasse võidelnud ja nüüd oli minu kord.

Klassikoosolekul, mille ma korraldasin, tõstatasin ma teema, kuidas nad tajuvad „kontrolli“ (lk 223). Paljud õpilased täheldasid, et „õpetaja töö on klassi kontrollida“; „õpetaja ülesanne on meid käituma panna“.

Ma küsisin „kuidas?“ ja sellest tulenevas elavas arutelus ulatusid õpilaste kommentaarid õpetaja kontrolli kohta „karjumisest“, „hirmutamise“ ja „peale tunde jätmiseni“. Edasi küsisin ma, kas sellised käitumisviisid *meeldivad* neile ning kas nad peavad sellist käitumist õiglaseks ja toetavaks.

Selle kallal juureldes nõustused nad, et tõepoolest ei tule kellelegi kasuks viisakaks sundimine õpetaja „kontrolliva“ käitumisega. Tegelikult tuli nii välja, et need õpilased tahtsid õpetajalt tõhusat „kontrolli“, kuid osaliselt tähendas *selline* kokkulepe, et nad muudavad enese kontrollimise õpetajale väljakutseks: „Sa pead tõestama, et suudad meid kontrollida.“ Õpilaste sedalaadi hoiakus on peidus ka olulisem sõnum turvalisuse kohta: nad ootavad, et nende õpetaja suudab juhtida, ohjata ja suunata igapäevaseid keerulisi olukordi väikeses klassiruumis, kus 25-30 õpilast on haaratud õppetöösse ja sotsialiseerumisse. Sel määral on nende „kontrollipalve“ õigustatud; meie ülesanne on aga juhatada õpilasi pelgast välisest kontrollist edasi, kohase enese- ja ühiskontrollini.

Aega kulus, kuid lõpuks õnnestus meil nende mõtlemine ja mängimine uuele arusaamisele pöörata: „Õpilastena kontrollime iseennast – sina (meie õpetaja) juhid, suunad ja toetad meid meie enesejuhtimise teel. Me anname sulle õiguse ja kohustuse meid sel viisil juhtida.“

Sellise muutuse esilekutsumine pole lihtne õpetamisülesanne. Õpetajad peavad suutma õpilasi koostööle innustada:

- ühiste arusaamadega põhiõigustest ja kohustustest. Seda väljendatakse üheskoos välja töötatud klassikokkuleppega (vt 2. peatükki)
- õpetaja püüdlusega õpetada entusiastlikult, oskuslikult ja valmidusega võtta arvesse õpilaste mitmekülgeid võimeid ning vaagida erinevaid õpetamisviise (3. peatükk)
- õpetaja püüdlusega edastada õpilastele sõnum lugupidamisest ja hoolimisest, eriti korralekutsumise käigus (4. peatükk)
- õpetaja valmidusega jõuda nii üksikisikute kui ka rühmani (isegi kerge jõupingutus üksikisiku tundma õppimiseks ja abistamiseks avaldab õpilase-õpetaja koostööle võimsat mõju, vt alates lk 129).

Ma olen õpilastega palju-palju kordi õpetajapoolse juhtimise ja distsipliini üle arutlenud. Näib, et nad on väga osavad järeldama, kui enesekindel, veendunud, keskendunud, võimekas (ja nii edasi) õpetaja on. Nad paistavad teadmist ammutavat sellest, *kuidas* õpetaja end juhtimisel ja distsiplineerimisel *esialgu* väljendab ning, kui tõhusalt suudab ta õpetada (2. ja 3. peatükk). Need esmased muljed esimestest kohtumistest õpilastega määravad suuresti selle, kuidas klass õpetaja edasist rolli määratleb.

Nii kirjutas üks õpilane õpetajasse suhtumisest esmamulje põhjal:

Kui on näha, et selle õpetajaga saab lihtsalt läbi, käitudki sageli rumalalt, lähed teiste õpilaste pinkide juurde ja ei tee temast [õpetajast] üldse välja.

Tegelikult ütleb see õpilane, et „hea“ õpetaja peab kontrollima olukorda, milles õpilased käituvad. Tavaliselt arutlevad nad (nagu ka see õpilane) siis selle üle, kuidas ja miks õpilased järgivad (või ei järgi) õpetajaga. Kas õpetaja juhirollist ja autoriteedist hoolitakse, sõltub peamiselt sellest, kui pingevaba õpetaja paistab, kui enesekindel näib tema juhtimisstiil rühma ja üksikisikuid *julgustades* ja nende käitumist *suunates* (vt 4. peatükki, alates lk 55).

Õpetaja enesekindlust tõstab, kui tal on kava nendeks esimesteks kohtumisteks klassiga. Sellest on juttu kehtestamisfaasi osas (alates lk 38) ning hilisemas osas keeelistest oskustest käitumise juhtimisel (3. peatükk) ja tõhusal õpetamisel (4. peatükk).

Ära naerata enne jõule

See pole just kõige arusaadavam ega kasulik õpetamistarkus! Mäletan, et palju aastaid tagasi öeldi mulle midagi sarnast. Kujutlege end rühma õpilaste ees seismas (klassis või koridoris) pinges näoga, kullm kortsus – hingates raskelt ja katkendlikult – varvastel üles-alla kiikudes... Selline

mitteverbaalne käitumine annab – enam kui miski muu – märku enesekindluse puudumisest oma autoriteedi ja positsiooni suhtes. Mõnedes õpilastes võib see isegi provotseerida tarbetult konkureerivat käitumist. Kui õpetaja seisab õpilaste rühma ees äreval ilmel, käed kaitsvalt – suletud kehakeeles – rinnal risti või näol ebalev ja anuv naeratus, mis tegelikult ütleb, „palun olge minuga kenad...“, võivad õpilased sellest välja lugeda „otsusekindlusetust“, „kehtestamisprobleeme“ või enesekindluse puudumist.

Enesekindel, meeldiv, rahulik (mitte lipitsev) naeratus õpilastega suhtlemisel võib edastada sõnumi enesekindlusest õpilaste koostöövalmiduse suhtes.

Õigupoolest mõeldakse selle nõuandega, et õpetaja peab olema uue klassiga püsivat suhet rajades algusest peale kindel ja selgesõnaline käitumist ja õppimist puudutava suhtes. Selles on oma tõde. Palju raskem on õigele rajale pöörata hajevil, kõrvalisega tegelevat, häirivat käitumisviisi kui kehtestada esimese päeva esimesest kohtumisest alates selgeid positiivseid norme.

Ma olen kuulnud paljusid õpetajaid ütlevat, et nad õigupoolest „kaotasid“ klassi, kui püüdsid esimesest kohtumisest peale klassiga „liiga sõbralikud“ olla.

Need 70-80 protsenti

Ma olen näinud, kuidas õpetajad kaotavad klassi enamuse heasoovlikkuse ja potentsiaalse koostöövalmiduse seetõttu, kuidas nad kohtlevad üksikisikuid ja rühma. Olles kohelnud mõnd üksikisikut iseloomuliku lugupidamatusega või võimendanud lahendamata konflikti, on mõned õpetajad üllatunud, kui põhiosa klassist on äkki täis trotsi. Ma olen näinud, kuidas õpetajad mitmele korda rikkuvale õpilasele surve avaldamiseks jätvad kogu klassi peale tunde, saavutades taoliste kinnipidamiste jätkamisega vaid nende 70-80% koostöövalmis õpilaste nõrdimuse ja seejärel võõrdumise.

Kuigi on loomulik, et mõned üksikisikud klassis meid ärritavad, vajame me nende 70-80% koostöövalmidust, et edukalt juhtida ja toetada 20-30% enam tähelepanu otsivat, raskemat ja trotslikumat õpilast.

Mida ma saame ja ei saa „kontrollida“

Kirjutades siin raamatus õpilaste juhtimisest või distsiplineerimisest, ei räägi ma õpilaste *kontrollimisest*; me ütleme hämmastava kerguse ja ladususega: „Ma panin õpilase kätt tõstma...“, „Ma võtsin õpilase kõrvale ja käskisin tal...“. Me ei saa *panna* õpilast lihtsalt midagi tegema ega *viia* õpilast kuskile, kui ta pole juba loomult koostöövalmis, äärmiselt järeleandlik või kuulekas või siis pimesi järeleandlik või kuulekas (mis pole üldse ilmingimata kuigi eluterved käitumisjooned). Ma pole kunagi soodustanud omaenda laste puhul seda, et nad „*lihtsalt*“ kuuletusid õpetajale, sest ta on õpetaja“. (Veel enam – ma olen neile õpetanud, kuidas ülekohtusele või isegi ebaõiglasele õpetajakäitumisele oskuslikult reageerida).

Selle asemel, et endalt küsida, kuidas ma saaksin „oma“ õpilasi veel tõhusamalt kontrollida, on palju kohasem ja konstruktiivsem küsida: „Kuidas ma saaksin olla õpetajana tõhusam juht?“ ja „Mida ma saaksin teha, et tuua õpetamisolukordadesse ja õppimiskeskonda tõhusamat kontrolli?“ Viis, kuidas ma juhin iseennast, oma mõtlemist ja hoiakuid, omab olulist (ja isegi püsivat) mõju sellele, kuidas õpilased käituvad (koostöövalmilt või mitte), kui ma nendega olen (vt alates lk 24).

Lähenedes ja oskused, mida see raamat arendab, on üheks vahendiks *selle* eesmärgi saavutamisel.

Kavatsus ja suhted

Õpilased kuulevad ja näevad õpetaja kavatsusi õpetajapoolses distsiplineerimises ja käitumise juhtimises. Kui *väljalootud* kavatsuses tajutakse õpetaja soovi *vaid* last kontrollida, talle piinlikkust tekitada, teda häbistada või talle „haiget teha“, siis selline distsiplineerimine tekitab loomulikult tõrget ja viib sageli mittetöötava õpilase-õpetaja suhteni. Kui õpetaja rõhub näiteks tagajärgede karmusele, mitte aga vältimatusele, siis see ongi kõik, millele õpilane keskendub (lk 106, 148, 157).

Kui meie kavatsuseks on võimaldada õpilasel oma käitumise eest vastutada ja teiste õigustega aktiivselt arvestada ning see on ka meie distsiplineerimise eesmärk, siis kuuleb ja näeb laps seda kavatsust suurema tõenäosusega meie keelekasutuses ja käitumisviisides. Koostöö määr, isegi järeleandlikkus õpilase käitumises sõltub samuti sellest, milline suhe õpetaja ja õpilase vahel valitseb.

Õppeaasta kehtestamisfaasis püüab õpetaja luua töötava suhte kogu klassi kui rühmaga ja ka üksikisikutega. Isegi argistena näivad inimlikkuse väljendused nagu õpilaste nimede ära õppimine (ja alati ka kasutamine); rühma ja üksikisikute sõbralik tervitamine (isegi väljaspool klassi), nende isikupäraste joonte ja detailide (õpilaste hobide, erihuvide, sündmuste ja sün-nipäevade) meelespidamine on kõik märgid, mis annavad tunnistust õpetaja jõupingutustest luua ja säilitada positiivset töösuhet.

Lävida „ebameeldivate“ õpilastega meeldivald (mitte lipitsevalt); astuda ligi, et öelda „tere“ (mis võib jääda vastusetu või saada vastuseks pomina); mitte vimma pidada ja alustada iga päeva puhtalt lehelt – need kõik on õpetaja käitumise suhtumuslikud aspektid, mida lapsed peagi tunnistavad, tunnustavad ja millele positiivselt vastavad.

Kui õpilased saavad teada, et me hoolime neist kui üksikisikutest (kui inimestest oma vajadus-te, murede ja tunnetega), siis meie distsipliini hinnatakse ja tunnustatakse arusaamisega, et õpetaja hoolib neist.

Suhete loomine

Üldiselt mäletame just õpilastega loodud positiivseid suhteid veel hulk aega pärast seda, kui nad on unustanud Tudorite ajaloo või positiivsed ja negatiivsed täisarvud. Ma olen sageli oma-enda lastelt küsinud: „Kuidas matemaatikas (või prantsuse keeles või ajaloos) täna läks?“ Vahel nad räägivad aine sisust, kuid sagedamini räägivad nad, *milline* on nende õpetaja ja millised suhtumuslikud arengud klassis aset leiavad. Mu lapsed on kiiresti taibanud, millised õpetajad milliste klassidega toime tulevad (ja miks); millised õpetajad õpetavad hästi (ja huvitavalt); millised on õiglased ja teisi arvestavad; ning millised on tavaliselt kannatlikud, huumorimeelega ja mis kõige tähtsam, hoolivad.

15-aastaselt käisin kuus kuud St Albansi keskkoolis. Ühel hommikul olin loodusteaduste tundi hilinemas. Buss tuli hiljem. Ma jõudsin klassi uksele ähkides ja puhkides, ärevil, sest õpetaja Brown polnud just kooli kõige kaastundlikum õpetaja. Klassi sisenedes nägin ma uut õpetajat; oli see asendusõpetaja? Ma polnud kindel. Ta tuli mulle naeratades uksele vastu ja ütles: „Sa paistad üsna kurnatud...“ (ma olin jooksnud). „Mina olen õpetaja Ryland. Mis sinu nimi on?“ Tema hääletoon ja käitumisviis mõjusid mulle kohe rahustavalt. Ta rääkis minuga vaikselt; klassist (ja teiste vahetust kuulmisulatusest) eemal. „Kelle kõrval sa tavaliselt istud?“ Kui vastasin, et ma istun tavaliselt oma sõbra Rogeri kõrval, selgitas ta, et teeme parasjagu katset Archimedese printsiibi tõestamiseks (kaalu ümberjaotumine vees; heureka!) „Roger viib su asjaga kurssi, eks? Tõmba hinge, Billy. Ma tulen ja vaatan natukese aja pärast, kuidas sul läheb.“ Ma mitte ainult ei tundnud end paremini (ärevus ja piinlikkus leevenesid), vaid ma olin ka rohkem motiveeritud

(aines, mis polnud mu lemmik). Mulle ei jäänud meelde mitte ainult Archimedese printsiip, vaid mulle jäi meelde ka see, kui palju õpetaja võib mõjutada seda, kuidas õpilane end tunneb ja kuidas ta töötab.

Võrrelge, kuidas õpetaja Ryland mu hilinemisega tegeles, ja seda isiklikku lugu, mille mu vanim tütar keskkoolis (9. klassis) kirjutas.

Vicki ja mina istusime koolipäeva lõpus müüri peal (kus me tavaliselt istume ja ootame, et Vicki vanaisa meid koju sõidutaks). Õpetaja Green (Vicki matemaatikaõpetaja) tuli meie juurde ja küsis: „Oled sa juba midagi ette võtnud, et seda matemaatika õpikut saada?“ Ja enne kui Vicki vastata jõudis, ütles ta: „Ei, ma ei usu, et oled. Ma käskisin sul reedel ootama jääda, aga keegi ütles mulle, et sa ootasid ainult viis minutit!“

„Ma ei saanud oodata, sest mu vanaisa ei teadnud, et ma peale tunde jään ja oleks muretsema hakanud.“

Sel hetkel ütlesin ma sõna sekka, püüdes Vickit aidata: „Natuke keeruline on peale tunde ootama jääda, sest me läheme koos, ühe autoga koju.“

Seepeale ütles õpetaja Green, „Ma arvan, et sinul pole sellega midagi pistmist! Ma ei usu, et sa tead, millest me räägime, nii et ära sega end vahele!“

Ma siis panin suu kinni (jäädes selleks ingellikuks ja kuulekaks õpilaseks, kes ma tavaliselt olen), kuigi tegelikult teadsin ma paganama palju rohkem kui tema ning otsustasin koheselt, et see õpetaja ei meeldi mulle.

Kuidas ta võis end tunda ...?

Mu kolleeg leidis selle läkituse üleilmselt graffiti-seinalt (teate küll – internetist). See kirjeldab nii hästi õpetaja tavapärast ängi; ängi, mida pidi tundma isegi Jeesus:

Õpetamise rööm

Siis viis Jeesus oma jüngrid üles mäele ja kogus enda ümber. Ta õpetas neid ning ütles: „Õndsad on vaimus vaesed, sest nende päralt on taevariik. Õndsad on tasased. Õndsad on kurvad. Õndsad on halastajad. Õndsad on need, kellel nälg ja janu on õiguse järele. Õndsad on need, keda taga kiusatakse. Õndsad olete teie, kui te kannatate. Olge röömsad ja hõisake, sest teie palk on suur taevas.“ Siis ütles Siimon Peetrus: „Kas me peame seda peast teadma?“ Ja Andreas ütles: „Kas me peame selle üles kirjutama?“ Ja Jaakobus ütles: „Kas meil tuleb selle peale kontrolltöö?“ Ja Filippus ütles: „Mul pole paberit.“ Ja Bartolomeus ütles „Kas me peame selle teile ära andma?“ Ja Matteus ütles: „Kas ma võin, palun, tualetti minna?“. Seejärel küsis üks kohal olnud variseridest näha Jeesuse tunnikava ning päris Jeesuselt: „Kus on su ennetavad vahendid ja kognitiivsed eesmärgid?“ Ja Jeesus nuttis.

(Tundmatu autor)

Mõtestamine

- Püüdes mõtestada omaenda koolikogemusi – milliseid omadusi ja tunnuseid meenutate heameelega? (või ärevuse ja valuga)?
- Kui vaatlete oma tundide dünaamikat, kas „pingevaba valvsuse“ mõiste on seotud teile omase käitumisjuhtimisega (lk 117)? Kuidas te reageerite selles peatükis käsitletud „kontrolli“ mõistele (alates lk 30)?

- Kui teadlik olete oma õpilaste „esmastest“ ja „teisestest“ käitumisviisidest (alates lk 17)? Kuidas te tajute „teiseseid käitumisviise“ tegelikkuses? Millised oskused ja tegevused abistavad teid oma õpilaste selliste käitumisviisidega tegelemisel?
- Mõtestamiseks tavapärase stressiga seonduvat – kui teadlik olete teile „iseloomulikust seletusstiilist“ stressiga toimetulekul ja selle talitsemisel (lk 24)?

MÄRKUSED

1. *Õpilase käitumise põgusale mudeldamisele või tagasipeegeldamisele (ainult omavahelisel kohtumisel) peaks alati eelnema loa küsimine: „Kas sul on midagi selle vastu, kui ma sulle näitan, kuidas see välja paistab (või kõlab), kui sa...?“ Sellist peegeldamist ei tohi kasutada ka lastega, kellel on autismi spektrihäire – see ajab nad vaid segadusse või isegi endast välja.*
2. *See on Millsi poolt välja pakutud huvitav teooria (vt Robertson 1997). Millsi järgi kasutavad mõned lapsed selliseid käitumisviise, et tõrjuda depressiivseid tundeid või stressi. Oma koduses taustsüsteemis võivad nad olla kõrge erutuse seisundis (lärmakas kodu – tülitsemine ja karjumine; märkimisväärne õdede-vendade vaheline pingeline, üürgav televiisor...) – koolis otsitud „erutus“ võib olla kompensatoorne. Robertson märgib, et selliste õpilastega vähegi tõhusaks toimetulekuks on äärmiselt oluline tegur õpetajast õhkuv rahulik hoiak (5. peatükk).*

2. peatükk

Uus klass, uus aasta: käitumisjuhtimise kehtestamisfaas

Harjumustest saab iseloom.

Ovidius (45 e.Kr.-17 p.Kr. „Metamorfooside“ autor)

Uus aasta, uus klass, uus algus

Seistes sel viimasel õpilastevabal päeval enne esimese veerandi esimest päeva oma klassiruumis, lasete te pilgu üle ruumi ja mööbli (mis vahel on sobimatu ja ebanugav). Te mõtlete: „Homme on siin 25-30 õpilast, igaüks oma ainulaadse isiksuse, temperamendi ja vajadustega. Uuuuh!“

Mõnele teist saab see olema teie esimene päris „iseseisev“ tund, kui nii võib öelda; teistele on see järjekordne värske uus aasta, mis kipub peagi muutuma igapäevaseks, igatunniseks, minut-minuti haaval žongleerimiseks nõudmistega, millest tavapärane õpetamine koosneb.

Enamik õpetajaid suudab meenutada oma esimest tundi – ja isegi tervet esimest päeva.

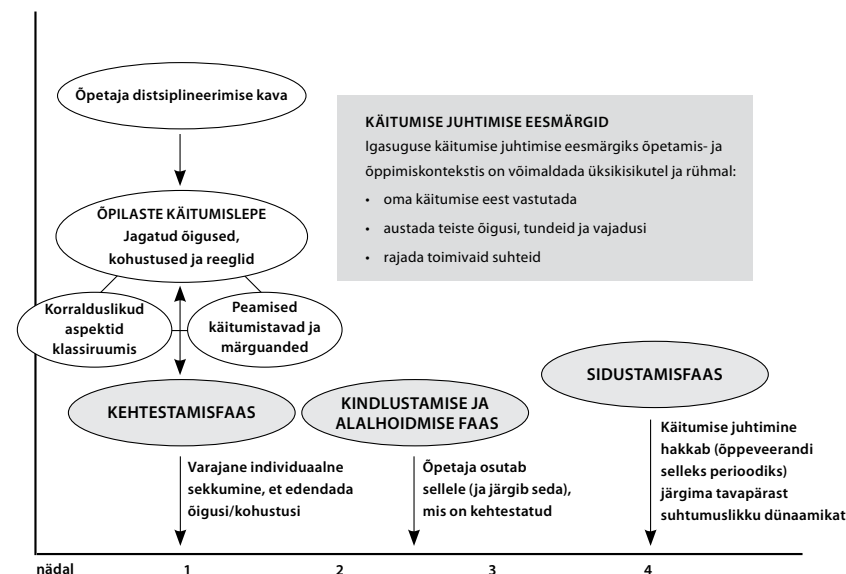
Üks olulisemaid lähteküsimusi õppeaasta selles faasis on: „Mida saan mina (ja mida saame meie kollegiaalse tiimina) teha, et vähendada ja (võimalusel) ennetada tarbetut jagelemist ja probleeme positiivsete käitumisviiside kehtestamiseks oma tunnis?“

Vastus sellele küsimusele keskendub vajalikele protseduuridele, käitumistavadele ja reeglitele, mis võimaldaksid selle üsna keerulise koosluse sujuvat toimimist. Tuleb sidustada käitumistavad ja reeglid töötavasse süsteemi ning seejärel õpetada seda süsteemi teadlikult, läbi arutelude, mudeldamise, julgustamise ja õpetajapoolse juhtimise.

On hulgaliselt ulatuslikke uurimusi, mis näitavad, et tõhusad ja positiivsed õpetajad on teravalt teadlikud esimese tunni, esimeste päevade ja nädalate olulisusest ning sellest, kuidas nad koos oma õpilastega kehtestavad klassiruumis ühised käitumuslikud õigused ja kohustused (vt Doyle 1986; Kyriacou 1986, 1991; McInerney ja McInerney 1998; McPherson ja Rogers 2008; Robertson 1997; Rogers 1998, 2006b).

Kehtestamisfaas (tegevused ja oskused)

Õppeaasta kehtestamise faas on klassi kui rühma (ja isegi kooli kui ühise koosluse) arengus äärmiselt oluline tähtsusega aeg. Rühmadünaamika alustest lähtuvalt on õpilastel olemas psühholoogiline ja arenguline valmisolek kuulata õpetaja selgitusi, kuidas asjad hakkavad olema sel konkreetsel aastal seoses ootustega käitumisele ja õppimisele just selles klassis, selle õpetajaga. Klassi kui koosluse toimimise kolm põhilist faasi on kujutatud joonisel 2.1.



Joonis 2.1 Klassi elu põhifaasid

Õpilased peaksid ootama õpetajalt selgitusi:

- rivistumise ja klassi sisenemise protseduuride kohta (teistega arvestav sisenemine, ilma liigse „testosteroonipõhise vennastumiseta“ mõnede meessoost õpilaste poolt!)
- istekohtade ja õpilaste grupeerimise kohta esimesel nädalal ning võib-olla ka esimesel veerandil. Sellises kavas peab kajastuma, kas istumine toimub ridades, paarides või laudkondades. Sageli peab see hõlmama ka seda, kes kellega istub
- õpilaste klassi sisenemise ja enese pingis või lasteaialaste puhul „vaibal“ valmis sättimise kohta. Käitumistavasid ja märguandeid tuleb selgitada, mudeldada ja jälgida. Lasteaialaste puhul tuleb selgitada ja mudeldada ka „isiklikku ruumi/kohta“, kui „ollakse vaibal“ ning käte ja jalgade enda juures hoidmist (kuigi ka teismeliste kulub ära selge sõnum)

testosteronipõhise vennastumise kohta!); „silmade ja kõrvadega kuulamist“; oma vastamiskorra ootamist; käsi püsti ja ilma hõikumata vastamist... (vt McPherson ja Rogers 2008)

- kappides/korvides asjade hoidmise korraldusliku poole kohta. Lasteaia ja esimeses kooliastmes, kus hoiukorvid on klassiruumis, tuleb läbi mõelda, kuidas need paigutada, et õpilaste liikumist lihtsustada
- kuidas kasutada märguandeid klassi ühistes aruteludes ja küsimuste esitamisel
- õpetaja poolt klassi ühise tähelepanu arutamiseks kasutatavate märguannete kohta igas tunni faasis
- sobilike liikumismustrite kohta klassi ühise õpetamise ja iseseisva õppimise vahel (hädavajalikud üleminekud)
- sobilike märguannete kasutamise kohta õpetaja abi ja toetuse saamiseks tunni /tegevuse iseseisva õppimise faasis
- tööala/koha koristamise tavade kohta
- tunni lõpetamise ja klassist väljumise märguannete ja protseduuride kohta.

Need on loomulikult vaid põhilised – põhjanevad – käitumistavad/märguanded. Õpetajad peavad kehtestama käitumistavad ka söögivahetunniks või lõunaajaks; korrapidamiseks; kodutöödega seotud protseduurideks; teadete edastamiseks; päevikute kasutamiseks; vaikke lugemise ajaks; tualeti kasutamiseks/janu kustutamiseks; sagedaste (mitte juhulike) hilinejatega tegelemiseks; ja nii edasi. Enamik koole kavandab selliseid käitumistavasid ja protseduure tööühma või ainesektsiooni raames.

Püüdes tõsta õpilaste teadlikkust käitumisest ja õppimisest (ja nende mõjust üksteisele), peame rõhutama meie õppekoosluse põhialuseid:

- „Me jagame iga päev kohta, aega, ruumi, vahendeid. Me peame õppima endi ja teiste heaolu nimel üksteisega läbi saama ning üksteist õppimises abistama.“
- „Igaüks teist siin on isiksus – meil kõigil on oma tunded, vajadused, mured.“
- „Nii nagu me tahame, et teised mõtleksid meile ja meie tunnete, nii ka meie...“
- „On õigused ja kohustused, mida me kõik siin jagame: õigus olla koheldud lugupidamisega, õigus õppida, õigus tunda end turvaliselt...“



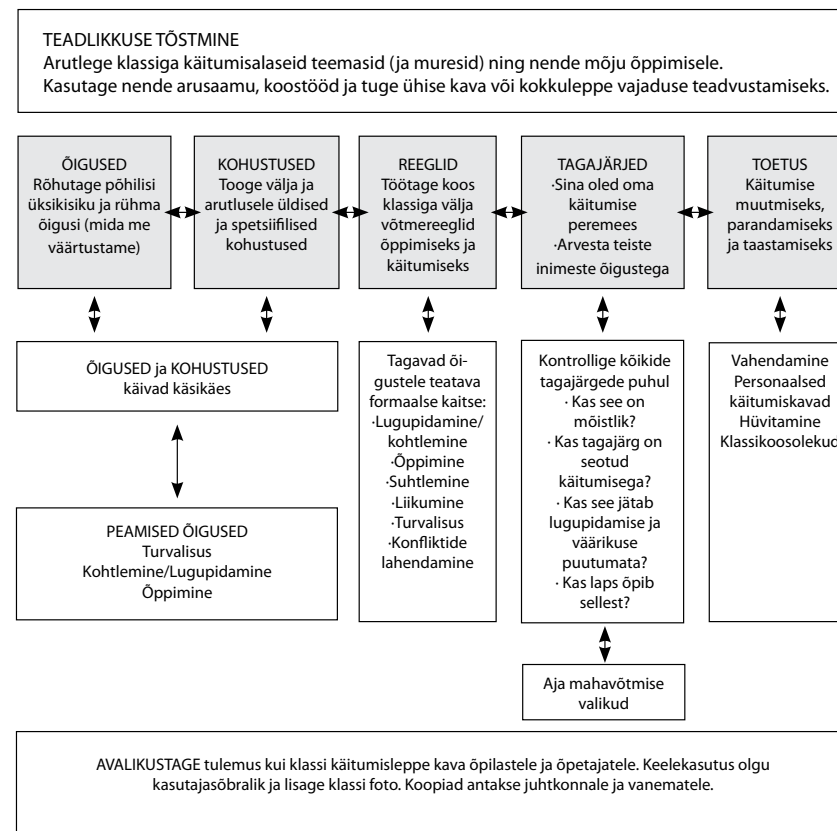
Kasuks võib tulla see, kui arutleda õpilastega kõige tavalisemate jagatud ruumi, aja ja vahenditega ning lugupidava suhtlemisega seonduvate teemade ja murede üle. Nooremate lastega on algul oluline praktiline arutelu põhilistest viisakusreeglitest (mida esimestel nädalatel aina korratakse): „palun“; „tänan“; „vabandust“; „küsi, kui sa soovid laenata...“; „asjade tagasipanemine/andmine, kust laenasime...“; „jagamine ja koostöövalmis käitumine...“. Mõnede laste jaoks (eriti lasteaia tasemel) esitab klassikeskkond ootusi ja käitumisnorme, millega nad ei ole harjunud või millega neil on

raske kohaneda; kasuks võib tulla mini-rollimängude korraldamine viisakusreeglite ja abistava käitumise asjus (McPherson ja Rogers 2008).

Neist esmastest aruteludest käitumise ja õppimise üle võib arendada *õpilaste käitumisleppe*, mis saab ühelt poolt aluseks õpetajapoolsele käitumisujuhtimisele ja distsiplineerimisele ning teisalt õpilase-õpetaja koostööle (vt allpool).

Õpilaste käitumisleppe väljatöötamine klassiga: õigused, kohustused ja reeglid

Paljud koolid tegelevad nüüd õppeaasta esimesel või paaril esimesel nädalal *klassi käitumisleppe* väljatöötamisega. Toetudes õpilaste loomulikule valmisolekule ja ootustele (et õpetajad töötavad välja reeglid ja käitumistavad), võtavad klassiõpetajad tundidest aega, et töötada välja koostoimelise klassiruumi käitumise mudel ühiste õiguste ja kohustuste kehtestamise kaudu. Õpilased osalevad koos oma õpetajatega „kokkuleppes“, mis käsitleb käitumise ja õppimisega seotud ühiseid õigusi, kohustusi ja reegleid, ebasobiva käitumise peamisi tagajärgi ning toetusvõrgustikku õpilaste abistamiseks, kui neil on oma õppimise või käitumisega raskusi (Joonis 2.2).



Joonis 2.2 Klassi kokkulepe – käitumiskava (kohandatult, Rogers 2006b: 51)

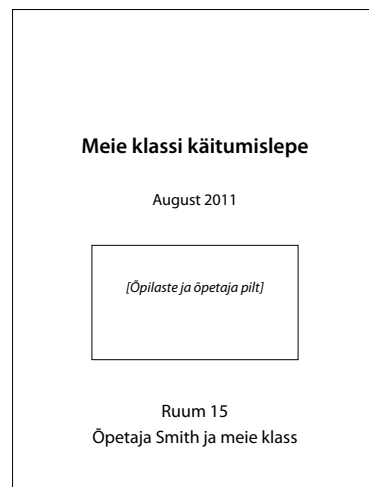
Kolmandas kooliastmes/gümnaasiumis on selliste kokkulepete parimateks väljatöötajateks klassijuhatajad, kes reserveerivad esimese nädala algul ühe täistunni, et vestelda oma klassiga peamiste käitumist ja õppimist puudutavate arusaamade üle. Kõikides klassides korraldatakse arutelud ühise struktuuri alusel (näidatud joonisel 2.2). Kehtestatult moodustab selline kokkulepe aluse, millele tuginedes saavad aine- ja eriõpetajad reegleid ja käitumistavasid konkreetsetele nõudmistele ja kontekstile vastavaiks timmida.

Selline kokkulepe avalikustatakse esimese veerandi esimese kahe nädala jooksul ning igale perekonnale saadetakse sellest koju koopia. Esimeses kooliastmes on sellisel klassi kokkuleppel (vahel nimetatud ka käitumiskavaks) tiitelleht õpilaste ja õpetaja pildiga (joonis 2.3).

Iga klassi/lennupõhine käitumislepe peab peegeldama kogu kooli käitumisalaseid väärtusi ja eesmärke. *Klassipõhise kokkuleppe* eeliseks (eriti esimeses ja teises kooliastmes) on, et see aitab ülekoolliselt teadvustada kõike, mis puudutab käitumist, õppimist ja suhteid ning teeb seda klass-klassilt, vanusele ja arengutasemele vastavalt. See tagab küllaldase ülekoollise ühtluse käitumishoiakute peamistes argiaspektides.

Sellise kava või hoiakute kogumi struktuur on esitatud joonisel 2.2. Et kõik õpilased koolis jagaksid samu arusaamu, järgib iga õpetaja esimesest teise ja teisest kolmanda kooliastmeni sama struktuuri, kohandades keelt ja mõisteid vastavalt eale ja mõistvusele.

Protsess ise on sama oluline kui tulemus. Esimesel päeval varub klassiõpetaja aega kogu klassi teadlikkuse tõstmiseks käitumisest ja õppimisest, kutsudes õpilasi osaluse, mõistmise ja koostöö kaudu koostama kava või kokkulepet õiglase ja sobiliku käitumise kohta, edendamaks positiivseid töösuhteid ja õpihuvi. Mõned õpetajad kohaldavad diskursiivsemat lähenemist, näiteks läbi klassikoosoleku; teised õpetajad tunnevad end mugavamalt formaalsemas lähenemises, mis toob välja kava põhivaldkonnad ja kutsub õpilasi nende üle arutlema.



Joonis 2.3 klassi käitumisleppe esikaas

Programm, kava või kokkulepe algab üldise avaldusega. Näiteks:

Meie käitumiskava üle on arutlenud ja selle välja töötanud X. aasta õpilased ja õpetaja. See on meie omavaheliste käitumispuudluste protokoll. See kohaldub kõikidele inimestele, kes meie klassi tulevad ning see jääb jõusse kogu kooliaastaks.

Meie ühised õigused

ÕPILASTE KÄITUMISLEPPE PÕHIELEMENID

Klassi kokkuleppe aluseks on vaidlustamatud õigused: õigus tunda end koolis turvaliselt; õigus õppida (ebakohase ja ülekohtuse häirimise/katkestamiseta) ja õigus olla koheldud lugupidamisega. Sellised õigused nagu õigus võrdsusele, õigus öelda oma arvamus, õigus olla isiksus ja õigus õpetada on kõik paigutatavad nende põhiõiguste raamesse. Põhiõigused tuginevad

üksteisega arvestamise väärtusele, ilma milleta ei saaks ükski rühm vastastikuse kasu nimel tõhusalt koos toimida ja töötada. Õigus – selles tähenduses – on midagi, mida me peame üksteisega suhtlemisel ja koos töötamisel õiglaseks, *õigeks* ja heaks teguviisiks.

Isegi väga väikestel lastel ilmneb esmane põhjapaneva „õigsuse“ mõiste. Loomulikult käituvad nad selle õigsusega vastuolus (nagu me kõik), kuid nad on selles väga kindlad. See on kui „loodusseadus“.

Pelk nending, et meil on „õigus midagi teha“, pole seesama, mis selle õiguse nautimine. Me võime oma hoiakute kogumisse näiteks lisada:

Õigus turvalisusele ei tähenda vaid seda, et ohtu pole – see tähendab ka turvalist enesetunnet. Halvustamine, solvamine, teiste meele eemale tõrjumine, ähvardamine ja ropendamine on teguviisid, mis võtavad kelleltki õiguse end siin turvaliselt tunda.

(6. klassi käitumislepp)

Selles tähenduses viitavad õigused kohustustele ja tekitavad nende järel vajaduse. Kui meil on õigus õppida, siis annab see mõista, et õpetaja võimaldab meile parimat – tõhusaimat – õppimist, mis *õigustatult* võimalik. (Mis omakorda viitab sellele, et kui me oleme väsinud ning väljas on külm ja märg, ning me oleme ikka veel selles armetus „asendusklassi“-urkas, siis me ikkagi anname endast parima. Üle 30 aasta tagasi pidin ma tõepoolest õpetama ühes jalgrattakuuris!)

Arutledes oma õpilastega nende õiguste üle, leiame ühisosa viisidele, kuidas me käitumist näeme, mõistame ja sellele reageerime.

Kohustused tulenevad meie õigustest

Üksikisiku ja rühma kohustused kattuvad:

Ühised kohustused tähendavad seda, et me hoolime siin iseendast ja teistest. Kohustused ja lugupidamine käivad käsikäes; kui me peame teistest lugu, mõtleme sellele, kuidas meie käitumine neid mõjutab.

Klassi ühise „ajugümnaastika“ („kollektiivne aju liigutamine“ kõlab vähem vägivaldselt kui aju-rünnak) tulemusel jõutakse kiiresti ühiste normideni selliste kohustuste osas nagu: õigeks ajaks tundi jõudmine; vajalike vahendite omamine; jagamine (mõtete, vahendite ja isegi aja jagamine); endast parima andmine; aitamine; teiste kuulamine; klassi mürataseme ohjamine. Arutelu kohustustest peab puudutama ka lugupidamist põhiliste viisakuskommete tähenduses. Sellised alustalad nagu „palun“ ja „tänan“; laenamiseks loa küsimine; töö lõpetamisel eseme tagastamine; teiste vahel liikudes „vabandust“ ütlemine; teiste märkamise ja neile lugupidamise näitamine; teistele isikliku ruumi andmine ja sellega arvestamine; eesnimede kasutamine („tema“ ja „nema“ asemel); kordamööda rääkimine; rivistumine ilma tõuklemiseta; ja nii edasi, kõik need on teistega igapäevase suhtlemise käigus ilmnevad eneseteadlikkuse aspektid.

Põhikohustused võib võtta kokku järgnevalt: „koostöövalmis ja lugupidav käitumine: nii teistest kui iseendast hoolimine.“

Reeglid: kaitsevad õigusi ja ergutavad kohustusi täitma

Reeglite peamine mõte on pakkuda õigustele formaalset, üldtunnustatud ja avalikku kaitset. Õiglased reeglid ühtlasi rõhutavad kohustusi ja ergutavad neid täitma.

Esimestel nädalatel võib kõikjal klassides kuulda, kuidas õpetajad reegleid meelde tuletavad: „Meenuta *meie* reeglit küsimuste esitamiseks“; „*Meil* on reegel lugupidava keelekasutuse kohta“. Mänguväljakutel võib kuulda, kuidas õpetajad laste juurde astudes püüavad tõsta nende kognitiivset ja käitumuslikku teadlikkust, küsides: „Mis reegel on *meil* pallimängude kohta?“ ja „Mis reegel on *meil* ohutult redelitel mängimiseks?“ Ma olen mitmuses asesõnad kaldkirjas esitanud, et rõhutada kaasavat keelekasutust reeglite meeldetuletamisel. Mitte „minu“ reegel, vaid *meie* reegel.

Reeglite sõnastamisel tuleb meeles pidada mõningaid põhitõdesid:

1. Töötage välja põhiõigustele keskendunud reeglid: turvaline paik ja turvaline käitumine; paik, kus suheldakse lugupidavalt ja lugupidav käitumine üksteisega lävimisel; õppimispaik, kus me anname endast parima ja teeme õppimiseks koostööd. Reegleid peaks olema vähe, aga need peaksid puudutama olulisi käitumisviise. Ma olen näinud klassiruumi, kus õpetajad on pannud seinale kaksikümmend või enam reeglit ning need on sageli sõnastatud negatiivselt („Sa ei tohi...“, „Sa ei tee...“, „Sul pole lubatud...“), ilma et need seejuures tooksid välja soovitud käitumisviise. Sellest on vähe kasu, kui öelda lapsele ainult seda, mida ta ei tohiks teha; vähemalt peaks abistavas reeglis olema negatiivne *hõlmatud positiivsesse*. Näiteks: „Klassi ühise õpetamise ajal tõstame küsimuste esitamiseks ja sõna võtmiseks kätt (positiivne reegel) *ilma hõikumata* (piirang).“

Minu kogemuste põhjal on üldiselt kasulik omada mitmeid reegleid, mis katavad järgmised valdkonnad:

- *kohtlemine* (viisakus, kombed, lugupidamine)
- *suhtlemine* (käsi püsti, „sõbrahäääl“ iseseisva õppimise ajal; ka positiivne keelekasutus, aktiivne kuulamine)
- *õppimine* (koostöö ja toetus, vahendite kasutamine, õpetaja abi õiglane kasutamine)
- *liikumine* (kõndides, mitte joostes; teistega arvestav sisenemine klassi/väljumine klassist, teiste isikliku ruumiga arvestamine, mõistlik liikumine)
- *Probleemide lahendamine* (rahumeelne probleemide lahendamine, õpetaja abi kasutamine, klassikoosolekute pidamine ühiste murede lahendamiseks)

2. Väljendage reegleid võimalusel käitumuslikus ja positiivses sõnastuses:

Lugupidamise väljendamiseks oma klassis oleme viisakad ja järgime häid kombeid. Me räägime üksteisega positiivselt. See tähendab, et me ei narri ega halvusta. Lahendades oma klassis probleeme, arutame need läbi või palume õpetajalt abi. Me ei kakle ei sõnade, rusikate ega jalgadega. Kui me kakleme, peame rahunemiseks aja maha võtma.

Et rõhutada, millisele käitumisele reegli põhitähelepanu on suunatud, võivad abiks olla reegli nimetused, nagu näiteks: meie *suhtlemise* reegel; meie *lugupidamise* reegel; meie *õppimise* reegel; meie *ohutuse* reegel.

3. Kasutage reeglite sõnastamiseks kaasavat keelekasutust: „*Meie* klassiruumis me...“

4. Avalikustage reeglid nii klassi kokkuleppes kui erksavärviliste plakatitena klassiruumi seintel (ka kolmandas kooliastmes). Neist võib abi olla, kui õpetaja tuletab sõnaliselt sobilikku käitumist meelde; plakatid toimivad sõnaliste meeldetuletuste kõrval kui visuaalsed meelepead. Koomiksimotiivid lisavad plakatitele veelgi visuaalset mõju. Lasteaias võivad õpetajad illustreerida vastavat käitumist veel ka plakatile lisatud fotodega. Enamasti on võimalik koondada erinevad valdkonnad (ülal, punkt 1) kolme järgneva plakatipealkirja alla:

- Et siin lugupidamist väljendada, me...
- Et siin õppida, me...
- Et siin end turvaliselt tunda, me...



Tagajärjed

Õpilased peavad teadma, et kohatult ja vastutustundetult käitumisel on tagajärjed. Tagajärjed on seotud reeglite ja õigustega. Õpilased peavad mõistma, et kui nad rikuvad reegleid, on nad tegelikult kahjustanud või isegi rikkunud õigusi.

Kui õpilane segab *kordu-*

valt tundi – kõva häälega hõikudes, vahele segades, väga valjult rääkides, teisi nende tööalal segades või nende vahendeid näppides, ohtlikult ja agressiivselt käitudes, kahjustab ta teiste õigust õppida või end turvaliselt tunda ja loomulikult kahjustab ta õpetaja õigust õpetada. Vajalik, õiglane ja sobilik tagajärg peaks sellisel juhul olema aja mahavõtmine (klassis või isegi klassiruumist väljas) (vt alates lk 149).

Aja mahavõtmisel võivad õpilased niisiis kaotada (ajutiselt) õiguse osaleda õppimiskoosluses.

Õpilased peavad teadma, et reeglite meeldetuletamisele (sõnalisele tagajärjele) lisaks võidakse neid suunata töötama teistest eemal; suunata aega maha võtma või suunata (iseegi talutada) klassist välja aega maha võtma. Neid võidakse paluda jääda peale tundi oma käitumist õpetajaga arutama või suunata lepitamisprotsessi või osalema vanema/õpetaja/õpilase kohtumisel. Tagajärjesid kohaldatakse vähimast sekkumisest enamani. Õpilased peavad teadma, et neil on tagajärje kohaldamise protsessi vältel alati õigus vastulauseks (vt lk 106). Käitumise tagajärge käsitletakse põhjalikumalt 5. peatükis.

Õpilaste toetamine

Tuleb leida tasakaal klassi kokkuleppe *korrektiivsete* ja *tagajärjeliste* aspektide ning õpetajapoolse toetuse pakkumise vahel (Joonis 2.2). Järgnevalt on esitatud näide sellest, kuidas on toetust väljendatud 5.-6. klasside käitumisleppes.

Vastastikune toetus meie klassis

On palju viise, kuidas me saame siin üksteist toetada. Kõige enam toetame teisi, kui võtame aega neile mõtlemiseks – et neid aidata, julgustada ja nendega koostööd teha. On muidugi päevi, mil asjad viltu veavad; me tunnustame seda. Kui sul on „halb päev“, on siiski oluline oma õpetajale või klassikaaslasele seda selgitada. Kui me seda teistele ei ütlen, võivad nad segadusse sattuda, kui näime (või kõlame) häiritute, ärritunute või vihastena.

Vahel on meil muresid ja probleeme nii koolis kui koolist väljaspool. Abi võib olla nendest rääkimisest. Sinu õpetaja ja kooli sotsiaaltöötaja on valmis sind alati igal võimalikul viisil aitama.

Kui teeme oma käitumises halbu või valesid valikuid, aitab meie õpetaja meid:

- käitumist meiega arutades
- isiklike käitumiskavade koostamisega
- andes meile võimaluse oma tegu heastada (hüvitamine) – vahel on selleks vaja oma kaasõpilasega läbi rääkida (lepitamine).

Mõnedel juhtudel võib osutada vajalikuks meie vanemate kaasamine, et nad abistaksid meid koolis käitumise osas.

Paljud õpetajad lisavad klassi kokkuleppesse ka lisamärkuse klassikoosolekute kohta. Mõned vanemad ei pruugi olla teadlikud sellisest üleklassiliste arutelude formaadist ühiste murede jagamiseks ning neile ühiste lahenduste leidmiseks – seega aitab märkus klassikoosolekute positiivsetest ja harivatest mõjudest paremini mõista klassi demokraatia põhiluseid:

Meil toimuvad regulaarselt klassikoosolekud. Need annavad kõikidele õpilastele võimaluse ühiseid muresid, vajadusi ja probleeme koos uurida. Need koosolekud loovad aluse ühistele arusaamadele, aktiivsele probleemilahendusele ja õpilaste osalusele ühiste murede lahendamisel. NB Klassikoosolekuid peetakse loomulikult ka õpilastega koos aja planeerimiseks.

Klassi kokkuleppe viimasel lehel väljendatakse kogu klassi pühendumist protsessi.

Me oleme koos oma õpetajaga oma klassi käitumisleppe arutanud, kavandanud ja täiendanud. Me nõustume seda kasutama ja toetame seda.

Klassi käitumislepe on dokument nii vanemate kui õpilaste ja õpetaja jaoks; see loob aluse ühiste arusaamadele käitumisest ja õppimisest. Igas klassis saadetakse kõikide laste vanematele/hooldajatele koopia. Klassi kokkuleppe/kavaga läheb kaasa direktori kaaskiri.

Kiri arutleb õiguste, reeglite ja kohustuste täitma ergutamise (ning tagajärgede) üle, samuti õpilastele pakutava toetuse ja innustuse üle. Kiri lõpeb palvega näidata üles mõistmist ja toetust, näiteks nii:

Seda käitumisleppe on arutanud ja selle on välja töötanud 6. klassi õpetaja ja lapsed. See kirjeldab, kuidas me oma koolis käitumise ja õppimise suhtume. Me palume, et te selle kokkuleppe/kava koos oma tütre/pojaga läbi loeksite. Me loodame väga teie mõistmisele ja toetusele sel aastal.

(Vaata täpsemalt McPherson ja Rogers 2008.)

Aasta kulgedes viidatakse kõikide käitumisega seotud probleemide puhul ühel või teisel moel sellele käitumisleppel. Alati, kui lapsevanemal (või koolil) on lapse käitumise pärast mure, on käitumisleppel arutelul ja toetuse pakkumisel oluline osa.

Vaidlustamatud reeglid ja tagajärjed

Koolis on reegleid, mis on igas vanuseastmes ja kõikides klassides vaidlustamatud. Need on seotud selliste teemadega nagu tervis ja ohutus, kiusamine, uimastid, agressiivne ja vägivaldne käitumine. Need reeglid ja tagajärjed tuleb teha kõikidele õpilastele teatavaks esimesel kohtumisel, samuti kooli päevikus, klassikokkulepetes ja kooli poliitika raames.

Näiteks on Austraalia algkoolides kuumadel suvekuudel reegel „mütsi pole – väljas ei mängi“ (see tähendab, et ei mängi lauspäikeses). See on reegel, mis on otseselt seotud tervise ja turvalisusega.

Kui koolil on klassi käitumisleppe tarvis ühtne struktuur, muutub iga järgnev klassiaste enam teadlikuks, „kuidas me asju siin teeme ja miks“. See võimaldab ühiste arusaamade ja ootuste

tekkimist kohase ja õiglase käitumise suhtes ning samuti piisavat ülekoollist reeglipärasust täiskasvanute juhitud käitumises.

Nagu varem märgitud, on klassi kui rühma elus mitmeid faase (joonis 2.1). Kui õpetaja on läbimõeldult kehtestanud selle, „kuidas meil on vaja siin töötada“, ning on klassis õppimiseks ja sotsiaalseks suhtluseks välja töötanud positiivsed käitumistavad ja reeglid, kohaneb klass kui rühm küllaldaselt sidustatud, ausate ning õiglaste „käitumisnormidega“.

Sidustamisfaas (vaata joonist 2.1)

Klassikoosluse sidustamisfaasis muutuvad käitumistavad ja reeglid mõistuspäraseks ja normaalseks: „viisiks, kuidas me siin toimime“. Iga veerandi algul võib esimese paari nädala jooksul tekkida vajadus õpilastele käitumisleppe ja mõnd tava meelde tuletada (näiteks mürataseme jälgimist). Koolivaheaegadel õpilased „unustavad“ või nad „resotsialiseeritakse“ koolivälises keskkonnas. Põgus ja positiivne taaskehtestamine on iga veerandi alguses toeks ühisele tegusale keskendumisele.

Selles õppeaasta faasis toimub käitumisjuhtimine valdavalt *suhtumusliku dünaamika* raames. Loodetavasti oleme juhtiva õpetajana rajanud positiivse töösuhte nii üksikisikute kui ka rühmaga. Me toetume nüüd vähem reeglitele ja käitumistavadele ning õpilased on oma käitumises ja õppimises eneseteadlikumad ja isetoimivamad. Õpilastel on tekkinud klassielu suhtes kohane „omanikutunne“.

Selles faasis peavad õpetajad nii üksikisiku kui rühma vajaduste ja murede arutamiseks sageli klassikoosolekuid.

Reeglite edastamine õpilastele

Vajalike reeglite edastamiseks õpilastele tuleb rõhutada *reeglite põhjusi*: õiguste kaitse ja põhikohustuste eeldamine.

Reeglite edastamisel uuele klassile (või lennule) on mõned õpetajad direktiivsemad – esitades eeldatavad reeglid, nende põhjused ja reeglite rikkumisele harilikult kohalduvad tagajärjed. Teised õpetajad on oma lähenemises arutlevamad, rõhutades ühise keskustelu olulisust ja haarates õpilased *kokkuleppeprotsessi*. Mõned õpetajad alustavad aastat klassikoosolekuga (lasteaias tasemel „jagamisingiga“) ning käsitlevad selle raames vajadust reeglite, kohustuste, tagajärgede ja toetuse järele.

Lähenemisviisi valik sõltub osaliselt sellest, kui mugavalt konkreetne õpetaja end klassi keskusteludel tunneb (eriti kolmandas kooliastmes). Ma olen olnud koolides, kus klassijuhataja loeb peaaegu et vormitäiteks reeglid ette või (veel igavam) suunab õpilased reegleid kooli päevikust lugema – ja kõik.

Kui teie valik reeglite edastamiseks on direktiivsem lähenemine, siis oleks vähemalt kasulik reegleid põhjendada ja paluda õpilastel küsimusi esitada.

Reeglite ja käitumistavade visuaalne meeldetuletamine

Õppeaasta kehtestamisfaasis võib reeglite järgimisele ohutamise ja nende alalhoidmise protsessis abistavate vahenditena kasutada võtmereeglite ja käitumistavade visuaalset esitust (lk 45). Lasteaias ja esimeses kooliastmes võiksid need hõlmata:

- Fotot ja nimekaarti riidenagidel.
- Klassi võtmereeglid võiksid olla illustreeritud kui visuaalsed meelepead, mis on paigu-

tatud klassi etteotsa silmapaistvale kohale. Sama kehtib käitumistavade kohta nagu: „sõbrahää!“ (töötamisel tekkivad helid); mida teha, kui etteantud töö on valmis; kuidas kirjatööd vormistada; ja kuidas käituda pesuruumides.

- Lasteaias ja esimeses kooliastmes teevad õpetajad sageli fotosid lastest koos ruumi koristamas, lugupidavalt suhtlemas, koostöövalmilt jagamas – need fotod lisatakse vastavatele õpetaja kehtestatud reeglitele.
- Lihtsad sildid kappidel, vaikse ala juures ja lugemisnurgas aitavad seostada kohta, ruumi ja otstarvet ühiste kohustustega.
- Kolmandas kooliastmes olen kasutanud lihtsaid plakateid, et tuletada õpilastele meelde oma tööpiirkonna korrastamist: toolid laua alla; pingid otse; päeva lõpus toolid laudade peale; igasugune kõrvaline praht koristada; jätta ruum enese järel korda (alates lk 75).
- Töölehtede ja ülesannete jaoks võib kasutada korvi „lõpetatud tööd siia“ ning võib-olla ka kasti „varased lõpetajad“.
- Võib kasutada „müramööturit“, et kehtestada ja jälgida tööhäälte taset (alates lk 69).

Reeglite üle arutlemine laiemas sotsiaalses kontekstis

Õpilastega reeglite üle arutledes (ka veel 10. klassis) võib abiks olla see, kui kasutada ära õpilaste kogemused reeglitest paljudes erinevates kohtades ja kontekstides: kiirtee reeglid; klubid, kuhu nad kuuluvad; liiklusreeglid ja liiklusemärgid; nende perekonnad; ja isegi lauamängud. Õiglaste reeglite otstarvet ja põhjust on lihtsam vaagida neis tuttavates kontekstides ning kanda see arusaamine loomulikult viisil üle klassiruumi ja mänguväljakule.

Õpilased on juba mõistnud, et reeglid *aitavad* käitumist juhtida, keskendada ja valitseda, *aitavad* inimesi kaitsta (vähemalt potentsiaalselt) ja *innustavad* vastutuse jagamist (teistega arvestamist), ning kui neid rikutakse, on sel tagajärjed. Nad on näinud kollase kaardi kasutamist jalgpallimängus ning nad on ka näinud täiskasvanud jalgpallureid ning teisi „spordikangelasi“ (või tuleks öelda „sangareid“?) raevuhoos või milleski veel hullemas!

Alalhoidmine ja ülekinnitamine

Esimese nädala esimesel päeval on äärmiselt oluline kehtestatud reeglite ja käitumistavade alalhoidmine ja ülekinnitamine (joonis 2.1). Kehtestamisfaasis hõlmab tõhus õpetamine ja juhtimine igapäevase õppetöö tüüpiliste segajate ennetamist ning töökorralduse kehtestamist klassi õppe- ja käitumissujuvuse tagamiseks (seda käsitletakse 3. ja 4. peatükis).

Õiglaste reeglite ja käitumistavade olemasolu pelk nentimine või ka avalikustamine ei ole piisav. Õpetajad peavad iga päev teadlikult reageerima sellistele probleemidele ja käitumisviisidele nagu hilinemine; ebasobiv müratase; hõikumine; kõrvaliste asjadega tegelemine ja vältiv käitumine ning ebasobiv keelekasutus, kuni klassi elus ja õppetöös on juurdunud normid eeldatud käitumise suhtes.

Õpetaja „distsiplineerimiskava“ (lk 83-91), kus on läbi mõeldud tüüpilised (või tõenäolised) korrariikumised ning kavandatud reageerimisviisid (eriti keelekasutus), mis kõige tõenäoliselt kutsuvad õpilasi koostööle, on töökorralduses võtmetähtsusega – mitte valemite koguna, vaid *abistava raamistikuna*.

Keegi meist ei läheks tundi või tegevust juhendama ilma mingisugusegi tunnikavata, aga mind üllatab siiani, kui paljud õpetajad jätkavad õpetamist, ilma et ennetaksid tüüpilisi segavaid ja kordarikkuvaid käitumisi, mis võivad õpetatava ja õpitava kvaliteeti mõjutada.

Nagu varem märgitud, ootavad õpilased, et õpetaja selgitaks reegleid, käitumistavasid ja märguandeid selles tähenduses, „kuidas asjad siin käima peaksid – ja miks...“. Tuleb hoolikalt kavandada, kuidas me neid reegleid, käitumistavasid ja märguandeid edastame, kehtestame ja jälgime; mitte kui eesmärki omaette (õpetaja kontroll) vaid kui vahendit eesmärgi saavutamiseks (õpetaja-õpilase koostöö ühises õppimiskooles). Sellises tähenduses *võimaldab* kehtestamine tõhusat juhtimist, õppetööd ning positiivseid, toetavaid suhteid.

Istumisplaaniid ja õpilaste rühmitamine

Klassi ruumikorraldust kavandades peame küsima, mis eesmärki täidab pinkide paigutus (Ukujuliselt, ridades, paarides, laudkondades) ja ka õpilaste asetus (kes kellega istub).

Mõnedes klassides võib õppeaasta esimesest päevast alates sõprusrühmade lubamine tekitada võimukaid klikke ja kohastunud käitumismustreid, mida on veerandi edenedes raske ümber suunata. Kuigi on oluline, et õpetajad annaksid õpilastele võimaluse osaleda istumiskohtade planeerimises, on parem, kui see „vabadus“ antakse esimesel veerandil pisut hiljem (vt lk 52).

Esimesel päeval on üldise korralduse lihtsustamiseks kasulik panna õpilased istuma tähestikulises järjekorras (nimesilt igal laual). See aitab õpetajal lihtsamini õpilaste nimesid õppida ning toetab ka klassi varajast sotsialiseerimist väljaspool tavapäraseid sõprusrühmi. „Juhuslikus paigutuses“ tuleks võimaldada ka soolist ja ehk võimete põhistki segunemist. Kui teame, et mõned õpilased ei tööta koos hästi või ei saa üksteisega läbi, peame seda arvesse võtma ka istumise korraldamisel.

Ühes 7. klassis, kellega ma töötasin, olid kaks ägedal ja motoorsel viisil väljendunud TPH-ga (tähelepanupuudulikkuse häirega) õpilast lubanud oma õpetajale, et nad töötavad koos istudes hästi. „Päriselt ka, õpetaja! Me käitume koos istudes hästi, palun, õpetaja, palun!“ See oli aega raiskav viga. Pärast mitut lootusi petnud lubadust paigutasime nad ümber ja panime kogu klassi ridadesse istuma. Lõpuks nad rahunesid ja muutusidki oma õppekäitumises keskendumaks.

Kuigi sotsialiseerumine on klassielu ja õppimise oluliseks osiseks, on samas tähtis õpilastele juba esimesest päevast teadvustada, et klassiruum pole pelgalt mänguväljakul sotsialiseerumise jätkuks; see koht on mõeldud õppetööks. Mõned lapse tähelepanu hajub näiteks laudkondades väga kergesti, nii et õppeaasta kehtestamisfaasis tasub soovimatu hajalioleku vältimiseks eelistada „formaalsemat“ istumisplaani (ridades või paarides istumine, näoga tahvli suunas).

Õpilaste paigutamine laudkondadesse ei soodusta iseenesest koostööle suunatud õppekäitumist. Enam koostööd nõudvate tegevuste puhul võib kasulikuks osutuda väikestes rühmades istumine ning põhiliste õpetamis- ja õppimistegevuste puhul ridades istumise säilitamine.

Ma olen näinud, kuidas paljud õpetajad mängivad maha koostööpõhise õppe väärtused, kuna loodavad ennatlikult, et rühmas laua ümber istumine soodustab iseenesest koos õppimist; see pole nii. Koostööõpet tuleb struktureerida ja ajapikku õpetada ning see on tavaliselt tõhusam, kui klass on oma suhetes sidus.

Meie õpilaste heaolu (kehtestamisfaas)

Uues koolis on õpilased oma kohanemise pärast sageli ärevil, seda eriti esimestel kooliaastatel ja kooli alguses ning gümnaasiumi esimesel aastal. On oluline, et õpetajad teaksid ja hooliksid õpilaste loomulikest mureddest: kuidas nad sisse sulanduvad; kas teised õpilased tunnustavad neid ja võtavad sõbraks; kas nad suudavad täita õppetöö, tunniplaani ja erinevate õpetajate nõudmisi. Lühidalt, kas – ja kuidas – nad *sellesse* klassi, *sellesse* lendu kuuluvad. Vajadus kuhugi kuuluda, tunda end tunnustatuna ja rühma osana on tähtis aspekt kooli argielus.

Mõnele õpilastele võivad muret valmistada isegi sellised olmekaalutlused, nagu kelle kõrvale neil palutakse istuda ja kui kauaks (kas igas tunnis?). Esimese paari nädala jooksul võib klassis sõbrunemist soodustada pinginaabrite või rühmade roteerimine. Tuleb ka pidada silmas õpilasi, kes paistavad olevat seltsimatused või kellel on raskusi teistega sõbrunemisel, eriti vahetunnis või kehalises kasvatuses. Paljudes koolides on nüüd „sõbraprogrammid“ esimesse klassi tulijatele, 7. klassi õpilastele (üleminekuaasta) ja kooli uustulnukatele. Vanemad õpilased võtavad tugiõpilase rolli, mis võimaldab noorematel (ja uutel) õpilastel klassi ja mänguväljaku sotsiaalsesse keskkonda sisse elada. „Eakaaslasest sõber“ saab loomupärastele oskustele ja isiksuseomadustele lisaks ka põhikoolitust, mis teda selliseks rolliks ette valmistab.

Nii mängu, tegutsemist kui arutelusid sisaldavad rühmategevused võivad kaasa aidata kohanemisprotsessile ja üksteise tundmaõppimisele. Nimemängud võivad olla teises kooliastmes oma uudsuse kaotanud, ent istepaikade roteerimine ja tutvumisaeg võivad soodustada *esmasel sidususe* ja ühtekuuluvustunde tekkimist rühmas.

Vastutus õpilaste heaolu eest pole vaid klassiõpetajate pärusmaa. Kolmandas kooliastmes/gümnaasiumis on klassi- ja kursusejuhendajatel eriline kohustus aineõpetajatega sidet pidada, et hoida suhtluskanalid avatud selles osas, kuidas nende õpilased kohanemisega toime tulevad.

Kui istumisplaan ei toimi

Ma olen töötanud õpetajatega, kes on lubanud sõpradel kõrvuti istuda ning seejärel avastanud, kuidas see tekitab salkkondi ja võimuklikke; tagaridade rühmitusi, kelle kambavaim sigitab trotslikke ja aegaraiskavaid käitumisviise; tüdrukute (või poiste) grupikesi, kes ei luba kedagi teist endaga istuma.

Ma olen avastanud, et sellistes olukordades tasub õpilaste valikuid suunates istumisplaani muuta. Õpetaja koostab teate, milles väljendab muret mürataseme ja kõrvaliste tegevuste pärast õpiajal ning kutsub õpilasi üles osalema istumisplaani muutmises:

Teie õpetajana olen ma mures mürataseme ja kõrvaliste tegevuste pärast tunnis. Ma leian, et abi on istumisplaani muutmisest. Oleksin tänulik teie koostöö eest. Palun kirjutage üles kahe õpilase nimed, kelle puhul olete kindlad, et nad hõlbustavad teie edasijõudmist oma tunnitööga ning aitavad teil tunniks ja aineks antud aega kõige paremini kasutada.

Kuigi arvesse lähevad kõik õigustatud ettepanekud, olen mina kohtunikuks, kes teeb lõppotsuse. Annan teile tulemusest järgmises tunnis teada. Täna teid koostöö eest.

Õpetaja Rogers

Üleskutseid laiali jagades tuletan ma õpilastele meelde: „Valige targalt, valige hoolikalt – täna!“ See on öeldud heasoovlikus meeleolus.

Võimalusel tuleb seda alati korraldada heasoovlikus meeleolus. Eriti raske klassiga võib kasuks tulla see, kui toetav kolleeg liitub ja viib ülesande koos tunniõpetajaga läbi (vt ka lk 223).

Esimene kohtumine õpilastega

Kolmandas kooliastmes võib esimene kohtumine uue klassiga vahel alata koridoris (klassiruumist väljas). Mõnedes vaevanõudvamatel klassidel on mul olnud õpilasi, kes kukuvad mind kohe tülitama: „Kes teie olete?“, „Mis teie nimi on?“, „Kas te olete täna meie õpetaja?“. „Häh... kus õpetaja Smith on...? Ta oli eelmisel aastal meie õpetaja – ta on jobu!“ (naerulagin). Mitmed õpilased räägivad üksteisest üle, on tõuklemist, nügimist või mängulist „testosteroonipõhist vennastumist“.

Ma tegin selle joonistuse ühest 9. klassist oma klassi ukse ette kogunemas. Donna-nimeline tüdruk paremal annab rühmale teada, kes see uus õpetaja on: „Juhuuuu, õpetaja Rogers. Ma olen teid ühes teises tunnis varem näinud. Juhuuu, õpetaja Rogers!“ Ta ütles seda „märka mind“-hääletoonil, mida õpetajate tüütamiseks sageli kasutatakse. Ma naeratasin talle, kuid otsustasin väljaspool klassi vestlusesse mitte laskuda.



Ma olen näinud, kuidas õpetajad laskuvad sellise kambaslööpimise

peale pikkadesse, aega raiskavatesse vestlustesse; vastates küsimustele; tegeledes liigselt „tähelepanu otsivate“ õpilastega – pole kahtlustki, et just lootuses aegsasti sõbralikke suhteid luua. Õpilased tajuvad asja sageli teisiti; nad üritavad saada kontrolli õpetaja-õpilase suhte „käigu“ üle.

Targem on kogu õpilastekamba lööpimist ja küsimusi põgusa viisaka avaldusega *taktikaliselt* eirata: „Ma ei vasta praegu isiklikele küsimustele. Me peame valmistuma klassi minekuks. Täna.“ Meie hääletoon on meeldiv, aga tõine, koondades rühma tähelepanufookust rahuliku, mitte-verbaalse „blokeeriva käega“, mis osutab, et sellised küsimused ei ole *hetkel* teemaks. Suunake rühma tähelepanu kiiresti sellisel, et kohe keskendutaks õppetööle, mitte sellele, kas õpetajal on meessõber, kas ta on abielus, on siin koolis uus või nii edasi.

Nagu Robertson (1997) meile meelde tuletab, tuleb esimesed kohtumised enda kui õpetaja reeglitega piiritleda; olles enesekindel, meeldivalt range, lubamata mõjule pääseda „sundimisel“, ähvardustel või tajutaval ärevusel.

Põgus õpetajapoolne „koridori rahustamine“ kannab sõnumit koha ja olukorra muutusest: *väljastpoolt* klassiruumi (mäng, kõrge motoorsusega ja lärmakas käitumine, mis mänguväljakul on loomulikult lubatav) klassi *sisse* (vaiksem, istudes ja enamasti keskendunud mõtetegevus, ühine õppetöö ja sotsiaalne koostoime). Oluline on (isegi siin) luua *teadvustada oma ootusi*, kiiresti, enne klassi sisenemist.

Libistades klassiruumist väljaspool pilgu üle õpilaste, tekivad õpetajal sageli mõningad ootused nagu „rivistumine“ või „tasapisi ükshaaval“ klassiruumi sisenemine. Sellekohane *meeldetuletus* võib õpilaste loomupärast rahutust leevendada ja nende tähelepanu keskendada.

„Kõik rahunevad (...). [Seda kogu klassile suunatud märguannet tuleb meil vähemalt veel korra lausuda!] Enne kui me oma klassi läheme – ma märkasin, et mõnedel on mütsid peas; kui teil on iPod sisse lülitatud, siis pidage meeles, et me siseneme nüüd klassiruumi õppekeskkonda. Täna.“ Õpetaja naeratab ja noogutab, andes õpilastele põgusat positiivset tagasisidet, kui need end valmis sätivad. „Kui me siseneme, tahan ma, et teil oleks meeles...“. Siinkohal esitab õpetaja lühidalt protseduurireeglid selle kohta, kuhu õpilased istuvad, kuhu nad panevad oma kotid jne.

Õpetaja enesekindlus ja autoriteet

Robertson (1997) täheldab, et „pingevaba käitumine“ on kooskõlas kõrge positsiooniga ja annab mõista, et inimene ei tunne end ohustatuna. Loomulikult võime tunda mõningast loomulikku ärevust, kuid me peame välja näitama suhtumist ja käitumisviisi, mis teatab: „Ma ootan teilt

koostööd ja kuulekust mõistliku käitumise näol“. Muidugi peab selline juhtimisstiil kandma endas lugupidamist, heasoovlikkust ja inimlikkust.

Kui õpetaja käitumisviisi, kehakeelt, hoiak ja suhtlemisviisi näivad enesekindla ja autoriteetsena ning kui sellist enesekindlust säilitatakse edaspidi ka õpetamises ja juhtimises, töötavad õpilased õpetaja juhtimisvõtetega enamasti kaasa.

Siinjuures avaldub vastastikune mõju:

Kui õpetaja tunneb end enesekindlalt, on õpilased märgatavalt vastuvõtlikumad ning see omakord kinnitab õpetaja enda kindlustunnet; kui õpetajal jääb enesekindlusest puudu, võib protsess kulgeda vastassuunas ja õpetaja võib oma meeolekult kiiresti täielikult minetada. (Robertson 1997: 66)

Enesekindlus (mitte ülbus või arrogantne eneseõigustamine) on õpetaja üldises suhtluses rühma või õpilastega hädavajalikuks omaduseks.

Enesekindlus tuleneb osaliselt heast ettevalmistusest ja teadmistest, mida õpetada kavatsetakse (3. peatükk), ent see tuleneb ka inimesele iseloomulikust – ja siirast – „eneseisustuslaadist“: avatud, sundimatu kehakeelega; ei näi kergesti erutuvat (kuid on siiski valmis mõõnma ekslikkust ilma seepeale murdumata); eksimise korral võimeline kiiresti taas ohjad haarama; enesekindel, meeldivalt kaasahaarav hääletoon; võime end vajadusel kehtestada (lk 84, 89, 90); tõhus pilkude püüdmise ja silmsideme loomise oskus (alates lk 99); teadlikkus oma kehakeelest õpilaste isikliku ruumi sisenemisel. Need on lihtsad, kuid tähendusrikkad enesekindla õpetaja omadused (Rogers 2006b).

Klassi ühise tähelepanu saavutamine

Esimesel kohtumisel klassiga tuleb selgeks teha klassi ühise tähelepanu ja keskendumise olulisus. Klassi ühise tähelepanuharjumuse välja kujundamine on igapäevaselt hädavajalik igasuguse tunniõppe tõhusaks käivitamiseks.

VERBAALNE TÄHELEPANU KESKENDAMINE

Kui õpilased istuvad juba oma kohtadel, peab õpetaja andma märku rühma tähelepanu püüdmiseks ja keskendumiseks. See on võimalik mitteverbaalsete märguannete ja verbaalsete juhiste kombineerimise abil.

- Alati on abiks positiivse suunava tooni kasutamine: „Asuge oma kohtadele (...)“. Tehke lühike taktikaline paus, et anda õpilastele põgus reageerimisaeg õpetaja märguande hoomamiseks (lk 4 ja alates 102). „Pilgud siia ja kuulake (...) Tänan.“ „Tänan“ käskiva sõnumi lõpus edastab ootuse.
- Vältige küsivaid fraase: „Kas te kõik palun vaataksite siia?“; „Kas te asuksite oma kohtadele, palun?“; „Kas te lõpetaksite rääkimise?“; „Miks te jutustate?“; „Te ei peaks praegu jutustama, või mis?“
- Kasuks võib tulla rühma keelekasutuse teadvustamine rühma poole pöördumisel: „Klass...“; „Rahvas...“; „Kõik...“; „Sõbrad...“; „6D...“. „Sõbrad“ näib olevat nooremate õpetajate poolt eelistatud kui kaasav, sootu ja üldine pöördumisviis. See ei kuulu minu lemmikute hulka. (Ilmselt on see tingitud mu vanusest!)
- Mõnede õpetajad leiavad, et *enne* verbaalset juhust tasub edastada mitteverbaalne märguanne. Uue klassi puhul kõlistan ma sageli oma pastaka otsaga vastu väikest joo-giklaasi; ootan (väike taktikaline paus) ja seejärel annan kogu klassile ühise korralduse.

- Olge teadlikud oma kehahoiakust. „Avatult“ ootaval, enesekindlal kehahoiul ja positiivsel, ootusi edastaval hääletoonil on meie sõnumi edasi kandmises („asuge oma kohtadele“, „vaadake“, „kuulake“) sama suur roll kui kõigel muul. Me ei toeta istmikka õpetajalauale ega naaldu tahvli vastu ega istu (alates teisest kooliastmest).
- Tasandage iga osajuhisega häält. Esimesed sõnad (näiteks „Asuge oma kohtadele...“) öeldakse pisut valjemini, et saavutada esmane tähelepanu. Võimalik, et juhise esimest osa on vaja korrata.

„Asuge oma kohtadele (...)“

„Pilgud siia poole, tänan

ja kuulake (...)“

pisut valjemini

vaiksemalt

vaiksemalt (kooskõlas õpilaste kasvava tähelepanu ja keskendumisega).

- Samalaadselt selle väljendusvormiga („Asuge oma kohtadele...“ jne) võib anda ka korralduse „Lõpetage (oma tegevus), vaadake siia ja kuulake“.
- Laske rääkides pilgul üle oma klassi silmade ja nägude käia. See edastab teie positiivset hoiakut ning annab ka õpetajale tagasisidet õpilaste tähelepanu ja keskendumise kohta. Andke aega järele mõtlemiseks (...), ning kui klass on teiega, jätkake ülejäänuga, mida tahate või peate vajalikuks öelda (näiteks klassi tervitamine ja ühise õpetamise faas).

Mõned õpetajad kõnelevad klassi tähelepanu saavutamiseks kõrgendatud häälel ning jätkavad nõnda rääkimist, kui ainult pool klassist kuulab ning ülejäänud klass veel ikka sosistab või jutustab. See loomulikult rõhutab vaid sellise jutustamise või lobisemise või hõikumise või asjadega laual mängimise lubatavust. Tuleb klassi jälgida ja oodata klassi ühist tähelepanu. Klassi pilke püüdes on vajalik mitteverbaalselt (või verbaalselt) tunnustada õpilasi, kes on end paika seadnud, vaatavad teie poole ja on valmis kuulama. Me naeratame, noogutame, tunnustame lühikese kommentaariga: „Tänan, John, Damien, Tran, Bilal... te olete valmis“; „Nuyen, Lucien, Susan... tänan.“

Lasteaias ja esimeses kooliastmes edastavad õpetajad sageli mitu sellist ergutavat sõnumit, rõhutamaks fakti, et õpilane kuulab, istub, vaatab tahvli poole, on valmis jne.

Kolmandast kooliastmest alates lisan ma sageli – kui klass on rahunenud ja tähelepanelik: „Tänan. Te paistate rahulikud ja valmis. Tere hommikust kõigile.“ Ma ei ütle „tere hommikust“ (kogu klassile) enne, kui ma näen (ja tajun) nende valmisolekut ja tähelepanu.

Õelge *alati* „tere hommikust“/“tere päevast“. Ma olen töötanud mõnede õpetajatega, kes kas unustavad või ei vaevu või isegi ei näe vajadust kogu klassi viisakaks tervitamiseks (!)

ÕPETAJA LIIKUMINE

Õpilaste tähelepanule ja keskendumisele ei aita kaasa see, kui õpetaja kiirgab klassi ees edasi-tagasi sammudes liigset motoorset rahutust; diagnoosimata TPH-ga õpilased kipuvad liigselt keskenduma õpetaja liikumisele, kuulates vaid poole kõrvaga (kui üldse) seda, mida õpetaja räägib. Ma olen vaadanud, kuidas õpetajad klassile ette lugedes varvastel üles-alla kiiguvad, teadvustamata, et nende liigne kehaline liikumine tekitab alateadlikku rahutust ka õpilastes, kelle silmad tahtmatult jälgivad üles-alla kiikumist.

Klassi tähelepanu saavutamiseks ja hoidmiseks tuleb kasuks klassi ees seismine: kui oleme keskel, näoga klassi poole, seisame rahulikult ja laseme tähelepanu püüdes pilgul üle õpilaste nägude käia, anname loomulikult ja positiivselt märku õpetajapoolset valmisolekust ja ootusest.

MITTEVERBAALSED MÄRGUANDED KLASSI TÄHELEPANU SAAVUTAMISEKS

Üks tavalisemaid mitteverbaalseid märguandeid klassi tähelepanu algatamiseks või püüdmiseks (esimeses ja teises kooliastmes) on tõstetud käsi. Kui õpilased on istunud, seisab õpetaja näoga klassi suunas (klassi ees, keskel) ja libistab pilgu üle klassi, üks käsi tõstetud. Sel hetkel õpetaja ei räägi; tõstetud käsi on märguanne, millele õpilased vastavad samaga, tõstes oma käe – see levib „doominoefektina“ üle kogu ruumi. Õpilased vaatavad ringi ja jälgivad üksteist. See on märguanne keskendumiseks ja tähelepanu ümbersuunamiseks (nii nagu tunni ajal vaja) ning võib osutada küllaltki tõhusaks nii alg- ja põhikoolieas kui ka kolmandas kooliastmes. Kui klass on reageerinud (umbes 15 sekundi jooksul), langetab õpetaja oma käe, tänab õpilasi koostöö eest ning jätkab klassi tervitamise ja tunnitegevustega.

Ühele mu kraadiõppuritest oli öeldud, et see on klassi rahustamiseks kasulik märguanne ning ta proovis seda oma uue 6. klassiga. Ta oli mõned minutid kätt üleval hoidnud, kui üks õpilastest lõpuks küsis: „Jah, õpetaja..., kuidas me saame teid aidata?“ Kasutades mitteverbaalseid märguandeid esimest korda, tuleb siduda see mitteverbaalne märguanne verbaalselt ootusega, mida see endas kannab. Kirjeldatud juhul oleks õpetaja võinud käe tõsta ja verbaalselt klassi suunata: „Kõik asuvad oma kohtadele (...), pilgud siia poole (...) ja kuulake (...)“. Kui nad oleksid vaikseks jäänud ja kuulanud, oleks ta võinud selgitada, et järgmisel korral tõstab ta tunni algul käe *niiviisi* üles... Niipalju siis tagantjärele tarkuseks!

Tüüpilisemad õpetajate poolt kasutatavad mitteverbaalsed märguanded on kellukese helistamine; mõne instrumendi heli (palju aastaid tagasi kasutasin ma kitarri – akordi võttes andsin oma koolieelikutele teada, et nad tuleksid ja vaibale istuksid); plaksutusrütm, mida lasteaias kopeerivad, misjärel õpetaja muudab plaksutamise kahe sõrmega plaksutamiseks, lõpuks ühe sõrmega „vaikseks plaksutuseks“ ja käed lähevad sülle puhkama. Isegi vaikselt, rahulikult seismine, pilgu libistamine üle klassi – ootamine – võib iseenesest mitteverbaalseks märguandeks olla. *Pikaajaline* ootamine ajab õpilased siiski segadusse või võib vanematel lastel esile kutsuda tähelepanematust ja rahutust.

KLASSI TÄHELEPANU TAASTAMINE

On olukordi, mil õpetaja peab esialgse tunnilustamise järel klassi tähelepanu taastama. Võib juhtuda, et tarbetu kõrvalise tegevusega kaasneb müra või peab õpetaja tunnitöö mõnele aspektile uuesti keskenduma. Kõige ilmselt on tähelepanu vaja taastada enne tunni lõpetamist. Tuleb jätta piisavalt aega pakkimiseks, (vajadusel) tunni kokkuvõtteks ning korrapäraseks ja rahulikuks väljumiseks (vt alates lk 75).

Algklasside õpetaja peatab oma tunni 3-4 minutit enne lõpetavat kellahelinat. Õpilased alles värvivad usinalt või täidavad oma töölehti. Õpetaja annab mitmeid juhiseid töövahendite ja selle kohta, kuhu panna lõpetatud tööd, lisades: „Kui olete lõpetanud, siis seiske oma tooli taha.“ Probleem on selles, et õpetaja räägib üle märkimisväärse kõrvalise müra ja tegevuse. Samuti liigub ta juhiste andmise ajal klassis ringi. Samal ajal kui õpetaja räägib, töötab kolmandik klassist jätkuvalt pliiaasitega. Õpetaja „lubab“ sellisel käitumisel jätkuda, kuigi oleks olnud tõhusam minna klassi ette ning klassi ja üksikisikute tähelepanu põgusalt koondada.

Kui edastame juhiseid, nõu või meeldetuletusi ühiseks tegevuseks, on alati oluline oodata kogu klassi tähelepanu, et võimaldada keskendumist ja ka pelgalt rutiinsete juhiste töötlemist. Kasuks tuleb ka klassi ette minek, et tagada kogu klassi kaasatus õpetaja juhiste kuulamisele.

Võib tekkida veel üks probleem. Kui õpetaja räägib õpilaste jutustamisest korduvalt üle – ning räägib „läbi“ nende kinesteetilise müra – harjuvad õpilased sellega ning seda kohastumist pole lihtne muuta.

- Kasutage positiivset signaali või märguannet rühma tähelepanu saavutamiseks (verbaalset või mitteverbaalset, vt lk 56-58). Eelistavalt midagi muud kui kätega peade pööramine (!)
- Kasutage lühikest taktikalist pausi, et õpilased jõuaksid juhust töödelda. Korra vajadusel juhust klassile: „Kõik (...) silmad ja kõrvad nüüd siia poole. Täna (...) Paul (...), Simon (...), Simone (...). Donna (...), Sean (...), Patrick (...) – pliiaasid lauale.“ Mitmete, kes veel ei pööra tähelepanu: „(...) Silmad ja kõrvad siia poole (...) Täna.“ Selge, enesekindel, meeldiv – see paneb aluse normidele ja käitumistavale.
- Esimeses-teises kooliastmes võivad abiks olla visuaalsed meeldetuletused (vt lk 58).
- Tunnustavad ja hindavad sõnad ergutavad: „Ma hindan seda, kuidas te oma lauad ilusti ära koristasite ja vildikatele korgid peale panite – nii nad kestavad kauem“; „Täna, et te kõik kuulasite ja keskendusite, kui ma teilt seda palusin“.

KLASSI TÄHELEPANU HOIDMINE

Võime klassi tähelepanu hoida sõltub õpetaja võimest õpilasi vastaval tunnihetkel õppetöle keskendada. Tõhusaks õpetamiseks ja korda rikkuva käitumise talitsemiseks vajalikud võimed ja oskused on äärmiselt olulised igasuguses rühmaõppes. Seda käsitletakse mõnevõrra põhjalikumalt 3. ja 4. peatükis.

Sõnakuulmatu ja tähelepanematuna tunduv klass (esmaohtumisel)

Tõrksamates klassides ning enamasti pigem kolmandas kooliastmes võib ette tulla järgnevat. Õpetaja siseneb klassi koos rühma rahutute ja lärmakate õpilastega. Näib, et nad on oma maailmas (ja tõenäoliselt ongi). Õpetaja seisab klassi ees ja ootab, ootab... õpilased vestlevad omavahel, mängivad kättejuhtuvate asjadega, paigutavad ümber klassi mööblit. Kas õpetaja „on üldse olemas“? Mida ta peaks tegema?

Tekib kiusatus karjuda, kuid pole see tulemuslik, ehkki me kõik oleme seda vahel mingis staadiumis teinud. See võib küll ajutiselt lärmi ja motoorse rahutuse peatada, kuid see algaks tõenäoliselt uuesti või mis veelgi hullem, klass reageeriks vaenulikult. Kasutades pidevalt *liigselt* kõrgendatud häält (või karjudes), harjutame tegelikult oma õpilasi sellega kui normiga!

Kasutu on ka *lihtsalt* seal seista ja oodata (lk 58).

Kui mõne klassi puhul võib taolist käitumist ette näha (isegi esimesel koolipäeval), siis ideaalis peaks kehtestamisfaasis (mõnel esimesel tunnil) aset leidma meeskonnaõpe, kus üks juhendajatest on klassile hästi tuttav usaldusväärse ja lugupeetud õpetajana. Uus (ülevõttev) õpetaja kavandab mõned esimesed (kehtestus)tunnid koos selle kolleegiga; see annab teatava „volitatud usaldusväärse“ (Rogers 2006b). See peab olema ehtne ühistöö ja hästi planeeritud. Samuti võiks selline kolleegide ühistöö hõlmata mõningast õpilaste käitumise pidevat jälgimist klassis (ja ka väljaspool klassi). Vältida tuleks *teadaolevalt* „raske klassi“ andmist algajale õpetajale või õpetajale, kes on konkreetsetes koolis uus, ilma et sellega kaasneks esialgne ja jätkuv kolleegitugi.

Seistes silmitsi näiliselt sõnakuulmatu klassiga, olen avastanud, et klassi ees seistes ootamise või isegi õpilaste tähelepanu püüdmise asemel tasub lahkuda klassi eest, keskelt (kus õpilased õpetajalt mõningase ühise tähelepanu ja kontrolli kehtestamist ootavad) ning ruumis ringi liikudes nii üksikute õpilaste kui paaridega vestlusi algatada. See on teatud mõttes nagu mini-kehtestamine – „nende“ endi ruumis. Alguses muudab see *mõned* õpilased rahutumaks. Nad ei oodanud *sed*a. Pole kahtlustki, et mõned õpilased mõtlevad: „Sa peaksid olema seal klassi ees, kus me saame su elu raskeks teha...“.

Minnest õpilaste juurde ja algatades vestlusi (alustades vastastikuse tutvumisega) saan ma vahel üleolevaid, ninatarku vastuseid. Mulle tundub, et selliste käitumiste *taktikaline eiramine* (võimalusel, alates lk 100) väldib liigset tegelemist tähelepanu otsiva käitumisega ja selle „teenindamist“. Ma püüan näidata, et *mina* ei ähvarda neid ning et *ma ei tunne end ähvardatuna* ka nende käitumise poolt, kuid samas esitlen ja kehtestan oma juhisuhet nendega. Ma esitan neile mõned küsimused selle kohta, millised ootused neil *sellele* inglise keele tunnil on ning kinnitan neile, et meie koosveedetud aeg saab olema väärtuslik: kogu protsess on lühiajaline, avastuslik ja teedrajav. Tahvli juurde naastes püüan ma mõnede võtmeõpilaste nimesid oma lühimälus hoida ning astun *seejärel* keskele, klassiruumi ette. Kasutades meelde jäetud nimesid, saan ma nüüd anda märku klassi ühise tähelepanu püüdmiseks: „...võtke kohad sisse, tänan (...), Paul..., Dean..., Halid..., Kosta...“. Enamik õpilasi on nüüd end valmis seadmas, rahunemas ja vaatavad tahvli poole. Tunnustan neid põgusalt: „Tänan, Crystal (...), David, Donna...“. Olles põgusalt tuttavaks saanud, avastuslikul ringkäigul vestelnud, kasutan ma nüüd nimesid mõningase suhtlusehakatusest tuleneva kindlusega. Mõne minuti ja mitme taktikalise pausi järel on klass märgatavalt rahunenud. See pole kerge, kuid ma olen kogenud selle lähenemise mõju klassi rahunemisele ja tähelepanule.

Kui klassi tähelepanematu käitumismuster on tavapärane (ning segab tundi järjest enam), tuleb otsida koheselt mõne kogenud kolleegi tuge:

- Võiks uurida, kas probleem esineb laiemalt kui vaid teie tunnis.
- Kasu võib olla tööst peamiste ninameestega – nende õpilastega, kes vallandavad oma klassikaaslaste tähelepanematu või provokatiivse käitumise. Järelkohtumisel selliste õpilastega peab rõhutama nende käitumise mõju klassile ning kõikide ühistele õigustele ning seejärel töötama koos nende vastutustunde ja muutumispüüdluste kallal. Järelkohtumisel on samuti abiks kogenud kolleegi tugi, kuid klassiõpetaja osalemine kõikidel omavahelistel kohtumistel nende õpilastega on esmatähtis (lk 106, vt ka alates lk 182).
- Abiks võib olla klassikoosoleku korraldamine, et tuua õpilastele välja kõik õpetaja ja õpilaste peamised käitumisalased mured nagu näiteks üldine müratase ning tähelepanematus ja jutustamine õpetaja kõnelemise ajal, ning suunata õpilasi nägema vajadust muutuste järele. Õpilased töötavad oma õpetajaga, et koostada ühiselt klassi kava nende käitumis- ja õppimismuredega tegelemiseks. Sellise koosoleku korraldamises kuluks siiski nii planeerimisel, väljatöötamisel kui ka läbiviimisel ära kolleegi toetus (vt alates lk 223).

Õpilaste nimede teadasaamine ja kasutamine

See võib kõlada banaalselt, kuid on äärmiselt oluline – esimesest koolipäevast alates. Ma olen töötanud koos mõnede vanemate klasside õpetajatega, kes pole veel kolmandaks veerandiksi oma õpilaste nimesid ära õppinud. Ma tean, et see nõuab mõningast pingutust, kuid on suhete ja juhtimise seisukohalt tähenduslik. See on lihtsalt viisakas. Enamgi veel, see on positiivsete suhete loomiseks hädatarvilik.

Algatades võib õpilaste nimed esimeseks koolipäevaks pinkidele paigutada ja kinnitada; võib teha istumisplaani ja mängida nimemänge (isegi veel kolmandas kooliastmes).

Mentori või õpetajana palun ma igas uues klassis, kus ma töötan, joonistada mõnel õpilasel mulle lihtne plaan pinkide asetusest klassiruumis ja märkida iga pingi või laudkonna juurde vastavate õpilaste eesnimed. Seda „nimeplaani“ kasutan ma siis tunni iseseisva õppimise faasis. Ma olen avastanud, et kasulik on kontrollida ka õpilaste nimede hääldust, et mitte õpilaselt tahtmatult solvata (või tas piinlikkust tekitada). Neid käsitsi joonistatud plaane kasutan ma igas tunnis, kuni olen nimed selgeks saanud.

Mõned koolid kasutavad klassinimekirju, kus on igast õpilasest väike pilt – see on õpetaja lühimälule igas tunnis abiks tema püüdlustes õpilastega toimivaid suhteid luua. Samuti tuleb kasutada õpilaste nimesid klassiväliselt (koridoris ja mänguväljakul), isegi vaid põgusa tervistustevahetuse käigus.

VÄIKE KÕRVALMÄRKUS

Gümnaasiumis pole õpilaste nimede õppimine lihtne (ega ka siis, kui olete aineõpetaja esimeses-teises kooliastmes). Olen märganud, et kui ma ei suuda nime kuidagi meenutada, siis kõlab õpilast kõnetades „Ma püüan su nime meenutada“ (mis on tõsi) pisut kenamini kui „Ma olen su nime unustanud“ või lausa „Ma ei tea su nime“.

Korda rikkuvale käitumisele reageerimine ühise õpetamise ajal

Kui õpilased hõiguvad, segavad vahele, räägivad üle klassi kaaslastega või jutustavad sel ajal, kui õpetaja õpetab...

- Nagu iga klassijuhtimise aspekti puhul, peame me algselt end kehtestama:
- arutledes oodatava käitumise üle „klassi kokkuleppe“ raames (alates lk 40).
- määrates eakohased käitumistavasid (nooremate lastega võib selleks olla „käsi püsti ilma hõikumata“, vanemate lastega aga „klassi aruteludes kõneleme ükshaaval“)
- olles võimeline hõikumisele (või jutustamisele õpetaja kõnelemise ajal) enesekindlalt reageerima ja seda talitsema.

Esimeste tundide jooksul peab õpetaja sõnastama, kehtestama ja tagama selle õiglase reegli, et rääkimine toimub ükshaaval ning teised üritavad teadlikult kuulata. Iga rühmaarutelu eel võime küsimustevooru või arutelu enese *sisse juhutada* meeldetuletusega: „Pidage meeles meie reeglit (või kokkulepet)...“. Võime ka lisada: „Ma tean, et mõned teist on väga innukad oma panust andma; kui te aga lihtsalt hõigute või kellestki üle räägite, on see ebaõiglane teiste suhtes, kes ootavad. Kui teie ootate, et oma arvamust avaldada või panustada ja teised vahele hõiguvad, tunneksite ka teie, et nende käitumine on ebaõiglane.“ Kui õpilased siiski unustavad või hõiguvad vahele, et mõningast tähelepanueelist saada, tuleb õpilastele või mõnele neist reeglit lühidalt meenutada (vt allpool).

Juhiseid või meeldetuletusi tuleb edastada lühidalt, andes mõned sekundid hoomamisaega, ning seejärel taastada rühma ühine tähelepanu ning keskenduda tunni või arutelu üleklassiliste aspektidele. Kui me esimesel paaril kohtumisel sallime vahelehoikumist ning lubame sellist käitumist, kujuneb veerandi edenedes oodatud ja õiglaste käitumisviiside taastamine keeruliseks.

Tähtis on sellist käitumist mitte eirata lootuses, et see lõpeb või et õpilane rahuneb „iseenesest“ ja hakkab kuulama.

Ma olen näinud õpetajaid sellisest lärmakast, õppimisega ühildamatust, kinesteetilisest käitumisest *läbi* õpetamas, kuigi tegelikult mitmed või lausa paljud õpilased neid omavahel või läbisegi jutustades aktiivselt eiravad. Sallides õpilaste vahelesegamist, hõikumist või teistega üle klassi jutustamist, kinnitame me – tõhusalt – et selline käitumine ongi soositud.

Käetõstmist on vaja enamikus klassides meelde tuletada – isegi mõnedes 11. ja 12. klassides – eriti õppeaasta kehtestamisfaasis. Järgnevalt on esitatud mõned põhilised märguanded, et hõikajat või õpetajaga samal ajal rääkijat korrale kutsuda või õigesti käituma suunata.

- *Mitteverbaalne meeldetuletus* (lasteaias või esimeses kooliastmes). Õpetaja tõstab oma käe (et näitlikustada käe tõstmist) ja katab korraks oma suu (et viidata käe tõstmisele *hõikumata*). Seejärel tunnustab ta õpilasi, kes on käe tõstnud.
- Asjakohane suunamine (vanematele lastele). Õpetaja kirjeldab, mida õpilane parasjagu teeb: „Jason (...), Jason, sa hõigud vahele ja nipsutad sõrmedega“. See kirjeldab reaalsust ja tõstab teadlikkust käitumisest. Seejärel annab õpetaja hoomamisaega, enne kui tunnustab teisi õpilasi, kes on käe tõstnud ja neid nimetab – „Jason..., Dean..., Carla..., ma näen, et teil on käed püsti, üks-kaks-kolm“ – ning vastab siis järgemööda nende küsimustele või mõtteavaldustele. Kui õpilane ei „saa pihta“/ei reageeri asjakohasele suunamisele, võime reeglit lühidalt meenutada: „Jason (...) tuleta meelde meie reeglit...“

Kui mitmed õpilased hõiguvad, tuleb tund peatada – blokeeriva käega – libistada pilk üle ruumi ja oodata vaikust: „Kuulge (...), mitmed teist hõiguvad üle klassi (...) [põgus kirjeldus]. Meil on klassireegel. Täna.“ Seejärel pöördub õpetaja positiivsel, ootaval hoiakul poolelijäänud arutelu juurde tagasi. „Pole oluline, kumb käsi, peaasi, et teil on käsi püsti [õpetaja naeratab]. Hästi ... hakkame peale ...“. Seda tuleks eelistada sõnumitele nagu: „Ärge hõikuge...“, „Te ei peaks hõikuma, või mis?“, „Miks te hõigute üle klassi?“

Veel näiteid verbaalsete märguannete kohta rühmale või üksikule õpilasele:

- „Käed püsti, ilma hõikumata, täna...“
- „Tuletage meelde meie klassi reegel küsimuste esitamise kohta.“
- „Käsi püsti, nii et ma näeksin teie „häält“.“
- „Ma kuulen küsimusi; ma kuulen hõikumist. Ma ei näe püstisi käsi.“
- „See häirib mind, kui mitmed teist üle klassi hõiguvad (...), me ei kuule lõpuks enam kedagi.“ (See on põgus meeldetuletus kogu klassile.)

Kui õpilased lobisevad, võime kasutada ka lühikesi kirjeldavaid vihjeid/reeglite meeldetuletusi, nagu näiteks: „Melissa (...), Chantelle (...), te lobisete. Praegu on ühise õpetamise aeg (...).“ Vahel piisab „kirjeldavast vihjest“. Mõnede õpilaste puhul on vaja lisada lühike, lihtne juhise: „Silmad ja kõrvad siia poole (...). Täna!“ Võib-olla tuleb lühidalt lisada: „...ilma lobisemiseta. Täna.“

Korralekutsuvast keelekasutusest on põhjalikumalt juttu 3. peatükis.

Kui õpilane on esimesel koolipäeval korduvalt vahele hõikunud, oleks kasulik peale tundi te-maga eraldi arutleda, võib-olla isegi sõlmida mingis vormis (omavaheline) sõnaline kokkulepe käsi püsti käitumise kohta (alates lk 106).

Nagu igasuguse distsiplineerimise puhul, peab rõhuasetus olema ennetusel ning õpilastele nende kohustuste meeldetuletamiseks ja ülesande juurde tagasi suunamiseks peavad olema läbi mõeldud lihtsad, lühikesed, positiivselt korrale kutsuvad vormelid.

Üleminekud

Kui õpetaja liigub ühise õpetamise faasist iseseisva õppimise faasi, on loomulik, et klassi mü-ratase tõuseb; mõned õpilased, kes varem ei kuulunud, ei pruugi nüüd teada, millele keskenduda, ja tahavad õpetaja abi („Õpetaja – mis me peame tegema?!“, „Ma ei tea, mida teha...!“); paljud õpilased hakkavad oma kaaslastega vestlema (mis on loomulikult lubatud, eeldusel, et selline vestlus pole vali või oluliselt teemast kõrvale kaldunud); on ka mõned õpilased, kel pole

sobilikke töövahendeid; mõned võivad ilma otsese vajaduseta minna „klassi peale jalutama“.

Esmatähtis on, et õpetajad piiritleksid selgelt ülemineku ühise õpetamise ajalt iseseisvale õp-pimisele. Ma olen töötanud õpetajatega, kelle ülemineku algus on ähmane ja õpilastele jääb ebaselgeks, mida nad *hetkel* tegema peaksid. Õpetaja võib hulga ülesannete juhiseid lihtsalt ette vuristada või hakata hoopis vastama üksikute õpilaste küsimustele, jättes ülejäänud klassi segadusse, kus tunni fookus *sel konkreetsel hetkel* olema peaks.

Esmased (kuid hädavajalikud) punktid nagu näiteks see, et tööülesanne/tegevus on küsimusena või järjestikuste sammudena tahvlile kirjutatud ning et on korrapidajad, kes jagavad töövahendeid (eriti rühmatöö puhul), tuleb kehtestada esimesel koolipäeval.

Tuleb nendeks käitumisviisideks ja ebamugavusteks valmistuda, selgitades klassile, mida peetakse silmas „töömüra“ all ja *miks* on tähtis teise mürataseme mõõdukus. Samuti tuleb arutleda mõistliku ja lubatava klassis ringiliikumise üle (loomulikult varieerub see sõltuvalt ainevaldkonnast ja kontekstist). Kui õpilastel on vaja õpetaja abi, peavad nad teadma, kuidas 25-30 õpilasega klassis õpetaja abi õiglaselt saada (alates lk 74).

Kasulik oleks ka omada mõningaid varupastakaid (siniseid ja punaseid), varujoonlaudu, harilikke pliiatseid, kustutuskumme ning joonelist (ja valget) A4 paberit, lihtsalt igaks juhuks. Alguses õpetaja ei tea, kas ilma pastakata õpilane on tülikas, laisk, ükskõikne või loomupäraselt haja-meelne. Teisest kooliastmest alates on karp „vajaliku kraamiga“ esimestes tundides hädavajalik (lk 9). Alati tasub ka enne klassi minekut kontrollida, kas pastakad töötavad (!).

Selliste käitumistavade, märguannete ja protseduuride juurutamisel õpilastega on õpetajatel abi sellest, kui nad kavandavad need ette sama vanuserühma või sama ainevaldkonda õpetavate kolleegidega.

Arvestage klassis visuaalsel teel õppijatega

Mõned õpetajad tuginevad õpetamisel liigselt auditoorsele lähenemisele. Me võime (mõnikord) niinimetatud „tahvli-ja-kriidi“ ajastu suhtes kriitilised olla, kuid siis mõistsid paljud õpetajad visuaalsete märkide tähtsust: kirjutades võtmepunktid tahvlile; ehitades mõisted üles, liikudes põhimõistetelt abistavate punktideni või kasutades „hästi tuntult vähem tuntule“ kandumise põhimõtet. Ammu enne nüüdisaegseid rõhuasetusi „mitmekülgsel intelligentsusele“, visuaalsele, auditoorsele ja kinesteetilisele õppimisele ning vasaku/parema ajupoolkera õppimisele kasutasid tõhusad õpetajad „märksõnaskeemi“ mõistet ning arvestasid visuaalsete ja kines-teetiliste õppijatega.¹

Mõned aastad tagasi andsin ma ühes inglise keele tundi koos ühe kogenud õpetajaga. Ta arutles (10. klassi õpilastega) positiivse suhtlemise aspektide üle. Kuna ta arendas mõningaid üsna keerulisi mõttekäike, märkas in ma (kümme minutit peale tunni algust), et vähemalt kolmandik klassist oli rahutu ning ei keskendunud. Ma küsisin oma kolleegilt (pingevabalt), kas ma võiksin „mõned neist punktidest tahvlile kirjutada“. Ta vastas meeldivalt: „...loomulikult, õpetaja Rogers“. Kirjutades tema võtmepunkte tahvlile, märkas in ma, et õpilaste osalus taastus peaaegu koheselt. Näis, nagu oleks sõnade „füüsiline olemasolu“ ja organiseeritus tahvilil andnud neile visuaalse raamistiku tunni sisu ja nende endi mõtete jaoks.

Näiteks klassikoosolekut juhtides meeldib mulle, kui mõni õpilane kirjutab võtmepunkte üles, et klassil oleks visuaalne fookus (see väärtustab ka õpilaste panust). Mulle meeldib ka, kui mõni teine õpilane protokollib kõik punktid (nagu klassi sekretär), nii et ma ise oleksin õpetajana vaba ohjama ja juhatama klassi keskustelu.

Müratasemed

Juhtusin ühest ajakirja *Punch*² vanast numbrist lugema tavapäratut sõna: „shivaree“. Ma ei suutnud konteksti põhjal selle tähendust välja mõelda, niisiis vaatasin sõnaraamatust järele. See pärineb prantsuse keelest: „raju muusikaline serenaad, mida mängitakse pottide, pannide, serveerimiskandikute ja muu sellisega. Kasutati Prantsusmaal seisusele mittevastavate abielusõlmimiste pilkamiseks... seega muusikaline Paabel“ (*Oxford Shorter Dictionary*). Mul on olnud üsna mitu 7.-10. klassi „shivareed“ esitamas! Mõned õpilased pole (näiliselt) teadlikud sellest, kui valjult nende hääled kõlavad (koos 25-30 teise häälega) ning ei pruugi ka olla teadlikud toolikolinast; kinesteetilistest liigutustest pastakate, joonlaudade, pinalite, veepudelitega... (samal ajal kui õpetaja on klassi poole pöördunud). Kõik see annab oma panuse „shivareesse“.

Õpetajatel on mürataseme suhtes erinev taluvuslävi. Mõned taluvad väga kõrget mürataset, samal ajal kui kõrvalruumi õpetaja võib tunda (ja õigustatult), et naaberklassist tulev müra pärsib õppimist ja õpetamist tema enda klassis. Kolleegile esitatud küsimus, kas ta on teadlik, kui vali nende „tavapärase“ klassiruum on, võib osutada tundlikuks ja hellaks teemaks.

Kui 25-30 õpilast on mitu korda päevas paigutatud väikesesse, tihedalt mööblit täis topitud ja ahtasse ruumi ning neilt oodatakse seejärel koosviibimist, mõtlemist, keskendumist, „töötlemist“, arutlemist, ühistööd ja liikumist, on müra paratamatu. Kuidas juhtida keskkonda ja õpilaste käitumist nii, et müratase jääks mõistlikule ja talutavale tasemele, mis vastaks kohale ja antud tegevustele?

Me võiksime proovida kardinal Hume'i naljatlevat lähenemist koolmeistrina: „Ma ei pane pahaks, kui te lärmi teete, kui teie ei pane pahaks, et ma teid peatan“ (Mortimer 1984).

Oluline on, et õpilased mõistaksid ja oskaksid väärtustada erinevust „klassist väljapoole jääva ja klassiruumi jääva“ vahel ning *iga* „ruumi“ ja „koha“ otstarvet. Mõned lapsed toovad kogu oma kinesteetilise energia ja valjud hääled klassikeskkonda ning ei kohanda ega jälgi oma liigutusi ja häält olukorrale vastavalt (alates lk 53).

Rahulik, vaiksem õhustik klassiruumis võimaldab tähelepanu, keskendumist ning tõhusat õpetaja-õpilase suhtlust. See mõjub positiivselt ka õpetaja stressitasemele!

- Selgitage, miks meil kui klassil on vaja „seesviibimise hääli“ või „sõbrahääli“ hääli, mis erinevad valjematest „väljasviibimise häältest“. Klassiruum on peaaugalt õppetöö koht: „Seejärel kasutame me oma häält ja hääletaset siin teisiti.“
- Õpetage eristama hääle *valjusastmeid*, et toonitada sosina ja sobiliku sõbrahääle kasutamist iseseisva õppimise ajal. Ma olen avastanud, et üks kasulik viis sellise erinevuse õpetamiseks on teha kogu klassile selgeks, et igal hetkel tunni iseseisva õppimise faasis „peaksin ma olema suuteline rääkima normaalse hääletooniga klassi eest klassi tahaotsa – olles kuuldav ilma oluliselt häält tõstmata“. Selle mõtte edastamisel võib abi olla mudeldamisest. Ma olen sageli kogu klassile sõbrahääle tähendust ja valjust mudeldanud, küsides näiteks õpilastelt pastakat erineva valjusastmega häätel, et kogu klassile selgitada sõbrahääle tähendust ja ulatust. Kui palun õpilastel sõbrahäält kirjeldada (isegi kolmandas kooliastmes), kasutavad nad eranditult selliseid omadussõnu nagu „mahe“, „lähedal“, „silmside“, „eesnimi“, „viisakusväljendid – palun, tänan jne.“; nad teavad.



Meil on meeles oma pingis sõbrahäält kasutada

- Jälgige ja ergutage teadlikku harjumust hoida töömüra kohase ja mõõdukana. On hulk lihtsaid visuaalseid viise andmaks õpilastele töömüra kohta tagasisidet (vt allpool).
- Esimestel nädalatel jälgige mürataset koos klassiga, et kinnistada positiivset ja teadlikku harjumust hääletugevust jälgida ja kohendada.

Ma kasutan termineid „sõbrahääli“, „töötamishääli“, meie „seesviibimishääli“ või „klassiruumihääli“ ja eelistan neid „töömürale“: ma püüan võimalusel vältida väljendi „müra“ kergekäelist kasutamist.

Õpetaja hääli

Vahel on õpetaja normaalne ja iseloomulik hääletämber ja -tugevus TARBETULT VALI (!). See tõstab veelgi juba õpilashäältest kogunevat mürataset – luues tavapärasest mõneti valjema klassiruumi. Sageli pole õpetajad teadlikud, et see on nende TAVAPÄRASE HÄÄLETÄMBRI omandus. Probleem on selles, et kui nad peavad tegema rangemat või pisut valjemat häält (millegi rõhutamiseks), ei kuulu seda *mõjusana*. Kui õpetaja tavapärase hääli on eriti vali või kõlab justkui pidevalt pahaselt või ärritunult, muutub klassiruum tarbetult pingeliseks paigaks, mis pärsib tõhusat õppetööd, isegi kui õpetaja ekslikult usub, et ta omab „head kontrolli“.

Kui õpetaja hääletoon on liigselt *kontrolliv* ja ta võrtsitab klassisuhtlust negatiivse keelekasutusega (liialdades fraasidena „ei tohi“, „peab“, „ei peaks“, „miks?“ ja „oled või?“), võib klassiruum muutuda laste jaoks ebameeldivaks asupaigaks. Ma olen näinud, kuidas vanemad õpilased reageerivad sellistele õpetajatele lõpuks klassidünaamika otsese või varjatud saboteerimisega.

Hoides oma hääletooni ja -tugevuse tavapäraselt meeldiva, enesekindla ja täiskasvanuliku, aitame kaasa klassi rahumeelsuse ja õpilaste tähelepanu püsimisele; see on abiks ka positiivse suhtlemistooni hoidmisel.³ Kui meil siis on vaja tõsta häält *konkreetselt* asjale tähelepanu tõmbamiseks või oma nõrdimuse või isegi viha väljendamiseks (7. peatükk), avaldab see küllalast mõju ja muljet. Tõstes häält, et midagi *rõhutada* või *tähelepanu* tõmmata, on abi sellest, kui seepeale järk-järgult häält langetada, omandades rahulikuma ja kontrollituma (rangema) tooni. See vähendab kõrvalist pinget.

Täpsustus: Ma räägin siin meile iseloomulikust „häälest“; mitte halva päeva sündroomist (lk 26).

Oma tegevust mõtestavad õpetajad on hästi teadlikud eksponentsiaalsest aksioomist, et „valjuhäälsel õpetajatel on valjud klassid“. Laste peades toimuv väga kõrgetasemeline kognitiivne töötlusprotsess on õppimiskogemuseks vajalik. Lärmakas ja segav klassikeskkond (25 last väikesel pinnal pikkadeks tundideks) omab kahjustavat mõju tähelepanule, keskendumisele ja arusaamisele. Sellele lisandub tõik, et mõned lapsed kasvavad väga lärmakates kodudes: televiisor ürgbig söögiaegadel (isegi hommikusöögi ajal) ning mõnedes kodudes on üldiselt kõrgeandud hääled ja sage karjumine (isegi röökimine). See tekitab veelgi enam vajaduse rahulikuma, pingevabama klassikeskkonna loomise järele.

On loomulik, et sellistes ainetes nagu teatriõpe, muusika ja kehaline kasvatus tekib aeg-ajalt valjemahääline „sotsiaalne müra“, kuid mitte siis, kui on vajalik klassi *ühine* tähelepanu ja keskendumine, et arutada, jagada, uurida, kavandada ja arendada ühist õppimiskogemust.

Sõbrahääli(t)e õpetamine koolieelikutele (vanuses 5-7 aastat)

Nagu paljude enesekontrolli hõlmavate sotsiaalsete kogemuste puhul, ei saa me ka eeldada, et kõik lapsed meie klassis mõistavad, mida me peame silmas öeldes „töömüra“, „sõbrahääli“, „kordamööda“, „järjekorda võtmine“, „käsi püsti hõikumata“, ja „ettevaatlikult ja hoolivalt ruumis liikumine“; isegi esmaseid viisakuskombeid ei saa *lihtsalt* eeldada.

Õppeaasta kehtestamisfaasis (esimene päev, esimene nädal) tuleb selgitada, miks me peame klassiruumis kasutama „sõbrahäält“; ning õpetada ja jälgida „töötamishääle“ taset. Klassiruum on füüsiliselt kitsas keskkond, kus tuleb loovalt hoida ja tegevusse haarata 20-30 väikest last. Kui tekivad kehvad harjumused ja töömüra valjeneb, võib see tekitada stressi õpetajas, kes peab klassi tähelepanu taastamiseks pidevalt kõrgendatud häält kasutama. See võib mõjutada ka õpilaste tähelepanu iseseisva õppimise ajal.

Lapsed istuvad klassi eesotsas vaibal – on õppeaasta esimene päev. Enne selle päeva esimest tunnitegevust räägib õpetaja suurest ruumist ja kahekümne viiest (või rohkemast) häälest, mis vahetevahel räägivad kõik korraga. Õpetaja püüab koos lastega oletada, mis võiks juhtuda, kui me räägiksime töö tegemise ajal oma pingis kõva häälega. Ta mudeldab kõva häält, sirutades käed nii laiali kui saab. Ta räägib kohtadest koolis (nagu näiteks mänguväljak), kus me kasutaksime kõvemat häält ja miks. Ta küsib, miks me vajame vaiksemat (palju vaiksemat) häält oma klassiruumis viibides. Ta selgitab, kes on sõber ja tutvustab „sõbrahääle“ või „seesviibimise“ või „töötamishääle“ mõisteid (Robertson 1997; McPherson & Rogers 2008). Siinjuures viitab ta tasasemale, vaiksemale häälele mitteverbaalse märguandega käsi üksteise lähedal vastakuti hoides.

Ta kutsub mõned õpilased klassi ette endaga „sõbrahääle“ rollimängu. Ta istub paari õpilasega laua äärde, mis on selleks kõrvale tõstetud, ning paludes laenuks värvipliitsit mudeldab ta „sõbrahäält“ ning küsib lastelt, mida nad märkasid. Varsti on klass andnud talle tagasisidet vaadeldud „malbe“ ja „kombeka“ käitumisviisi kohta. Ta mudeldab „sosistamist“ ja „vaikse töö häält“ kui sõbrahääle rakendusi. Ta palub teistel rollimängus osalevatel lastel mudeldada. Vastukaaluks mudeldab ta „mänguväljakuhäält“ ja lapsed naeravad.

„Kujutlege, kui ma kasutaksin sellist häält pliitsi või käärde laenuks palumisel või hoopis räägiks in kellelegi nii kõvasti tööst, mida me teeme... Mis juhtuks? Kuidas me end tunneksime, kui me püüaksime parasjagu keskenduda... ja töötada...?“

„Müramöötur“ (Rogers 1998)

Õpetaja näitab mõnd suurt joonistust (vähemalt A3 suurus), mis kujutavad lapsi klassisituatsioonis. Esimene pilt illustreerib õpilastelt oodatavaid võtmekäitumisi „vaibal istumise ajal“ ning kujutab lapsi istumas näoga õpetaja suunas ja kuulamas. Mõnedel lastel sellel pildil on käed püsti (nad ei hõigu). Lapsed paistavad pingevabad ja naeratavad (vaata kõrvallahet).

„Kui me istume koos vaiba peal, vaatame õpetaja suunas ja kuulame („kuulame silmade ja kõrvadega“) ning istume mugavalt.“

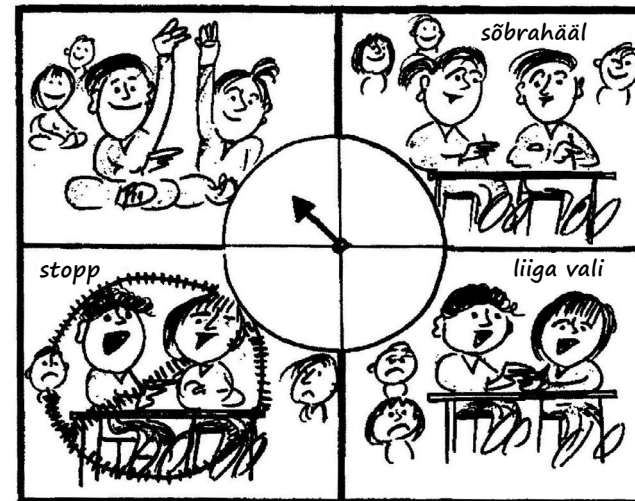
Abi oleks ka selgitustest, millised istumisviisid ei häiri teisi nende istumisruumis. Õpetaja arutleb ka muude käitumiste üle, nagu näiteks „kordamööda rääkimine“, „kuulamine, kui teised räägivad“, „käsi püsti hõikumata, kui soovid midagi küsida või jagada“ ja ootamine, kuni õpetaja sinu poole pöördub.

Selle pildi kui visuaalse abivahendi olemasolu võimaldab õpetajal sellele ühise õpetamise või klassiarutelude ajal viidata ja lihtsalt öelda: „Tuletage meelde meie reegel käe tõstmise kohta...“ ning füüsiliselt osutada reeglit meenutavale plakatile.

Järgmine pilt illustreerib pinginaabreid töötamas. Tagaplaanil on mõned näod ja esiplaanil kasutavad pinginaabrid „sõbrahäält“.

Kolmas pilt on sarnane teisele pildile, aga pinginaabrid kasutavad selgelt liiga kõva häält. Taustal olevad lapsed kortsutavad kulmu, mis viitab sotsiaalsele halvaksapanule.

Nagu igasuguse sotsiaalset käitumist puudutava õpetamise puhul, püüame rõhutada üksikisiku käitumise mõju teistele ja seda, et me ei ela siin üksi ega ainult endale.



Neljas pilt on sama, mis kolmas, kuid kõva häälega rääkijate ümber on ring ja diagonaalne joon läbi ringi.

Õpetaja selgitab, mida iga pilt kujutab; mida see ütleb viisi kohta, kuidas me siin oma häält kasutame.

Neid pilte esitatakse koos keskel paikneva värvilise mõõdikuga (umbes 30 cm diameetriga papist ketas). Ketta iga veerandik on värvitud: valge (vaibalistumise hääled), roheline (sõbrahäält), oranž (sõbrahäält muutub liiga valjaks – see tähistab meeldetuletust, hoiatust) ja punane, mis annab märku: stopp, tuletame meelde, keskendumine uuesti... Mõõdikul on nool, mida saab pöörata igale neljast pildist. Õpetaja selgitab, mida nool ja värvid tähistavad. Õpetaja keerab noole vaibal istumise ajal valge peale ja „sõbrahäälega“ rääkimise ajal rohelisele.

Kui lapsed muutuvad iseseisva õppimise ajal liiga valjuhäälses, võib õpetaja keerata noole oranži peale, mitteverbaalse ja visuaalse meeldetuletusena. Ta ootab ja vaatab, kas õpilased taipavad selle visuaalse vihje tähendust. Vajadusel edastab õpetaja verbaalselt märguande tähelepanuks (ootab) ja osutab hoiatavale meeldetuletuspildile ning enne, kui keerab noole tagasi rohelisele, vihjab mitteverbaalselt sõbrahääle kasutamisele või edastab lühikese positiivse verbaalse meeldetuletuse: „Meenutage, milline on meie sõbrahäält. Täna.“

Kui õpetaja keerab noole punasele, on see klassile märguande peatumiseks ning kõik peavad uuesti sõbrahäälele keskenduma. Sellega kaasneb ka lühike kogu klassile suunatud meeldetuletus sõbrahääle kohta. Nagu igasugused käitumisharjumused, võtab klassiruumis üldise mõõduka määratsemise kohaldamine aega.

Esimeses kooliastmes võib abiks olla see, kui määrata igas pingis mürajälgija. Nende ülesanne on aeg-ajalt müramööturil silm peal hoida. Õpetaja võib neid abistada, sidudes mürajälgimise põgusa meeldetuletusega. Kasuks võib tulla ka selle rolli roteerimine esimestel nädalatel.

Klassis ringi jalutades innustab õpetaja õpilasi, kui need sõbrahäält kasutavad.

„Te kasutate sõbrahäält ning ma märkasin, et te vaatate rääkides üksteisele otsa ja ei unusta kasutada viisakusväljendeid... See kõik aitab meil oma klassitöö tehtud saada. Täna teid.“

Sellisel viisil kirjeldab õpetaja, mida õpilased oma laudkonna sujuva töö heaks teevad (põgus, kirjeldav tagasiside) ning julgustab rühmaliikmeid.

Müramõõtur ja vihjepildid on vahendid eesmärgini jõudmiseks; need on toeks ja ergutuseks. Nad on tähelepanu keskpunktis õppeaasta kehtestamisfaasis ning kui soovitatav käitumine on üldiselt omaks võetud, võib need riulile panna.

Müramõõtur on nii kehtestav õpetamisvahend kui ka jälgimiseks mõeldud meelespea. Mõne aja pärast võib selle asendada lihtsa lauakaardiga: „Oma lauas kasutame sõbrahäält“ (lk 67).

Tagasiside sõbrahääle kohta

ESIMENE JA TEINE KOOLIASTE

Kui mõni üksik õpilane on ikka oma hääletugevuse ja hääle kasutamise hädas, võib neile kasuks tulla individuaalse käitumiskava koostamine. Selle kava eesmärk on õpetada lapsele (nelja silma all) vaikselt töötamishääle „põhjust“ ja „viise“ (ehk siis õpetada talle individuaalselt seda, mille enamik õpilasi on kui normi klassis omaks võtnud). Õpetades last nelja silma all (tunniväliselt), võib õpetaja:

- kasutada lihtsaid vihjepilte, et illustreerida, kuidas ühe õpilase lärmakas hääle mõjutab teisi õpilasi
- „peegeldada“ lapse tavapäraselt valjut hääle (küsid luba, „Kas ma võin sulle näidata, kuidas see kõlab, kui sa...“ ja jälgides, et peegeldamine oleks lühike (alates lk 107))
- *mudeldada* sobilikku sõbrahääle
- harjutada sõbrahääle koos lapsega (nelja silma all)
- anda lapsele meeldetuletav kava (väike kaart, millel on kujutatud õpilane sõbrahääle kasutamas). Alumisest pildist saab tema meelespea.



Nagu igasugune individuaalne käitumis- või õppimiskava, tuleb see välja töötada teistest lastest eemal, lapsega nelja silma all olles, rõhuasetusega toetusel ja julgustamisel (alates lk 129) (Vt ka Rogers 2003a).

KOLMAS KOOLIASTE

Kolmandas kooliastmes võib abiks olla õpilastele mittevõrbalise tagasiside andmine selle kohta, kuidas nad tunni ajal oma sõbrahääle kasutavad. Lihtne on seda teha tahvli paigutatud graafiku abi. Õpetaja kasutab lihtsat histogrammi. Vertikaalne telg jookseb 0-st (vaikus), läbi 2 (sosistamine) ja 5 (sõbrahääle ülemine piir) kuni 10-ni. Igasugune hääle vahemikus 5-10 on liiga vali (10 on parlamendi alamkoda tavalisel päeval!).

Horisontaalne telg on jagatud kolme- kuni viie minutilisteks ühikuteks. Iseseisva õppimise faasis läheb õpetaja iga 3-5 minuti järel tahvli juurde ja tõmbab vertikaalse joone, tähistamaks sõbrahääle kasutamist sel tunnihetkel (vaata illustratsiooni).

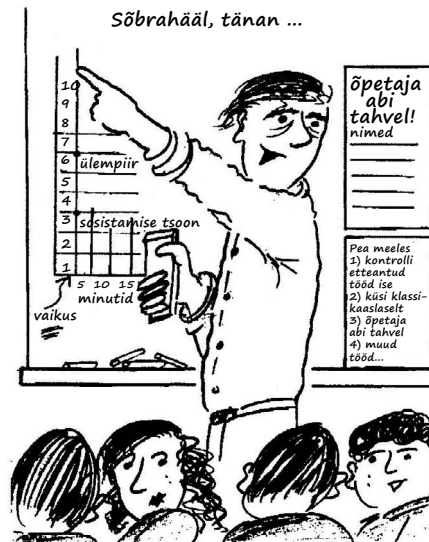
Õpilased pole sageli teadlikud, kui valjult nende hääled kõlavad, kui nad iseseisva õppimise ajal vestlevad ja töötavad. See lihtne graafik annab õpilastele iga viie minuti järel (vajadusel ka sagedamini) visuaalset tagasisidet. Ma olen palju kordi kuulnud ja näinud, kuidas õpilased üksteist müksavad, kui ma tahvli juurde lähen ja histogrammi teel neile tagasisidet annan.

Kui nende müratase ronib üle 5 ühiku (vertikaalsel skaalal), võiks vaadata, kas klass saab visuaalsest vihjast aru ja langetab mürataset iseseisvalt. Kui nad seda teevad, siis pilk üle klassi ja mittevõrbaline OK-märk näitavad meie tunnustust.

Selline lähenemine on „kehtestamistava“: see on vahend eesmärgini jõudmiseks, nagu ka müramõõtur (alates lk 69); eesmärgiks on mõistlik töötamishääle tase.

- Selgitage klassiga esimesel päeval või esimeses tunnis „sõbrahääle“ ja arutlege selle üle.
- Selgitage visuaalseid vihjeid (nagu graafik) ja tagasiside märguandeid.
- Iga tunni lõpus andke klassile mõningast kirjeldavat tagasisidet, kuidas me „klassi kui rühmana“ iseseisva õppimise ajal töötasime: „...enamiku tunni ajast hoidsite te oma sõbrahääle kõvasti alla viie (...), mõnel korral ronisite te üle viie, aga meeldetuletamisel saite kohe aru. Täna... mul on hea meel teie pingutuste üle. Sellest on kõigile kasu.“

- Nagu iga kehtestamistava puhul, võib sellest loobuda, kui positiivne rühmakäitumine on üldistunud ja sisseharjunud.
- Eriti lärmakate ja kinesteetilisel jõuliste klassidega olen ma kasutanud punktisüsteemi, kus õpetaja annab õpilastele (kui rühmale) punkte, kui nad on suutnud oma sõbrahääle 5-st allpool hoida (ja preemiapunkte, kui tase on alla 4 või 3). Kui klass on kogunud umbes viis minutit enne tunni lõppu 20 punkti, lubab õpetaja klassil asjad varem kokku pakkida ja kuni „kellani“ vaikselt juttu ajada.



Õpilaste abistamine tunni iseseisva töö faasis

Iga õpilaste tunnis abistamisega seotud märguande või käitumistava peamine mõte seisneb selles, et võimaldada õpetaja abi ja toetuse võimalikult õiglast jaotuvust paljude õpilaste vahel lühikese aja jooksul. Õpetajad peaksid loomulikult iseseisva õppimise ajal klassis ringi jalutama, pakkudes tuge, tagasisidet ja nõu. See peaks olema normikäitumiseks (kui pole just tegu kontrollitööga...).

- Õpetaja peaks selgitama – isegi arutlema – kuidas ta saaks töötamise ajal abi paluvatele õpilastele õiglaselt toetust pakkuda. Selgitus sisaldab ilmselget tähelepanekut (huumoriga öeldud), et õpetaja pole kaheksajalg.
- Õpetaja peaks arutlema selle üle, kui oluline on „kontrollida etteantud ülesannet kõigepealt ise – lugedes läbi ja küsides endalt: „Mida mul palutakse siin teha ja kust ma nüüd alustama peaksin; kuidas ma töö vormistan?““ Neid enesejälgimisega seotud küsimusi saab õpetada positiivseid õppimisharjumusi käsitleva klassiarutelu ühe osana.
- Abiks on, kui etteantud tööprotseduuride kohta on klassis plakat põhiliste meeldetuletustega mustandi kirjutamise, paigutuse ja kirjutamisprotsessi kohta.
- Õpetaja peaks ka õpilastele meelde tuletama, et nad võivad vaikselt oma tööd kontrollida ja arutada lähima kaasõpilasega (mitte õpilasega, kes on klassi teises otsas või ees- või tagareas). Laudkonnad tegutsevad eraldi.

- Kui klass töötab juba sidusalt (veerandi algusest on möödunud mõned nädalad), võib kasu olla klassi mentorite määramisest, kes saavad oma kaasõpilasi tunnitöö asjus nõustada. Sellistel õpilastel peab olema kaaslaste silmis hea maine ning neil peavad loomulikult olema head sotsiaalsed oskused, nagu ka hea kuulamis- ja suhtlemisoskus ning empaatiavõime (kõrge sotsiaalne intelligentsus).
- Õpetaja võiks kehtestada ka sellise esmase käitumistava nagu: „Küsi (vaikselt) kolmelt (lähimalt) kaaslaselt, enne kui küsid minult“. See aitab samuti õpilastel oma kaaslastel abi saada enne, kui nad kergekäeliselt ja kiirelt õpetaja poole pöörduvad.
- Lasteaias ja esimeses kooliastmes võib kasuks tulla see, kui päeva peamised õppimisülesanded on eraldi tahvlile visuaalse fookuspunktina kirja pandud, nii et õpilased saavad tegevust vahetada, kui nad on iga vastava õpitegevuse etapi või taseme lõpetanud.
- Teisest kooliastmest alates on kasulik, et õpilased jätkaksid *muu tööga sel ajal, kui nad ootavad õpetaja abi või temaga nõupidamist*. Üks viis, kuidas õpetajalt abi saamise protsessile visuaalselt tähelepanu juhtida, on kasutada õpiabitahvli, kuhu õpilased märgivad üles oma nime, kui neil on vaja õpetajaga nõu pidada. Enne kui nad märgivad sinna oma nime, peavad nad loomulikult olema:
 - kontrollinud etteantud töö nõudmisi/ülesandeid/tegevusi iseseisvalt
 - kontrollinud neid klassikaaslaselt või tööpartnerilt
- Kui nad on oma nime üles märkinud, võivad nad jätkata muu etteantud tööga (või teiste valikutega) *sel ajal*, kui nad õpetajat ootavad. Nii väldime seda, et lapsed lihtsalt ootavad, käsi püsti, kuni õpetaja lõpuks nende juurde jõuab. Muud valikud võivad sisaldada kasutajasõbralikke töölehti; pooleliolevat projekti; klassiraamatu lugemist.

On ka muid „süsteeme“, mida õpetajad kasutavad, nagu näiteks värvilised kettad (igal laual), et anda märku, kui õpilane vajab abi. *Iga käitumistava* puhul on oluline see, et me oleksime läbi mõelnud, miks me seda konkreetset käitumistava kasutame: kuidas see võimaldab õpilastel ja õpetajal paremini koostööd teha? Nagu ikka, tasub enne esimest kohtumist oma klassiga arutada klassitavade kasutamise, elujõulisuse ja kasulikkuse üle sama ainevaldkonda (või vanauserühma) õpetavate kolleegidega.

Tunni lõpetamine

Tunni lõpetamist tuleb ette kavandada, eriti esimestel nädalatel uue klassiga. Õpetaja peab õpilastega läbi arutama põhilised käitumistavad, nagu näiteks:

- Asjade kokkupakkimine ja pinkide otseks sättimine; toolid laua alla (või päeva viimase tunni lõpus laua peale).
- Töö käigus tekkinud prügi üleskorjamine ja prügikasti viskamine teel klassist välja
- Klassist lahkumine teistega arvestavalt/korrastatult (see võib tähendada ka klassist välja lubamist rida- või laudhaaval).

Pidage meeles, et esimesel päeval, esimesel nädalal on meie õpilastel loomulik valmisolek selleks, et õpetaja teeb need ootused ja käitumistavad selgeks. Ka tuleb lõpetada tund või tegevus positiivselt (isegi kui see polnud maailma parim tund). Seadke eesmärgiks rahulik, positiivne tunni lõpetamine, meeldetuletusega: „Meie järel tuleb siia teine klass, *teeme neile väikese heateo* (see on oluline tegevus just alates kolmandast kooliastmest). Toolid laudade alla...; prügi prügikasti...; me lahkume vaikselt ridahaaval (õpetaja nimetab read). Täna...“. Päeva lõpuks võime öelda: „Teeme koristajale heateo, täna... Toolid laudadele...“.

Kodutööd on parim kirjutada üles tahvlile või jagada kõikidele väljatrükitud meelespead. Suuliselt esitatud meelespead oluliste teemade kohta lähevad paljude õpilaste jaoks tunni viimastel minutitel kaotsi, sest enamik õpilasi ootab lihtsalt kellahelinat. Mõned õpilased on tegelikult juba ammu enne kella asjad kokku pakkunud; tuleb nende õpilastega eraldi rääkida ning ergutada neid oma tööd kontrollima, klassiraamatut lugema või mõne õppetööga seotud tegevusega jätkama.

Võib osutada oluliseks klassile viisakalt meelde tuletada, et kell on meeldetuletuseks nii õpilastele kui õpetajale, et see tund on lõppenud; õpetaja vastutus on klass vabastada.

Täpsustus: On olukordi, kus lühiajaline klassi „kinnihoidmine“ on õigustatud.

Esimesel koolipäeval (esimeses tunnis) moodustab veerand või rohkemgi klassist klassi ukse taha saba niipea, kui kell on helisenud. Ülejäänud 70 protsenti hoiavad end tagasi.

Õpetaja kutsub need õpilased, kes ukse juurde tormasid, tagasi sisse (ta teeb seda kiiresti, selgelt, enesekindlalt, „lootusrikkalt“).

„Stopp (...). Tagasi sisse, poisid (...), tagasi sisse.“

Kui ta teab nende nimesid, kasutab ta neid (väike, kuid oluline asi).

„Bilal, Nazim, Craig, Dean, (...) tagasi sisse (...) kohe, täna.“

Loomulikult nad virisevad. „Džiis – vahetund on ju!“

„Ma tean, et on vahetund,“ nõustub õpetaja osaliselt. Ta kordab juhust: „Tagasi sisse, poisid (...), ma ei hoi a teid kaua kinni.“

Enamik õpilasi tuleb tagasi (esimese päeva esimeses tunnis on õpilased kindlasti altimad kuule-tuma, olemata veel täielikult õpetaja juhtimisstiilist aru saanud). Nad tulevad tagasi (torisedes ja pomisedes). Ma olen olnud klassides, kus mõned õpilased on mossitades ja pomisedes oma kohale prantsatanud („Džiis, mis s—t tund see on!“).

Õpetaja seisab klassi ees, libistades pilguga üle klassi, eirates taktikaliselt õpilasi, kes mossitavad, ja ütleb: „Kui te olete kõik rahunenud, siis ma selgitan (...).“

Nad jäävad vaikseks – nad tahavad minna; otse loomulikult. Õpetaja räägib lühidalt ja selgelt:

„See ei ole peale tundi jätmine. Kella helinast pole veel minutitki möödas. Minuti pärast olete seal väljas.“ Ta naeratab. „See on meeldetuletus klassile. Meie klassis jätame oma koha korda, asetame pingid otse, toolid laudade alla, võtame prügi põrandalt üles. Nagu ma varem ütlesin (...), teeme järgmisele klassile heateo. Proovime uuesti. Suur tänu kõigile neile, kes kaks minutit tagasi pingutasid. Nii; proovime nüüd kõik uuesti. Ridahaaval. Täna.“

Sel korral on klass lahkudes vaguram ja enam keskendunud. Selline lähenemine on eelistatud kuulutamisele: „Hästi! Kui teie raiskate minu aega, raiskan mina teie aega!“ (ja klassi piinamisele lõunavaheajast ilma jätmisega).

Õpetaja seisab ukse, öeldes õpilastele lahkumisel: „Nagemist.“ See võttis aega vaid mõne minuti, kuid õpetaja taastas klassi käitumistava „hooliva klassist lahkumise“ kohta, mida ta oli varem klassiga arutanud.

Kui midagi väga väärtuslikku on puudu (kaotatud, valesse kohta pandud või varastatud), lõpetab õpetaja (võimalusel) tunni varem ja arutleb klassiga kadunud eseme üle.

„Ma ei tea, kas keegi on ekslikult eseme X võtnud või selle kogemata oma kotti pannud, kuid X on kadunud. Ma olen kindel, te saate aru, kui oluline see on _____ jaoks (isik, keda see puudutab). Ma seisan kolm minutit klassi ukse taga ja ootan küsimusi esitamata, et see ese oleks tagasi minu laual. Seejärel lasen ma teid vabaks.“

Enne seda mini-klassikoosolekut võib õpetaja saata kellegi kutsuma mõnd kogenumat kolleegi, kes eseme leidmisel koheselt abiks oleks.

Sellised olukorrad on alati keerukad, eriti kui aeg peale surub. Vanema kolleegi tugi peaks alati saadaval olema, kui tegemist on olulise esemega ja seda ei tagastata.

Don Campbell (2000) on kirjeldanud kaht vastandlikku õpetajat, kes on kujundamas asjade pakkimise tava oma eelkoolialaliste rühmas. Üks õpetaja laulab mõned minutid enne lõunapausi lastele mõned read: „Paneme ära oma pliatsid,“ ja klass laulab vastu, samal ajal pakkides. „Paneme ära oma tööd,“ ja õpilaste hääled kajavad vastu...“Rivistume ukse juurde.“ See ei võta kaua aega. Õpilased naudivad mängu. Kõrvalruumi õpetajat kuuldakse karjumas: „Ma ütlesin teile 15 minutit tagasi, et pakkige oma asjad kokku... – Miks teil nii kaua aega on läinud?“



Teeme järgmisele klassile teene

„Esimene õpetaja,“ ütleb Campbell „kasutab rütmi ja heli oma lastega kontakti loomiseks...“ (2000: 148). See rütm, heli, kinesteetiline „musikaalsus“ mõjutavad positiivselt motivatsiooni ja emotsioone ning muudavad „rutiini“ nauditavamaks tegevuseks.

Enne kui lahkud oma tööpaigast

1. Pane kõik töövahendid ära (vildikatele korgid peale, pliatsid karpidesse, tööd ära).
2. Korista oma tööpaik; aita ka teisi.
3. Toolid laua alla (päeva lõpus laua PEALE).
4. Prügi prügikasti. Kontrolli.

[TÄNAN! Õpetaja Rogers]

Mõtestamine

Õppeaasta kehtestamisfaas on hädavajalik positiivse, toimiva suhte kujunemiseks õpetaja ja õpilaste vahel.

- Kuidas te oma klassi(de)s kehtestamise läbi viisite: üksinda või jagatult, meeskonnatöö raames?
- Kui selged ja positiivsed on reeglid?
- Kas reeglid kajastavad põhiõigusi? Kuidas?
- Kuidas te õigused, reeglid, kohustused ja käitumistavad oma klassi(de)le edastasite? On need avalikustatud? Kuidas? On need positiivselt sõnastatud?
- Milline roll on klassijuhatajal/lennu juhendajal ühiste ootuste edastamisel klassidele/lendudele? (vaata joonist 2.2)
- Kuidas sobib algklassidega töötava kolleegina teie koolipraktikasse ühiste, avalikustatud klassikokkulepete mõiste?
- Kuidas te kavandasite esimest kohtumist oma õpilastega? (lk 53-58)
- Kui teadlik olete viisidest, kuidas annate kogu klassile märku keskendumiseks, tähelepanuks ja osalemiseks? Olete te teadlik rahumeelsuse edastamisest? Kuidas?
- Kuidas olete te oma õpilastele teinud selgeks käitumise sisu (näiteks hääletugevuse iseseisva õppimise ajal; kuidas saada õpetaja abi)? Kas olulisi õppimis- ja käitumistavasid väljendatakse klassile kõikide tundide lõikes? Kuidas? Kuidas kooskõlastatakse selliseid ootusi sama ainevaldkonda õpetavate kolleegide vahel (või sama klassi õpetajate rühmas)?
- Kas teil on segava/ kordarikkuva käitumise tarvis olemas „vähimast enim sekkuvaks“ põhimõttel toimiv kava? Kuidas te selle kava välja töötasite? On seal mingeid kooliterviklikke, üldiseid lähenemisi/oskusi, mis täiendaksid teie „isikliku distsiplineerimise kava“? Kuidas need (selles peatükis) kirjeldatud oskused täiendavad teie igapäevaseid tegevusi või neile vastanduvad? Neid oskusi mõtestatakse põhjalikumalt lahti 4. peatükis.

MÄRKUSED

1. „Märksõnaskeem“ on võtmeideede, teemade, küsimuste või mõistete visuaalne taasesitus koos toetavate ja abistavate ideede, mõistete ja küsimustega. See annab fookuse ja suuna ning aitab mitmeid ideid või mõisteid koos hoida.
2. Punch oli populaarne Inglise satiirajakiri.
3. Mõned lasteaiõpetajad kasutavad väikeste lastega töötades titelikku häält. Seda pole vaja. Loomulikult peame oma keelekasutuses mõisteid kohandama, kuid me ei pea omaks võtma sarnast hääletooni ja käitumisviisi, mida näitleja Joyce Grenfell nii oskuslikult mõnedes oma koomilistes monoloogides portreeteris.

3. peatükk

Käitumisjuhtimise keel

Milleks me siis üldse elame, kui mitte selleks, et muuta elu üksteise jaoks lihtsamaks.

George Eliot (1819-1880)

Ei mingeid valemeid!

Juhtimise ja distsiplineerimise keel toimib dünaamilistes suhetes. Oma oskuste arendamine selles vallas ei sisalda vaid sõnade, fraaside või lausete valikut. Kui meil on kavatsus distsiplineerida lugupidamise ja enesekindlusega, siis just see kavatsus peab meie keelekasutusest läbi kumama. Ainult sellisel juhul on meie keel suhetes positiivsel viisil dünaamiline.

Kehtestavus nõuab kohases olukorras teatud suhtlusoskusi ja kontrolli oma mitteverbaalse käitumise üle, kuid kehtestavat käitumist kannab kavatsus oma vajadused või õigused maksma panna või kaitsta kellegi teise vajadusi, tundeid ja õigusi. Kehtestav käitumine peab ka kontekstile vastama. Enese maksmapanek tähendab sageli, et me suhtleme kindlal, resoluutsel, üheselt mõistetaval hääletoonil ja käitumisviisil, millega on kooskõlas ka enesekindel (mitteagressiivne) kehakeel. Selles mõttes on kehtestamisoskus „teadlik“ ja mitte pelgalt tunnetel põhinev reaktsioon.

Kaks õpilast paigutasid mööblit ümber, kui ma püüdsin ühes „ühkandsandike“ inglise keele tunnis klassi tähelepanu kehtestada. Oli mu esimene kohtumine selle klassiga. Neil oli juba oma „maine“. Ma küsisin neilt nende nimesid.

„Mida?“ kõlas tõre vastus.

„Palun ütle, mis su nimi on,“ küsisin ma uuesti; sõbralikult ja ähvarduseta. Algasin vaid „nimede kontrolli“.

Üks tüdrukutest nõjatus loilt seljatoele, ohkas ja ütles: „Crystal!“ (terava, peaaegu tigeada hääletooniga) ning sisises kõvasti, nagu ma oleksin palunud tal täita mõnda suurt, ränkkrasket ülesannet.

Ma vastasin sundimatul, kuid otsustaval toonil: „Crystal (...) Mina ei räägi sinuga ebaviisaka hääletooniga ja ma ootan, et sina minuga ka ebaviisakalt ei räägiks.“ Seejärel ma lisisin: „Sa liigutad

mööblit, kuid mina tahan tunniga alustada. Ma tahan, et sa jätaksid mööbli nii, nagu see on, ja oleksid tunniks valmis. Täna sind.“

Ta ohkas (nüüd vähem demonstratiivselt) ja ma kõndisin klassi ette, et anda klassile märguande ühiseks tähelepanuks ja keskendumiseks. Kui ta oleks mööblit puudutava juhise järel koostööst keeldunud (seda juhtub), oleksin ma teinud talle teatavaks edasilükatud tagajärjed ning jätnud „tagajärgede valiku“ õpilase otsustada (lk 88, 146, 155).

Kuigi sellel klassil oli „maine“, oli seal palju koostöövalmis ja toetavaid õpilasi. Mentorõpetajana nendega töötades uskusin ma, et klass suudab koos taastada ühise sihiteadlikkuse ja isegi rõõmu koos töötamisest. Ajapikku muutus isegi Crystal positiivsemaks ja koostööaltimaks.

Kehtestamine ei seisne võidu saavutamises: see seisneb õiguste ja vajaduste õiglases kehtestamises ja kinnistamises.

Ma arutlesin ühe õpetajate rühmaga korrigeeriva keelekasutuse (distsiplineerimise) üle. Me käsitlesime positiivse keelekasutuse teemat ja keegi tõstatas järgmise küsimuse: „Aga see keel pole *mina*“. Me arutlesime negatiivsete sõnumite mõtestatud ümbersõnastamise üle: „Kui..., siis...“ selle asemel, et öelda „Ei, sa ei saa..., sest...“, või pigem „Küsimuste esitamiseks käsi püsti...“ kui „Ära hõigu...“. Öeldes, et „see keel pole *mina*“, pidas mu kolleeg nähtavasti silmas, et: „Kas me tõesti peame oma sõnu valima, kui me distsiplineerime?“ Kas „mina olemine“ tähendab lihtsalt seda, et ma ütlen välja esimese asja, mis mulle pähe tuleb?

Ma arvan, et professionaalidena on meil kohustus mõelda, kuidas me tavapäraselt, meile *iseloomulikult* juhtimis- ja distsiplineerimisolukordades suhtleme. Kasuks võib tulla isegi põhilise keelilise repertuaari ettekavandamine, mis võimaldaks meil distsiplineerida tõhusamalt ja (loodetavasti) väiksema pingega.

Selles peatükis välja toodud keeleline tegevuskava ei põhine valemil; selle mõte on osutada juhtimis- ja distsiplineerimiskeelele mõningast teadlikku tähelepanu ja praktilist väärtust, kui te olete välja töötamas omaenda distsiplineerimiskava.

Mõttetu on näiteks kasutada potentsiaalselt positiivset sõnastust – „Michael (...), Dean (...), te jutustate; te peate siia poole vaatama ja kuulama, täna“ – kui öelda need sõnad pahatahtlikul, teraval, õelal, anuval või vingoval toonil.

Keel on ilmselgelt muutlik ja kontekstiga seotud; siiski on see positiivsete, töötavate suhete olemuslikuks vundamendiks. Korrigeeriva keelekasutuse oskused, mida selles peatükis arendatakse, tekivad ja toimivad käitumisjuhtimise kesksete põhimõtete raamistikus.

Juhtimis- ja distsiplineerimiskeele põhiprintsiibid

1. Võimalusel hoidke korrigeeriv suhtlus „*vähim sekkuvana*“. Näiteks selliseid käitumisi ja teemasid nagu hõikumine, hilinemine, tooli seljatoe najal lösutamine, „vääratused“ koolivormis ja õppevahenditeta õpilased, saab juhtida „madalal“ sekkuvusastmel distsipliiniga (põgus mitteverbaalne märguande, asjakohane suunamine, reegli meeldetuletamine). Hoides enami korralekutsumistest „madalal“ sekkuvusastmel, säilitame klassielus meeldiva, positiivse häälestuse, nii et kui peame (asjaoludest tulenevalt) olema *enam* sekkuvad, pannakse seda sekkumise määra moraalse/käitumusliku skaala suhtes ka tähele. Need on olukorrad, mil meie esimene reaktsioon õpilase käitumisele peab olema jõuliselt sekkuv, kuid see on erandlik (ainult ohtliku, vaenuliku või agressiivse õpilaskäitumise tarbeks) (vt allpool, lk 89).

2. Väلتige *tarbetut* vastandumist (see hõlmab piinlikkuse valmistamist, igasugust sarkasmi, vaenulikkust või *ähvardavat suhtlust*). Juhtimise põhiolomuseks on võime rühma või üksiku

õpilasega tegeledes *edastada rahumeelsust*. Selline rahumeelsus ei lähe vastuollu vajadusega olla vahetevahel range või isegi end maksma panna. Meie rahumeelsus seisneb meie võimes juhtida omaenda käitumist samal ajal, kui püüame omakorda teisi juhtida. See rahumeelsus tähendab ka rahuliku *juuresviibimise* teadlikku kujundamist: läbi oma kehakeele, läbi selle, kuidas me klassiruumis liigume, milline on meile iseloomulik suhtlemisviis. Huumor (teravmeelne vastus, vaimukas märkus või montipüütonlik sõnamäng) võib samuti pinget leevendada või ümber suunata ning tõsta nii õpilaste kui õpetaja tuju. Sarkasm põhjustab vaenulikkust ja haavumist – ja miks ei peaks?

3. Hoidke hääletoon võimalusel alati lugupidava ja positiivse.

4. Kasutage võimalusel positiivset korrigeerivat keelt:

- „*kui – siis*“ on kaasavam kui „ei, sa ei tohi, sest...“
- väلتige „ei peaks“, „ei tohi“, „ei saa“ liigset kasutamist ning küsimusi nagu „miks?“ või „oled või?“ (vt allpool lk 87).
- väلتige korrigeerimisel või kehtestamisel sõrmega osutamist ja žestikuleerimist – rõhutamiseks või kinnitamiseks kasutage „*avatud kätt*“.
- tehke võimalusel lühidalt (väلتige *pikki* juhiseid või meeldetuletusi käitumise kohta).

5. Taastage õpilasega töösuhe nii kiiresti kui võimalik. Sageli piisab isegi põgusast õpilase laua juurde naasmisest, et küsida, kuidas tal töö läheb. Meeldiv käitumine ja põgus innustus tulevad *alati* kasuks.

6. Kui meil on vaja anda märku õigustatud pahameelest – isegi vihast – teeme seda pigem kehtestavalt kui agressiivselt (vt 7. peatükk):

- kehtestav sõnum olgu lühike
- keskenduge „*esmasele käitumisele või probleemile*“ (lk 17)
- väلتige liigset tähelepanu „*teisestele käitumistele*“
- maandage igasugune kõrvaline pinget (lk 209).

Ma olen töötanud õpetajatega, kes tekitavad oma liigvalsa hääletooni, käitumise ja keelekasutusega tarbetut pinget ja vastandumist.

Õpetaja on just selgitanud reeglit küsimuste esitamiseks ja pisut hiljem hõigub üks õpilane üle klassi. Õpetaja „ütleb“: „Kas see on siis reegli kasutamine *või!*!“ Kas õpetaja tegelikult tahab vastust? „Kas ma just ei öelnud *teile* kõigile, et te tõstaksite kätt *ilma* hõikumata? Ei öelnud *või!*!“ Teised teevad vihjeid või on sarkastilised: „Oled sa kurt või mis...?“, „Kas nad ei õpeta sulle kodus viisakat käitumist?“ Selline *iseloomulik* õpetajakäitumine tekitab ruumis vaid tuntavat pinget; mõnedes õpilastes tekitab see ärevust ja vimma. See on ebaprofessionaalne ja ebavajalik. Teistes õpilastes tekitab see vastuseisu – sigitades koostööd väلتivaid, isegi mässulisi hoiakuid ja käitumist.

Kui on vaja edasi anda pahameelt, isegi viha (kus vajalik ja kohane), saame seda teha professionaalsel viisil, mis on kooskõlas meie tunnetega ja suunatud käitumisele (õpilasi „*ründamata*“) (lk 208).

7. Korralda õpilastega järelkohtumine arutamaks probleemide üle, mis on olulised ka *klassiväliselt*. See rõhutab, et õpetajale on piisavalt tähtis rääkida muret tekitav probleem õpilasega selgeks ja pakkuda olukorra parandamiseks tuge (alates lk 106).

Juhtimis- ja distsiplineerimiskeele tegevuskava

Neid keelelisi oskusi on üksikasjalikult kirjeldatud seda raamatut läbivates juhtuminaidetes. Rõhutamaks juhtimis- ja distsiplineerimiskeele põhimõtet „vähimast-enima-sekkumiseni“, on need oskused siin kokkuvõtlikult välja toodud. Neid oskusi illustreeritakse, arendatakse ja uuritakse igas näites ja juhtumikirjelduses.

TAKTIKALINE EIRAMINE

Õpetaja pöörab õpilasele valikuliselt tähelepanu, kui see ülesandega tegeleb, eirates *taktikaliselt* teatud „teiseseid käitumisviise“ (alates lk 17). See on kontekstipõhine oskus. Kunagi ei tohiks eirata mõnd korduvalt tundi segavat käitumist, turvalisusküsimusi, ahistavat käitumist. Juhtudel, kui me näiteks tunnustame õpilast just *siis, kui* ta on oma käe tõstnud hõikumata, on see kombineeritud *valikulise* tähelepanuga.

TAKTIKALINE PAUS

Õpetaja teeb pärast suulist juhust või meeldetuletust lühikese pausi (...), et rõhutada tähelepanu ja keskendumist (lk 4).

MITTEVERBAALSED MÄRGUANDED

Õpetaja suhtleb mitteverbaalsete märkidega, mis kannavad endas selget (sõnadeta) sõnumit, meeldetuletust või korraldust. Kui õpilane kiigub – jõuliselt – tooliga tahapoole, kasutan ma sageli mitteverbaalset märki, mille puhul asetan pöidla ja kolm sõrme suunaga allapoole, nagu öeldes: „...neli jalga põrandal, tänan.“ Jällegi annavad kavatsust edasi positiivne toon ja käitumisviis (Vaata ka lk 98-99).

ASJAKOHANE KÕNE (KIRJELDAV VIHJAMINE)

Õpetaja suunab õpilast (või rühma) või tuletab reeglit meelde kaudselt: näiteks, „Põrandal on prahti ja kell heliseb varsti...“ (see tähendab: „Teie teate, et mina tean, et ma ergutan teid seda üles korjama“). Sellise lähenemise puhul kirjeldab õpetaja reaalsust ja annab õpilasele endale võimaluse hoomata „ilmselget“ ootust; näiteks „Praegu on vaikne lugemisaeg“ õpilastele, kes omavahel sisustavad. Vahel on sobilik kombineerida „reaalsuse kirjeldus“ *käitumusliku juhise*ga: näiteks „Praegu on vaikne lugemisaeg [olukorda kirjeldav kommentaar]. Lugege vaikselt oma peas. Tänan“ (käitumuslik korraldus: õpetaja toksab vaikselt oma pead). See lähenemine on väga tõhus esimese kooliastme keskepaigast alates.

HOOMAMISAEG

Seisneb selles, et pärast mitteverbaalse märguande, juhise või meeldetuletuse edastamist katkestab õpetaja silmsideme ja eemaldub. Kõige sagedamini tähendab see, et õpetaja liigub pärast juhise andmist või reegli meeldetuletamist eemale. See kutsub ja ergutab õpilasi koostööle (või pigem isegi võimaldab seda), ilma et õpetaja neile kuklasse hingaks (vaata ka alates lk 102).

KÄITUMUSLIK JUHIS

Õpetaja suunab gruppi või üksikisikut, viidates otseselt oodatavale või nõutud käitumisele. Näiteks: „Jason (...), Dean (...), näod siia poole, tänan.“ Käitumuslikud juhised on sobilikud nõutud käitumisviisi edastamiseks näiteks siis, kui õpilased räägivad õpetajaga ühel ajal, kuigi peaksid vaatama õpetaja poole ja kuulama.

- Keskenduge oodatavale või nõutud käitumisele
- Kasutage tegusõnu ja kesksõnu (keeldude asemel): näiteks pigem „näod siia poole ja kuu-lake...“ kui „palun ära jutusta sel ajal, kui mina räägin“, mis ütleb õpilasele ainult seda, mida me *ei taha*, et ta teeks.
- Lõpetage sõnadega „tänan“ või „kohe“, kui õpilane kõhkleb ja vajalik on tema kohene tähelepanu.
- Juhis või korraldus olgu lühike: „Michael (...), Troy (...), istuge sirgelt ja käed sülle – kohe“ lasteaialastele. Selles näites öeldakse „kohe“ rangelt, kuid mitte teravalt.

REEGLITE MEELDETULETUS

Õpetaja meenutab klassile või üksikule õpilasele lühidalt reeglit: „Meil on küsimuste esitamiseks reegel“ (kirjeldav meeldetuletus); „Tuletage meelde meie reegel kääride ohutust kasutamisest...“. Õpetaja ei pea reeglit iga kord välja ütleva. Reeglite meeldetuletused võivad olla esitatud ka küsimustena: „Mis on meie reegel...?“ See tõstab õpilaste teadlikkust ja vastutustunnet. Kui nad ei vasta, tuletame neile meelde – selgelt, lühidalt. „Tuletage meelde...“ on positiivsema verbaalse rõhuasetusega kui „Ärge unustage...“.

SISSEJUHATUS

Õpetaja alustab positiivse tervitusega ja keskendub positiivsetele teemadele enne distsiplineerimisega tegelemist (võimalusel alati). Näiteks näeb õpetaja, et õpilased kipuvad oma lauas lollitama. Ta vestleb nendega maalist, mille kallal nad parasjagu töötavad. Kui ta minekule pöördub, lisab ta vaikselt, kuid siiski kindlalt (klassi jälgides): „Katsuge värve mõistlikult kasutada.“ Selline lähenemine on tõhus, kui õpetajal on klassiga positiivne töösuhe. See asetab distsiplineerimise suhtumuslikku konteksti.

Ilmselgelt on selline lähenemine tõhusam tunni iseseisva õppimise faasis ja klassivälistes olukordades. Ma olen avastanud, et vahel tasub ka õpilane (lähimatest kaaslastest) eemale suunata, et seejärel temaga *lühike* distsiplineeriv vestlus pidada. Piisavalt varajane kõrvalejuhtimine võib ära hoida edasise kordarikkuva käitumismustri. Sissejuhatus võiks olla käitumise juhtimisel normiks ka klassivälistes olukordades. Kõige esmasem „sissejuhatus“ on tervitamine ja õpilase nime küsimine (!)

KÕRVALEJUHTIMINE/ÜMBERSUUNAMINE

Näide „Sissejuhatus“ (üleval) on tüüpiline „kõrvalejuhtimine“.

Õpetaja märkab, et õpilane voldib klassi ühise õpetamise ajal töölehte ja ütleb: „Damien (...), töölehte on lihtsam lugeda sirgena. Sul läheb seda hiljem vaja.“ Rahulikult, *mitte* sarkastiliselt (isegi veidikese huumoriga). Õpetaja annab seejärel aega hoomamiseks. Üks mu kolleegidest kirjeldab mõningaid tüüpilisemaid kõrvalejuhtimisi ja ümbersuunamisi, mida ta oma lasteaialastega kasutab. Keskendudes mitte negatiivsele, vaid positiivsele käitumisele, võivad need ennetada olukorra kontrolli alt väljumist.

„Ma näen, et enamik teist soovib plastiliini jagamisel aidata. Mäletate, ma ütlesin, et meil on vaja üht abilist. Mis te arvate, mis me peaksime tegema?“ Seejärel tänan ma lapsi ootamise ja kannatlik olemise eest. Või enne seda võin ma öelda: „Tomil on käsi püsti ja ta istub ka vaikselt, jalad risti. Tom, kas sa soovid plastiliini saada?“

Ryan mängib pliitsiga. „Ryan, palun, kas ma võiksin su pilti näha? Mida sa sooviksid mulle oma pildi kohta rääkida?“

Mary nutab ema järele. „Mary, mul on sulle värvimiseks üks pilt, mille sa võid siis koju kaasa võtta oma emale näitamiseks. Mis värvi sa vibu jaoks kasutada plaanid?“

Joshua jalutab ruumis ringi. „Joshua, kas sa sooviksid värvida suurt Humpty Dumpty pilti, kui sa oled klotside loendamise lõpetanud?“

Joshua viskab tamburiini kasti, kui õpetaja on just seletanud, et see tuleb ettevaatlikult ära panna.

„Joshua, mida sa tegid?“

„Ma viskasin tamburiini kasti.“

„Mida sa pidid tegema? Näita mulle, kuidas sa pidid seda tegema. Mis sa arvad, miks me peame ettevaatlikumad olema?“ Kui õpilane ei ütle, mida ta tegi, siis ma tuletan talle meelde, kuidas teha õigesti.

OTSESED KÜSIMUSED

Õpetaja kasutab pigem otsest küsimusevormi kui „avatud“ küsimust: näiteks „mida“, „millal“, „kuidas“ või „kus“ on paremad kui „miks?“ või „kas“.

Pigem: „Mida sa teed?“ kui: „Kas sa lollitad värvidega...?“

„Mida sa peaksid tegema?“

„Mis on meie reegel...?“

„Kuidas sa peaksid...?“

Sellist liiki küsimused suunavad õpilasi mõtlema oma kohustustele, mitte ei küsi põhjuste järele. Otsene küsimus suunab õpilast keskendumisele oma praegusele kohustusele, mitte otsima põhjust, miks nad parasjagu ei käitu teistega arvestavalt või vastutustundlikult.

„Meil on vaja, et sa teeksid oma tööd viisil, mis ei tekita probleeme? Kuidas sa plaanid seda teha?“ 10. klassi õpilasele, kes on ametis aja raiskamise ja lärmaka kõrvalise tegevusega.

Ma küsisin ühelt 8. klassi õpilasele, mida ta teeb. Ma olin märganud, et ta teeb etteantud tunni-ülesannete asemel matemaatika kodutööd.

„Jacinta (...), mida sa teed...?“

Ta ütles, „Mitte midagi...“ ja kattis oma tööd.

Ma andsin talle põgusalt, vaikselt tagasisidet: „Õigupoolest tundub mulle, et sa teed oma matemaatika kodutööd. Mida sa peaksid tegema?“ (otsene küsimus).

Ta vastas kiiresti, „Seda paganama... See tähendab, vabandust, seda paberit...“. Me mõlemad muigasime. „Tundub, et sa tead, mida teha...“. Ma kõndisin eemale (hoomamisaeg). Hiljem, kui ta tööga tegeles, tuln ma tagasi, et teda kontrollida ja julgustada.

SUUNATUD „VALIKUD“

Teadaolevate reeglite või käitumistavade raames antakse õpetaja poolt „valik“: „Jah, sa võid edasi joonistada, kui sa oled päeviku kirjutamise lõpetanud“ („kui...“, „siis“; „pärast seda, kui...“, „siis“). Selles tähenduses antakse „valik“ tingimusliku juhise: „Me teeme tualetipausi, kui ma olen selle osa tunnist lõpetanud.“ Kõik õpilastele antud „valikud“ on teatud mõttes tingimuslikud. Need osutavad (ühel või teisel viisil) ikka õigustele, reeglitele ja kohustustele.

„VALIK“/EDASILÜKATUD TAGAJÄRG

Ma olen pannud sõna „valik“ jutumärkidesse osutamaks sellele, et ükski valik pole päriselt vaba; need on valikud õiguste, reeglite ja kohustuste dünaamika sees. Antud juhul teeb õpetaja jätkuva kordarikkuva käitumise tagajärjed selgeks tagajärgede „valikuna“: „Kui te ei suuda siin vaikselt töötada... pean ma paluma teil eraldi töötada...“ (kahele korduvalt lärmakale õpilasele).

„Kui sa ei soostu iPodi (või telefoni või küünelakki või koomiksit) ära panema, pean ma paluma sul peale tundi siia jääda [või...], et su käitumist arutada.“

See eeldab, et õpetaja on varem õpilasele reeglit meelde tuletanud ja andnud (vajadusel) suunatud valiku „... panna iPod oma kotti või õpetaja lauale“.

„Valikute“ keelt ei edastata kunagi ähvardusena või võit/kaotaja selgitamiseks. Me selgitame edasilükatud tagajärge ja anname aega hoomamiseks. Seda tuleks eelistada mänguasja, iPodi või telefoni enda kätte haaramisele... Isegi kui kool viljeleb konfiskeerimispoliitikat, ei *krahma* me eset – me sirutame oma käe. Kui õpilane keeldub koostööst, jätame edasilükatud tagajärje tema „valikuks“ ja vastutuseks. Tähtis pole „võit“, vaid *juhtimine* ning (hiljem) kaaslastest publikust eemal tagajärje „vältimatuse“ kohaldamine (lk 146, 155).

„BLOKEERIMINE“, OSALINE NÕUSTUMINE, TAASKESKENDAMINE

„Blokeerimine“ on suhtlemisviis, millega õpetaja „blokeerib“ õpilase aegaveetva vaidlemise, laskumata ettekäänete otsimisse või vaidluse jätkamisse.

Õpetaja suunab kaht õpilast (ühise õpetamise ajal) tahvli poole vaatama ja kuulama. Nad virisevad: „Meie pole ainsad, kes räägivad...“. Õpetaja blokeerib nende töövältimisele suunatud virina, tehes žesti avatud käega, peopesa õpilaste poole suunatud, ja *kordab* juhust. *Sisuliselt* ütleb ta: „Mind ei huvita, miks te jutustasite või kes veel jutustas. Täitke korraldust, vaadake tahvlile ja kuulake.“ Sellega *suunab* ta õpilaste tähelepanu *ümber* põhiprobleemile (sel tunnihetkel) ning väldib liigset tegelemist nende „teise käitumisega“. Tavaliselt tasub pärast viivitamist „blokeerimist“ anda õpilastele hoomamisaega ning taastada klassi tähelepanu (alates lk 102).

On olukordi, kus õpilased vinguvad ja virisevad – näiteks kui lasteaialapsed püüavad selgitada „kes võttis kelle mänguasja“. Õpetaja blokeerib kindlalt – leebelt kuid kindlalt: „Michael (...), Troy (...). Aitab“ (žest käega). „Ma kuulan, kui te räägite mõistliku häälega.“ Kasuks võib tulla nende tunnete häälestumine („Ma tean, et te olete natuke ärritunud...“) ja seejärel *taaskeskendamine*: „Milline on meie reegel...?“, või „Kuidas me saaksime selle lahendada, nii et...?“

OSALINE NÕUSTUMINE

Õpetaja tuleb õpilase viivitava või vältiva käitumisega toime õpilasega *osaliselt* nõustudes (kus kohane) ja keskendab tähelepanu taas reeglile või nõutud ülesandele. Eriti kasulik on see teismelistega.

Õpetaja meenutab reeglit õpilasele, kes närib nätsu. Õpilane esitab väljakutse, vastates: „Aga õpetaja Scroggin lubab meil enda tunnis nätsu närida“ (väga tavapärase virin...).

Vaidlemise asemel õpetaja nõustub osaliselt: „Võib-olla lubabki.“ Seejärel kordab õpetaja juhust: „Meie klassis on kindel reegel. Prügikast on seal; tänan“ (asjakohane suunamine). Sel hetkel on enamasti kasulik anda õpilasele natuke hoomamisaega.

KEHTESTAV KOMMENTAAR/JUHIS/KÄSKLUS

Igaühe kõnes ja hääletoonis ilmneb teatud määral kehtestavust. Kehtestamine tähendab põhimõtteliselt seda, et teeme oma õigused (või teiste õigused) otsustaval, kindlal, mitteagressiivsel viisil selgeks: „Selline keelekasutus pole siin lubatud. Meil on reegel lugupidamise kohta. Ma ootan, et sa seda täidaksid“. *Kindel* – mitteagressiivne – silmside; *selge, rahulik hää* ja *suunav, keskendatud kõne* on kehtestamise tuumaks. Meie enesekindel „rahumeelsus“ rahustab sageli ka teist isikut ja *kaaslastest publikut*, kes loomulikult tunnevad ümbritsevat pinget.

„Mina ei kommenteeri sinu keha (või riideid või seksuaalset orientatsiooni...). Ma ei taha (ega oota), et sina minu oma kommenteerid.“

Kui õpilane ütleb: „Ma tegin ainult nalja! Džis – kas te ei saa naljast ka aru?!“ ütleb õpetaja midagi sellist: „Minu jaoks pole see naljakas – ja see lõpeb nüüd!“ Kui õpilane jätkab, kaaluksime aja mahavõtmist (vaata lk 149). Seksistlikele või rassistlikele kommentaaridele või halvustamisele tuleb reageerida kehtestavalt ning korraldada õpilasega hiljem (peale tundi) nelja silma all, kaaslastest publikust eemal, järeлкоhtumine. Kasuks võib tulla kogenuma kolleegi kaasamine sellisele järeлкоhtumisele (alates lk 106).

See pole kerge. Meie sisemus võib hüüda: „Ma tahaksin selle s__apea laiaks litsuda!“ Kuid me oleme professionaalid. Kehtestamine võimaldab meil oma professionaalsete oskuste abil *otsustavalt* õigusi ja ootusi rõhutada, laskumata tulistesse vaidlustesse või kahevõitlusse. Kui õpilane vaidleb, peame selle blokeerima ja tähelepanu taaskeskendama. Tegelikult siis *taaskehtestama*.

KÄSKLUSED

Käsklusi on soovitatav anda lühidalt. Loo otsene silmside: „Michael (...)!“ Esimene sõna peaks olema teravam ja valjum – tähelepanu saavutamiseks. „Michael (...)\", kui silmside on loodud, tasandage häält ning esitage käsklus range, otsustava, kehtestava häälega: „Tule laua pealt alla – *kohe*.“ Käsklusolukorras (tavaliselt koridoris või mänguväljakul), kui laste nimed pole teada, kasutage valjut, üldist, tähelepanu äratavat käsklust: „Hei (...)!, hei (...)!“ – seejärel range kehtestava hääletooniga, „Minge üksteisest eemale, *kohe*.“ Kasutage mitteverbaalseid märguandeid näitamaks, et õpilased peavad üksteisest eemalduma. Suunake kaaslastest publik eemale ning saatke keegi *koheselt* täiskasvanust abi järele. Käskluste kasutamine peaks olema eelistatud neis olukordades, kus on vajalik ühemõtteline, *otsekohene* kordarikkuva käitumise peatamine. Me peame olema suutelised oma käskluste tagalat kindlustama juhuks, kui õpilane keeldub kuuletumast. Meie tagalas peaks olema ülekoolline aja mahavõtmise kava koos täiskasvanust tugisikuga, keda on võimalik kriisiolukorras igalt poolt koolis võimalikult kiiresti kohale kutsuda (lk 152).

Loomulikult ei suuda me ette kavandada käitumist igaks vahejuhtumiks. Need põhiprintsiibid loovad raamistuse sellele, kuidas me end nii õpetamisel kui juhtimisel väljendame ja kuidas me suhtleme (lk 83-84).

Keelelised võtmeoskused on soovitud, mida võiks tüüpilistes juhtimis- ja distsiplineerimisolukordades öelda. Neid keelelisi „vormelid“ võib kasutada meelepeana, mis loob valmisoleku rakendada põhimõtet „vähimast enima sekkumiseni“ (lk 83).

NB „Omaenda hääle“ leidmine käitumise juhtimisel on oluline. Teadlikkus sellest, kuidas me end väljendame, kuidas me suhtleme, on meie juhirollis hädavajalik. Siin esitatud keelelised märksõnad põhinevad sotsiaalse õppimise olukordades rakendatud kindlatel psühholoogilistel teooriatel ja praktikatel. Kui kasutada neid lähtealustena, täiendavad ja tugevdavad need teie „enda häält“ juhtiva õpetajana.

Klassi ettevalmistamine väljaspool klassiruumi

Lähenedes mööda koridori 8. D klassile, libistan pilgu üle saabuvate õpilaste. Mõnedel on peas ameerikalikud pesapallimütsid; mõned kannavad päikesepille; paar tükki veel söövad; paaril tagapool oleval õpilasel on mobiiltelefonid käes; paar õpilast kuulab iPodi; paar poissi on ametis „testosteronipõhise vennastumisega“ (kerge tõuge, müks tagumikku, „sõbralik“ kägistamine...).

Ma olen töötanud kolleegidega, kes ei püüa sellist koridorirahutust kuidagi teadlikult ohjata. Avades klassi ukse, lasevad nad õpilased sisse juhtimata tähelepanu erisustele välise (mänguväljaku) kultuuri ja klassisisese (õppetöö) kultuuri vahel. Mõned õpetajad isegi ei tervita õpilasi, kui need klassi ukse taha kogunevad või järjekorda võtavad. Klassi ettevalmistamiseks koridoris ja *eakohaseks* rivistumiseks on mõistlikud põhjused (lk 53): põgus klassiväline ettevalmistamine annab lastele õpetajapoolse signaali, et käitumise tempo, koht, ruum ja põhjused on muutumas.

Minu arvates on *enne* õpilaste klassi suunamist mütse, iPodi ning igasugust testosteronipõhist vennastumist ja tõuklemist kasulik põgusalt kommenteerida.

Esialt põgus klassi ettevalmistav suunis *pilguga üle rühma või järjekorra libistades*.

„Kõik seavad end valmis... (...). Täna teid. Tere hommikust kõigile – enne kui me sisse läheme (...). Ma näen, et mitmetel õpilastel on mütsid peas..., Ben (...), Lucas (...), Marcus (...).“

Sageli on selline lühike reaalsusekirjeldus piisav, et teha õpilastele selgeks „mütsid peast“, ilma seda otseselt ütlemata. Vahel piisab mütside äravõtmiseks ka lihtsalt mitteverbaalsest märguandest (käsi pea juurde).

„Tagapool näen ma mobiiltelefone (...). Pidage meeles, et me siseneme õppekeskkonda...“. Edastades iPodi kuulavatele noormeestele mitteverbaalse märguande, lisame: „Me läheme klassiruumi. Tuletage meelde reegel iPodide kohta. Täna.“ Uuesti pilguga üle terve rühma libistades, „Paistab, et me oleme valmis. Kui te sisenete, pidage meeles...“.

See kõik ei võta üldse kaua aega. Kehtestamisfaasis (alates lk 38) on see vaeva väärt.

Esimese päeva esimesel tunnil (ning mõnedel järgnevatel) aitab selline lähenemine rõhutada õpilastele meie ootusi istumise ja tunniks valmistumise suhtes, kui nad on juba klassiruumi sisenenud. Esimeses kooliastmes on mulle abiks küsimus: „Mida me peame tegema, kui oma klassi *siseneme*?“ ning seejärel täita vajadusel need lüngad, mis neil on ununenud (mütside, veepudelite, kottide kohta... jne).

Selline koridoris ettevalmistamine ei võta kaua aega, kuid see on *sissejuhatuseks* õpetaja/õpilase ootustele eesmärgipäraseks käitumiseks teisel pool klassiruumi ust. Aja jooksul peaks klassiväline ettevalmistamine muutuma harjumuseks, nii et klassiruumi sisenemise eel osutub vajalikuks vaid kiire rivistumine või klassi kogunemine enne.

Alati tasub sama ainevaldkonda või vanuserühma õpetavate kolleegidega arutada, kuidas nemad tavaliselt klassi enne klassiruumi sisenemist ette valmistavad: mida nad teevad ja ütlevad ja miks.

Esimesed kolm minutit (olles juba klassiruumis)

Esimesed kolm minutit on igas tunnis olulised. Õpetaja peab *äratama, säilitama* ja *keskendama* klassi tähelepanu.

Ilmselt peab õpetaja andma õpilastele natuke aega kohtade sisse võtmiseks (või vaibale istumiseks) ning samal ajal edastama õpilastele sõnumi, et ta ootab just nimelt nende istumist („silmad ja kõrvad siia poole...“) ja alustamisvalmidust.

Kehtestamisfaasis on iga uue klassi puhul kasu lühikesest arutelust sisenemise ja oma tööpaika või pinki asumise üle. Selline „kohale asumine“ varieerub loomulikult vanuseti ja ainevaldkonniti. Teatriõppe tunnis võib see tähendada kingade äravõtmist ja seina äärde asetamist ning poolringis istumist; arvutiklassis võib see tähendada koha leidmist, tooli pööramist nii, et see oleks näoga tahvli suunas, ning rahulikult istumist ja ootamist. Tuleb luua toimiv käitumistava, mis võimaldaks 25-30 õpilasel end sujuvalt valmis seada ning teadlikult tähelepanu *ühisele* õppetöle suunata (ka siis, kui rivvi ei võeta). Õpilased peavad ka teadma, et neilt oodatakse esimese kolme minuti jooksul tähelepanu („silmad ja kõrvad tahvli poole suunatud, tänan“; lasteaiastel „käed süles“ – selgita, mida „süles“ tähendab).

Tasub mõelda sellele, *mida* klassile öelda (verbaalse märguandena) – eriti rahutumate klasside puhul. Kasu võib olla isegi selliste esmaste asjade läbikaalumisest nagu näiteks ukse lahtijätmine õpilaste sisenemiseks – paludes mõnel õpilasel ust lahti hoida. Vältige *pikka vestlust* õpilastega, kui nad klassi sisenevad. Lühike, positiivne tervitus on sobilik, kui õpilased õpetajast mööda ja oma kohtadele jalutavad. Kui mõni õpilane tahab vestelda või „tõstatab probleemi“ (juba esimese minuti paiku), piisab neile põgusa kinnituse andmisest, et vestlete hiljem. Seejärel tuleb minna klassi ette, et visuaalselt – ning seejärel verbaalselt – anda märku ühisest valmispanekust. Nagu varem märgitud, tasub mõelda, mida nendel esimestel minutitel öelda või teha (alates lk 56). Meie võime üles näidata ja edastada rahumeelsust on kandva tähtsusega selles, kui positiivselt õpilased end valmis seavad ja keskenduvad.

- Vältige küsivas vormis märguandeid klassile. „*Kas te palun* oleksite vaikselt ja kuulaksite?“ „*Kas te saate*, palun, rääkimise lõpetada ja...?“ (See pole *palve*).
- Kasutage otseselt käitumisele suunatud kõnet, näiteks: „*Seame end valmis ... pilgud siia ... kuulame... tänan*“.
- Reageerige lühidalt segajatele nagu liiga rahutult tooliga kiikumine, isekeskis lobisemine, lärmakas mängimine esemetega (näiteks pinalite või veepudelitega) *samal ajal*, kui edastate märguande endi valmispanekuks. Lühike, kirjeldav, suunav või meeldetuletav märguanne on küllaldane (vt allpool).
- Suunake klassi tähelepanu: „*Seadke end valmis... kuulake...*“.
- Tervitage klassi ja alustage. Tervitage kogu klassi ühiselt *alles siis*, kui klass on end valmis seadnud.

Teises ja kolmandas kooliastmes võib kasuks tulla klassi sisenemiseks, kohale asumiseks, vajalike materjalide leidmiseks ning ühisel õppetöös osalemiseks valmisolekuks mõistliku ajapiiri kehtestamine ja sellest kinni pidamine. Mõistlik ajapiir võiks olla umbes 1-2 minutit. See ajapiir on seatud teadlikult klassi eesmärgiks; umbes esimese poole tosina tunni jooksul ergutatakse klassi seda saavutama ja hinnatakse tulemust (Pearce 1997).

Märguanne tähelepanuks võib mõnedes klassides tähendada seda, et õpilased asuvad kohe tegevuse juurde, nagu näiteks inglise keele tunnis, kus õpilased sammuvad järgemööda klassi, istuvad oma kohtadele, võtavad vaikselt kotist klassiraamatu ja loevad nii umbes viis minutit. Mõnedes koolides suunatakse õpilased ikka veel iga tunni alguses ja lõpus vaikselt oma pingi taha seisma. Positiivselt läbiviiduna võib isegi see olla kasulik märguanne. Tunni juhendamises faasis on hulk mitteverbaalseid märguandeid rühma tähelepanu kehtestamiseks (vt lk 58). Nende esmakordsel kasutamisel peaks neid alati sõnaliselt *selgitama*.

Segava ja kordarikkuva käitumise talitsemine ühise õpetamise ajal

Kõige tavalisemad segamised ja kordarikkumised, mis selles tunni faasis ette tulevad, ulatuvad vaibal veerlemisest ja laua alla peitu pugemisest (loodetavasti vaid eelkoolieas – kuigi üks mu 7. klassi noormeestest peitis end kunagi madalasse kappi), ärritavate jutuklubideni sellal kui õpetaja üritab klassi kaasata ja õpetada.

Kõige tavalisemateks segamisteks selles tunni faasis kipuvad olema: jutustamine, kui õpetaja kõneleb; läbisegi üle klassi rääkimine; õpetajale hõikumine; tooliga kiikumine ja motoorne rahutus; kirjutusvahenditega (või muude määrivate imeasjadega) mängimine ning lollitamine (tähelepanu otsiv käitumine). Enamik neist käitumisviisidest leiab aset õppeaasta kehtestamisfaasis, mil õpilased panevad proovile omavahelisi suhteid ja suhteid õpetajaga.

Kogu klassi või kogu rühma distsiplineerides tuleb teadvustada, mida me teeme ja ütleme, et vältida koostöövalmis õpilaste eemalepeletamist. Selles tunni või tegevuse faasis on kõigel meie poolt distsiplineerimiseks tehtul või öeldul kohene mõju nii üksikisikule (või väiksemale rühmale), kelle poole me pöördusime, kui ka laiemale publikule. Olles näiteks liigselt vastanduvad, loome me häälestuse – emotsionaalselt tajutava häälestuse – mis võib pärssida kõikide motivatsiooni ja koostöövalmidust, mitte vaid nende, keda me parasjagu distsiplineerisime. Kuigi on olukordi, kus põgus, üheselt mõistetav nõrdimuse ja viha väljendamine on kohane, siis enamiku ajast, mil tegeleme eelpool mainitud kordarikkuvate käitumistega, tuleb jääda lugupidavalt positiivseks. „Positiivne“, „enesekindel“ ja „kohaselt range“ pole vastandlikud mõisted.

Mitmed õpilased on omavahel jutlemas, kui õpetaja üritab kehtestada klassi tähelepanu ja fookust. Seistes pingevabalt (mitte lodevalt), libistab õpetaja pilgu üle klassi ja edastab märguande ühiseks tähelepanuks (alates lk 56). Ta kirjeldab lühidalt kordarikkuvate õpilaste käitumist.

„Mitmed õpilased siin klassis ajavad juttu, kui ma püüan õpetada (...)“. Vahel on selline reaalsuse kirjeldus piisav; see toimib asjakohase suunamisena (lk 85). Vahel tuleb lisada käitumuslik juhised.

„Näod siia poole ja kuulake, tänan.“ Seejärel annab õpetaja hoomamisaega (alates lk 102) ja taaskeskendab tähelepanu tunni sisule.

„Tänan“ on selles kontekstis eelistatum kui „palun“. „Tänan“ kannab endas pigem ootust antud juhise suhtes kui palvet (palun).

Vahetevahel on selline lobisemine pigem *tähelepanematu* õpilase käitumine kui *kordarikkuv* käitumine. Mõlemal juhul hoiab ülalkirjeldatud lähenemine distsiplineerimise vähimal määral sekkuvana (lk 83).

Kui kirjeldus ja juhised on suunatud üksikisikule (või mitmele üksikisikule), tuleb see sisse juhatada õpilase nimega: „Dean (...), sa mängid aknaruloodega“ (õpilase käitumise kirjeldus). „Pilk siia poole ja kuula, tänan.“ „*Pilk siia poole ...*“ ja „*kuula...*“ annavad *käitumusliku* juhise oodatava toimumisviisi osas. Kui kirjeldus/juhised on suunatud mitmetele või paljudele õpilastele, on sissejuhatuseks parem öelda midagi sellist: „Hulk õpilasi hõigub... Tuletage meelde meie klassi reegel küsimuste esitamise /arutelu kohta“. (Nõnda mõõnate, et probleem pole *kõigis* õpilastes).

Käitumuslikud juhised

Käitumuslikke juhiseid kasutades (nagu ülal) tasub keskenduda oma kõne soovitava või oodatavale käitumisele, võimalusel alati lühidalt ja positiivselt (alates lk 85).

„Dean (...), sa hõigud valjult [kirjeldav element]. *Käsi püsti* ja oota, tänan [käitumuslik osa]“ on eelistatum kui „Ära hõigu...“ või „Miks sa hõigud...“. Samavõrd kasutu on küsimus „*Kas sa hõigud?*“

Õpilased, kes tundi hilinevad

Õpilane hilineb tundi. Õpetaja on õpetanud viis minutit. Õpetaja läheb ruttu ukse juurde ja küsib õpilaselt: „Kas sa hilinesid?“ (On üllatav, et õpilane ei vasta: „Muidugi ma hilinesin!“)

Kui õpetaja küsib „Miks sa hilinesid?“, kõlab see (eriti kui õpetaja on nõrduinud), justkui õpetaja „kuulaks õpilast üle“, kuigi tegelikult võib õpetaja lihtsalt tahta teada põhjust. Kas see on siiski oluline – sellel tunnihetkel – miks õpilane hilines? Püüd saada klassiüksel vastust või põhjust ainult toidab (mõnede õpilaste puhul) algstaadiumis tähelepanuotsimist või isegi kehtub võimuvõitlusele.

Õpetaja: „Miks sa hilinesid?“

Õpilane: „Teate, inimesed vahel hilinevad.“ [Kui õpilase hääletoon on tõre, pahur või vaenulik, võib hilinemise teema kiiresti muutuda stseeniks, kus õpilane usub, et ta peab oma kaaslastele „etenduse“ andma.]

Õpetaja: „Ära räägi minuga niiviisi!“

Õpilane: „Oeh – kuulge, ma ainult hilinesin, te ei pea minuga õiendama. Tüdrukud jäävad vahel hiljaks – nendega te ju ei õienda?“

Õpetaja: [Püstine nimetissõrm kerkib nendevahelisse ruumi. Õpetaja hääli tõuseb.] „Kellega sa enda arvates räägid?!“

Õpilane: „Jaah, aga teie õiendate minuga sellepärast, et ma jäin mõne minuti hiljaks – džüü!“

Õpetaja: „Nii! Mine ja istu sinna. Kohe!“ [Õpetaja osutab vähestele vabadele kohtadele. Õpilane ei taha sinna istuda. Ta tahab istuda oma tavalisele kohale, mis on juba võetud.]

Õpilane: „Ma ei istu seal. Ma istun taga koos Nathani ja Travisega ...“

Õpetaja: „Tead, mind ei huvita, kus sa istud. Mina ütlesin, et istu sinna!“

Õpilane: „Ei. Miks ma peaksin?“ [Ta paneb tõredalt käed risti rinnale ja vaatab eemale. Kaaslastest publikul on tõeline „pidupäev“.]

Õpetaja „Nii! Astu minema – mine nüüd, hakka astuma! Kui sa pole valmis minu tundi õigeks ajaks tulema, võid minema astuda. Mine ja külasta õpetaja Browni!“

Õpilane: „Jah, vaat lähengi, see on üks s—t tund...!“ [Ta pöörab ringi ja tormab minema.]

Loomulikult peame me õpilase hilinemisele reageerima, kuid pole vaja süüvida õpilase hilinemisse niimoodi kogu klassi ees ning sel ajahetkel. Mõned õpetajad lasevad end kergesti kaasa haarata õpilase „teiseste käitumisviiside“ (hääletooni ja reaktsioonide) poolt.

Kui õpilane hilineb, on alati kasulik teda tervitada – lühidalt ja positiivselt – eriti paaris esimeses tunnis. Alguses me ei tea, kas õpilane hilines sellepärast, et ta on laisk, lohakas või aegaraiskav või on põhjuseks kodused probleemid (näiteks esimesse tundi hilinemise puhul).

Järgnevas näites, teises tunnis ja teise õpetajaga, on õpilane viis minutit hilinenud.

Õpetaja: [teavitab lühidalt klassi, keda õpetab] „Vabandage mind hetkeks...“ [Tervitab õpilast klassiüksel] „Tere tulemast (...). Sina oled Tony, eks?“ [Õpetaja alles õpib nimesid. Ta sirutab käe, et Tony kätt suruda. Tony kortsutab kulmu, paistab natuke kahtlev – ta ei oodanud just sellist lähenemist. Õpetaja mainib Tony hilinemist lühidalt, vaikselt ja viisakalt.] „Sa hilinesid. Seal on üks vaba koht – Carlase kõrval.“ [Õpetaja ei ütle Tony'le, et ta peab sinna istuma: ta kirjeldab „ilmselget reaalsust“. Ta keskendub sel hetkel olulisele teemale: juhatada õpilane istuma ja minna tunni sisuga edasi.]

Õpilane: „Ma ei istu seal... Ma istun taga koos...“ [Ta on vähem kaitses, kuid siiski viivitab.]

Õpetaja: „Need kohad on võetud, Tony...“ [Õpetaja võiks lisada: „Ja kui sa oleksid tulnud õigeks ajaks, oleksid sa võinud oma koha saada!“... Kuid ta peab kiusatusele vastu.] „Me võime hiljem kohtadevahetuse korraldada“ [See lisab (tulevase) valiku, maandades kõrvalist pinget. Sel hetkel suunab õpetaja pilgu Tony'lt ära, pöördudes uuesti klassi poole; ta libistab pilgu üle klassi.] „Nagu ma rääkisin...“ [Pöördudes tagasi tunni teema juurde, olles justkui kindel, et Tony istub paratamatult kohale, kuhu õpetaja ta seekord juhatas. Ta istub – ta kõnnib pingini pisut liialdatud, poseeriva hoiakuga ja prantsatab maha. Õpetaja eirab taktikaliselt seda kõrvalist „teisest käitumist“, kesken- duses ja juhtides klassi tähelepanu tunnile.]

Kui õpilane jultunult keeldub istumast sinna, kuhu õpetaja ta suunas, peame tegema selgeks tagajärjed – rahulikult ja lühidalt. „Kui sa otsustad sinna mitte istuda, pean ma paluma sul meie tunnist lahkuda ja minna...“. Mõttetu on õpilast „anuda“ või temaga „kaubelda“, kui järel on vaid üks või kaks vaba kohta ning ta keeldub sinna istumast; seda juhtub. Sellist võimalust peab olema arutatud kooli aja mahavõtmise tava ja tegevuste raames (alates lk 149).

Õpetaja viib hiljem, tunni lõppedes Tony'ga läbi järelkohtumise, vesteldes lühidalt õpilase hilinemisest. Kui õpilane hilineb pidevalt (kolm korda mitme järjestikuse päeva jooksul), teavitab õpetaja hilinemisprobleemist klassijuhatajat, et uurida, kas see muster kordub ka teistes tundides.

Kui õpilased hilinevad

- Tervitage õpilast.
- Märkige hilinemine ära (lühidalt).
- Suunake õpilane kohale (mis antud hetkel on vaba).
- Andke hoomamisaega (alates lk 102).
- Pöörduge tagasi tunni sisu või tegevuse juurde.

Distsiplineerimine tunni kehtestamisfaasis

- Vaadelge – keskenduge – vaadelge (vältige liiga pikka silmsidet mõne konkreetse õpilase või väiksema rühmaga).
- Korrigeeriv sõnum olgu lühike.
- Kasutage võimalusel positiivset keelt.
- Keskenduge konkreetsele käitumisele (distsiplineerides) või keskenduge asjakohasele reeglile.
- Vältige õpilasega vaidlemist – blokeerige verbaalselt või nõustuge osaliselt ning taaskeskendage tähelepanu reeglile või põhiprobleemile või tunni sisule.
- Alati kui võimalik või kohane, eirake taktikaliselt teiseseid käitumisviise. Kui õpilase teisene käitumine on samuti sobimatu või kordarikkav, reageerige sellele lühidalt ning taaskeskendage õpilase tähelepanu eeldatavale reeglile või käitumisviisile.

Reaalsuse kirjeldamine (asjakohane suunamine) avalikus paigas

Olete te kunagi kogenud, et keegi trügib kaubahalli järjekorras teie ette? Mind üllatab, kui paljud inimesed annavad teistele suurema „õiguse“ järjekorras eespool olla. Sellistel juhtudel kirjeldan ma sageli asjassepuutuvalt, viisakalt ja lühidalt meie pisuke jagatud reaalsust: „Vabandust (...), järjekord algab sealt.“ Avatud käsi, mitte osutav sõrm, näitab järjekorra lõpu poole.

Meeldiv naeratus – ei mingit viidet sarkasmile või sellele, et „sa ähvardad mind“ või „ma

olen sinust parem ja tähtsam“. Vahel on inimesed mulle vastanud: „Aga mul on kiire.“ Minu arvates on kasulik siis lühidalt lisada (enne kõrvale pöördumist ja hoomamisaja andmist), „Meil on ka kiire (viidates teistele järjekorras), järjekord algab sealt, tänan.“ Muidugi, kui vaheletrüügi on 100 kilo raske ja ta pähe on tätoveeritud Wehrmachti embleemid, lubage ta mööda (või minge teise järjekorda)!

Kord olin ma ülerahvastatud Victoria metroojaamas Londonis. Suured hulgad perioodipiletiga reisijaid läbisid piletitväravad kiirel sammul. Siis oli seal üks Uus-Meremaa paar (ma sain sellest mõne meetri kauguselt nende aktsendi järgi aru), kes püüdis asjatult oma kortsunud piletit piletitväravasse sisestada. Uus-Meremaal pole metroosid. Mind ärritasid mitu peenetriibulises ülikonnas härrasmeest, kes vihaselt turtsusid ja puhkisid, sest see paar (käed täidetud Londonis poodlemise viljadega) takistas neid 30-60 sekundi jooksul nende elus.

Ma läksin lähemale ja ütlesin kindlal häälel, silmitsedes neid paarikümnet järjekorras seisjat: „Vabandage, rahvas (...). Need inimesed on ilmselgelt masinaga hädas (...). Seal on veel mitu masinat. Tänan.“ Ma osutasin oma käega. Nad liikusid eemale, kulme kortsutades ja turt-sudes, mõned ohtes – ning mitmed kaastundega. Ma arvan, et nad pidasid mind Londoni Metroo töötajaks. Ma pole seda – ma olen õpetaja ja ma tahtsin oma „Kiivi-nõbusid“ toetada.

Ma ütlesin vanaldasele paarile: „Päevast – need masinad pole just lihtsad?“ Nad näisid tundvat kergendust, pingelangust.

„Te olete austraallane?“

„Jah...“

Me vestlesime põgusalt, ajasime pileτίαςja korda ja nad läksid oma teed.

Kyriacou on märkinud: „Kui käituda, justkui sul oleks autoriteet, on üllatav, millist mõju selline hoiak avaldab parimate õpilaste käitumisele“ (1986: 132).

Ma lisaksin, et ka täiskasvanud suudavad mõnedes avalikes paikades peeni vihjeid ja märguandeid (ka sõnaliselt) taibata ning hoolivamalt käituda.

Mitteverbaalsed märguanded

Paljudele segavatele käitumistele võib reageerida – ning need isegi eos lämmatada – mitte-verbaalsete märguannetega.

Paar õpilast kiiguvad oma toolidega, kui tund algab. Õpetaja teeb pausi ja annab verbaalselt õpilastele märku: „David ja Liam (...)“. Nad vaatavad tema poole. Õpetaja annab mitteverbaalse vihje, suunates pöidla ja kolm sõrme allapoole, viidates nii toolile, mille neli jalga on põrandal. Kui ta algselt selle märguande kasutusele võttis, edastas ta nii verbaalse kui mitteverbaalse märguande, et tekiks seos nelja toolijalga põrandal.

Mitteverbaalsed märguanded vähendavad õpetaja vajadust nõutud käitumist iga kord sõnastada. Eriti on see abiks lasteaias ja esimeses kooliastmes. Tüüpilisimad märguanded on:

- Õpetaja ristab nimetissõrmed ning seejärel osutab parema käega, et viidata näo tahvli poole pööramisele ja anda märguanne „rista jalad ja vaata tahvli poole“.
- Õpetaja tõstab ühe käe ning katab teisega suu, et andes märku: „käsi püsti hõikumata“ (õpilastele, kes hõiguvad klassiarutel ajal). Osaliselt võib hõikumist taktikaliselt eirata, kui õpetaja tunneb end selle lähenemisega mugavalt, kuid mitteverbaalne märguanne võib olla põgusaks meeldetuletuseks, mis ei häiri liigselt tunni käiku või tegevust.
- Õpetaja paneb ühe käe üle teise ja tõmbab need rinnale, andes märku: „hoia käed ja jalad enda juures“. See on oluline märguanne rahututele, kergesti ärrituvatele noorematele õpilastele.

- Õpetaja katsub nimetissõrmega ühte silma, seejärel kõrva ning osutab käega tahvli suunas, viitamaks: „nüüd silmad ja kõrvad sinna suunda“.
- Õpetaja hoiab tõstetud põialt ja nimetissõrme üksteisest pisut eemal, andes märku: „kasuta sõbrahäält, tänan“. See on tõhus meeldetuletus/juhis iseseisva õppimise ajal, kui õpetaja liigub klassis ringi. Ta võib parasjagu töötada ühe laudkonna juures ja anda teisele läheduses olevale laudkonnale selle märguandega üle ruumi meeldetuletuse. Ma olen lugematu arv kordi seda meeldetuletust kolmanda kooliastme klassiruumides kasutanud.
- Sarnane märguanne, mida ma olen aastaid kasutanud, on põial ja kaks sõrme allapoole justkui kujuteldavat volüüminuppu pööramas (see on küll üks vanaaegne tehnoloogia!).

Nagu igasuguse distsiplineerimisstrateegia puhul, tuleb siingi vältida tarbetut pinget. Kui õpetaja annab mõne neist märguannetest tõmbleva, äkilise käelligutuse ning metsiku pilgu ja sügava ohke saatel, tajutaks seda vaevalt pelga meeldetuletusena!

Kasutades mitteverbaalset märguannet esimest korda, tuleb seostada märguanne selle tähendusega, edastades koos nii mitteverbaalse märguande kui ka sõnalise meeldetuletuse/juhise.

Silmside

Silmside võib äratada tähelepanu, väljendada huvi ja viidata kavatsusele. Ainitine pilk võib aga tekitada segadust, kui seda ei saada verbaalsed juhised. Liiga pikk põrnitsemine võib mõnedes meesoost õpilastes tekitada mulje vaenulikkusest või ähvardusest. Dodge (1981, 1985) on uurinud agressiivsete laste omistuskalduvust ja leidnud, et agressiivsed poisid pööravad oma keskkonnas ilmnevatele märkidele *valikulist* tähelepanu. Äärmuslikult agressiivsetel meestel näib olevat *tajuline* ja *omistuslik kalduvus* näha teisel osapoolel agressiivseid kavatsusi.

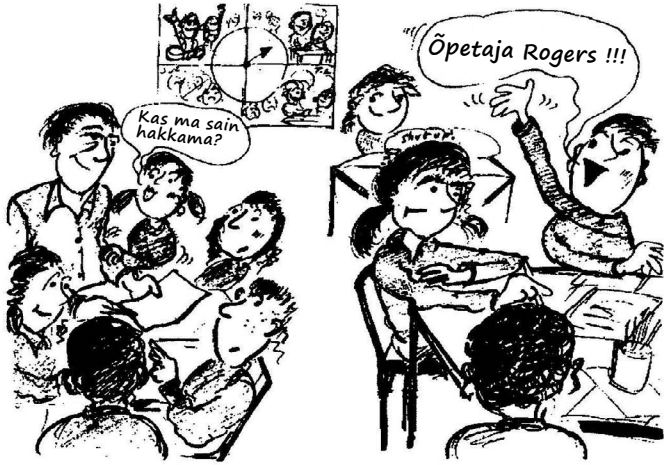
Õpetajatena saame selliste õpilaste puhul tarbetult vaenulikke omistusi vältida, võttes arvesse füüsilist distantsi ja lisades silmsidemele põgusa juhise või meeldetuletuse; vältides tarbetult *pikaleveninud* silmsidet; andes hoomamisaja; ning vältides tarbetut võitja-kaotaja tunde tekitamist sellega, kuidas me oma kõne raamime – see tähendab, kasutades kohaseid valikuid (lk 88). Tuleb teadvustada, et mõnedes kultuurides (eriti Kagu-Aasia maades) ei tööta pikem silmside moel, millega meie harjunud oleme. „Silmsideme“ pealesurumine võib tekitada suurt piinlikust – isegi häbi. Kõige olulisem on aga see, et me püüaksime edastada rahumeelsust oma hääletoonis ja kehakeeles (vt näidet lk 96).

Taktikaline eiramine

Taktikaline eiramine on keeruline oskus. See on *teadlik* otsus mitte reageerida mõnele õpilase käitumisviisidele, nagu näiteks turtsumine, ohkimine, pilgu lakke suunamine, „puudlipilk“, kõver suu ja kulmukortsutamine, kui te olete suunanud õpilase tegema midagi väga rasket – näiteks tagasi oma pinki minema või ilma hõikumata kätt tõstma või pastakaid lauale panema selleks ajaks, kui õpetaja räägib...

Teatud mõttes võib taktikalist eiramist pidada mitteverbaalseks suhtlemiseks kõikide õpilastega (mitte ainult selle õpilasega, keda te taktikaliselt eirate). See demonstreerib, et õpetaja on sel hetkel keskendunud põhiprobleemile ning väldib ka tähelepanu otsivate teiseste käitumisviiside kinnistamist (alates lk 17), erinevalt näiteks järgnevatest: „Ära pööra pilku lakke ...“; „Miks sa ei või isegi ühtegi väikest asja *ilma ohkimata* teha? Kas see on nii raske? Mis sul viga on?!“

Loomulikult ei peaks me eirama käitumisi, mille kohta ka õpilased teavad, et neid ei tohiks eirata: igasugune *korduv* vali hõikumine või vahelerääkimine, mis rikub õpetaja õigust õpetada; *igasugune* verbaalselt ebaviisakas või trotslik keekekasutus; *igasugune* vaenulik või agressiivne



käitumine; igasugune ohtlik käitumine. Koostöövalmid 70 protsenti õpilastest teevad vahet; nad teavad, millal õpetaja eirab taktikaliselt.

Näiteks võib klassiarutelul käigus osutada väga tõhusaks mõne üksiku korduvalt hõikuva õpilase taktikaline eiramine. See edastab sõnumi, et õpetaja märkab õpilasi, kui neil on käsi püsti ja nad ei hõigu ega nipsuta sõrmi. Loomulikult peab õpetaja seda tegema viisil, mis ei näiks äreva, pinges, ebakindla ega üleolevana. Vastasel korral võib eiramine toimuva suhtes segaseid tundeid ja pahameelt tekitada. Tüüpiline alternatiivne lähenemine oleks igasugune taktikaline eiramine nii-öelda sisse juhutada. Kui õpilane hõigub (klassi ühise õpetamise ajal), edastame talle lühikeses reeglimeenutuse, taaskeskendamise tähelepanu tunnile ning seejärel, kui õpilane jälle hõigub – eirame teda taktikaliselt. „Sissejuhatus“ selgitab ning sisuliselt vihjab klassile (ning üksikisikule endale), miks me õpilast taktikaliselt eirame.

Taktikalise eiramise sissejuhatamine

Õpetaja liigub abistades, innustades ja selgitades 3. klassi klassiruumis ringi. Bilal hõigub üle klassi õpetajat, et see teda aitaks. Tal on käsi püsti (ta arvab, et niikaua kui tal on käsi püsti, saab ta alati õpetaja tähelepanu, sõltumata sellest, kas ta hõigub või nipsutab sõrmi). Eemalt, üle klassi, edastab õpetaja tingimusliku juhise ning seejärel eirab taktikaliselt Bilali edasist hõikumist: „Bilal (...), kui sul on käsi püsti ilma hõikumata, siis ma tulen sulle appi.“ Edasine eiramine on nüüd asetatud arusaadavasse raamistikku („kui..., siis“).

Lasteaias ilmnevaks tüüpnaiteks on see, kui ülimalt murelik ja ärevil ema oma 4-aastase esimese nädala esimesel päeval kohale toob. Laps nutab, klammerdub ema külge ja anub. Ema kinnitab lapsele ikka ja jälle: „Jaa, sa oled mulle kallid... mu kullatükk. Ma tulen tagasi... kindlasti. Ma luban. Ole hea laps... jaa, sa oled väga kallid.“ Laps tõepoolest nutab ning võib olla ärev (kuigi mõned lapsed õpivad pisaraid tähelepanu saamiseks tootma). Ema tahab lapsele loomulikult kindlust anda, kuid kinnitab selle asemel lapses tähelepanu otsivat käitumist: „45-minutilise hüvastijätt“. Enamik õpetajaid veenavad ema vaikselt, et laps rahuneb, kui ema lahkub ja jätab lapse mõne kinnituse saatel (kord või paar) enesekindlalt ja naeratades. („Palun helistage hiljem, umbes poole tunni pärast, proua Smith...“). Õpetaja eirab seejärel taktikaliselt lapse nuttu (pärast esialgseid sooje kinnitussõnu) ning suunab lapse tähelepanu kindlalt, sõbralikult ja leebelt mujale, lapse tähelepanu otsivat käitumist liigselt teenindamata. Ta püüab mõistagi

ka lapse tähelepanu kõrvale juhtida, pannes ta paari mõne sotsiaalselt enesekindlama lapsega. Selles näites kaasneb taktikalise eiramisega valikuline tähelepanu; kindlustunde pakkumine ja tähelepanu taaskeskendamine, kuni laps rahuneb.

Hoomamisaeg

Ma õpetasin mentorõpetajana üht 10. klassi, ning libistades iseseisva õppimise ajal pilgu üle klassi märkasin, et ühel õpilasel oli töövihiku peal midagi, mis tundus juturaamatuna. Ma läksin tema juurde.

„Sa oled Damon, eks?“ See oli mu esimene tund selle klassiga ja ma alles õppisin nimesid. Ma lisisin: „Tere hommikust.“

Poiss vaatas üles (proovimatagi raamatut sulgeda). „Jah – olen küll Damon.“

„Ma märkasin, et sul on siin raamat – mõni romaan? Millest see räägib?“

„See on sarimõrvarist.“ vastas ta irvitusega pilku tõstes.

„No loodame, et ta ei jahi õpetajaid,“ vastasin ma (ja mõtlesin seda tõsiselt). Selline põgus vestlus on omamoodi sissejuhatus enne tähelepanu taaskeskendamist ülesandele. Mina pidasin parimaks keskenduda just ülesandele.

„Kuidas su töö edeneb?“

„See on igav,“ vastas Damon.

„Võib-olla tõesti on igav, Damon, aga see on meie tänase tunni ülesanne. Kas sa tead, mida teha?“

Mu hääletoon oli sõbralik; koostööd eeldav. Ta ohkas, nõjatudes tooli seljatoele.

„Jaa, enam-vähem.“

„Kuidas ma saan aidata?“

Ma tuletasin talle lühidalt ülesannet meelde, osutades tagasi tahvlile, ja lisisin: „Ahjaa, raamat. Ma tahan, et sa paneksid selle oma kotti või kui soovid, võid jätta selle minu lauale, kuni kell heliseb.“ See oli mu põgusa sekkumise „distsiplineeriv“ osa. Ta vaatas mulle irvitades otsa. Ma lisisin: „Ma tulen tagasi ja kontrollin su tööd pisut hiljem, Damon.“ Sellele järgnev eemaldumine andis õpilasele hoomamisaega ning keskendas tähelepanu ülesandele. Vanemate õpilaste puhul tekitab segava eseme enda kätte võtmine või haaramine vaid tarbetut vastasseisu. Samuti tekitab tarbetut pinget see, kui õpetaja pärast suunatud valiku andmist õpilasele (nagu ülal) jääb jätkuvalt sinna seisma ja ootama, kuni õpilane eseme ära paneb.

Hoomamisaeg kätkeb usku õpilasesse ja sellesse, et ta reageerib kohaselt. Potentsiaalselt pingelistes olukordades võimaldab see teatud mõttes õpilasel oma mainet päästa. Tuleb minna hiljem, tunni käigus õpilase juurde tagasi, et kontrollida, kas ta tegeleb ülesandega ning ka selleks, et lühidalt töösuhe taastada.

Õpilane astub hilinenult klassi. Selle asemel, et suurt probleemi tekitada, tervitab õpetaja õpilast, osutab vabale kohale ning jätkab tunni teemaga, samal ajal kui õpilane oma kohale läheb. See annab õpilasele hoomamisaega, suurendades koostööeeldusi. Õpetaja pöördub kiirelt tagasi tunni sisu juurde, võttes nii võimalikult stseenilt avaliku tähelepanu (lk 96). Hilinemisega tuleb tegeleda pärast ühise õpetamise aega (iseseisva õppimise ajal), mil võib aset leida lühike neljasilmavestlus (lk 106).

Nooremate laste puhul võib olla vajalik, et õpetaja kordab juhust või meeldetuletust, kuni laps reageerib, ning seejärel annab lapsele hoomamisaega.

Laste vanemaks saades peaks meie juhtimis- ja distsiplineerimiskeel püüdma kõnetada tärkavat täisealist noore inimese sees:

- mitte rääkides „ülalt alla“, või lihtsalt neile jutlust pidades
- püüdes kaasata õpilast oma käitumise üle mõtlema: seega asjakohane ja „kirjeldav“ keelekasutus (lk 85) ning läbimõeldud küsimuste kasutamine; suunatud valikud (lk 86); eriti eakaaslaste ees.
- mitte õpilast psühholoogiliselt nurka surudes (selle asemel kasutada edasilükatud tagajärgi, lk 146 ja alates 155).

Kõrvalepõige koolivormi „vääratuste“ asjus

Mõned koolid hoiavad siiani väikluse kinni reeglitest (ja järelvalvest) koolivormi ja ehete osas: ainult pisikesed kõrvarõngad, aga ilma mustrita; kraekinnised ainult kulla- või hõbedavärvi, ilma mustrita; sokid peavad *alati* ulatuma põlvedeni; „ei“ sõrmustele, käe- ja jalavõrudele, sõbrapaeltele; juuksed peavad olema teatud pikkusega; ja nii edasi (seepärast ka „vääratused“ jutumärkides). Mõned neist reeglitest võivad olla hästi põhjendatud, kuid just reeglite kohaldamine on see, millele peaksime *hooliva* juhtimise puhul mõtlema.

Noor tütarlaps kannab klassis „reeglitevastast“ sõrmust. See on kingitus tema isalt. Sel on tüdruku jaoks sentimentaalne, peaaegu talismanilik psühholoogiline väärtus. Olles selles koolis uus, satub ta kokku õpetajaga, kes märkab seda üüratut kuritegu ning palub selle enda kätte anda. Tüdruk on endast väljas, segaduses ja järjest enam masendatud.

„Ei, ei mingil juhul. Ma võtan selle ära, kui ma pean.“

„Anna see mulle... kohe.“

Õpetaja kordab käsku ja sirutab käe välja (peopesa ülespoole), näitamaks, et ta ootab vastuvaidlematut allumist.

„Ei!“ pigistab tüdruk käe rusikasse. Ta ei tea (üsna loomulikult), kas ta saab selle kunagi tagasi. Ta mainib, et teistes tundides polnud õpetajad midagi öelnud.

„Mind ei huvita, mida teised õpetajad teevad. Ma ütlesin sulle, et anna see siia.“ Kui ta ei anna, jätab õpetaja ta peale tunde (uskuge või mitte)!

See võib kõlada väljamõeldud näitena, kuid kahjuks pole see nii. Tõsi, kõnealune õpetaja ei pruukinud teada tüdruku psühholoogilisest kiindumusest sõrmusesse. Samuti võib õpetaja taotleda valvsust koolivormi/riietumise reeglite suhtes. Probleem on aga selles, et ta ei püüa mõista tüdruku tundeid ega arvestanud distsiplineerimisprotsessi käigus kõigi heaoluga. Tal puudub teismelise tavapärase käitumise juhtimisel igasugune empaatia, teise inimese vaatenurgaga arvestamine. Teda näib huvitavat vaid tühipaljas öel reegli kohaldamine. Tema ettekujutus kontrollist võib olla nõudlik, absolutistlik ja distsiplineerimisstiil valvas („lapsed peavad õpetajatele alluma“; „lapsed ei tohi vastu rääkida“; „Head õpetajad peavad laste üle kontrolli omama...“). (Vt lk 24-26.)

Ühes teises tunnis samas koolis läheb õpetaja iseseisva õppimise ajal sõrmust kandva õpilase juurde.

„Rachel, see on väga kütkestav sõrmus.“

Tüdrukul on õpetajaga lühike sõrmust puudutav vestlus.

„Sa tead, mis reegel meil on suurte sõrmuste kohta?“ (Õpetaja hääli on vaikne. Ta jätab vestluse nende vahele.)

„Aga teised õpetajad pole midagi öelnud,“ kortsutab tüdruk kulmu.

„Võib-olla pole, Rachel, aga kooli reegel on siiski...“ Õpetaja nõustub osaliselt (lk 89) ja suunab tähelepanu uuesti kooli reeglile. Õpetaja teeb mitteverbaalse vihje tüdruku taskute suunas, andes märku, et ta paneks sõrmuse ära. Tüdruk on oma käitumise peremees. Pingevaba valvsus; isegi sellises niivõrd väiklaste reeglitega koolis.

Kogu lugu. Kui tüdruk keeldub sellisest selgest suunatud valikust, lükkab õpetaja probleemiga tegelemise edasi tunnivälisele ajale (alates lk 106). Kui õpetaja tabab ta selles koolis veel sõrmusega, võib see probleem ajendada tundidejärgset vestlust reegli rõhutamiseks.

Kui te juhtute kunagi töötama koolis, mis arendab „reeglitevastaste ehete“ konfiskeerimise poliitikat (vabandage siinjuures mu küünilisust), siis andke õpilasele vähemalt kindlustunne, et tagastate need ehted samal päeval. Ma olen näinud, kuidas võimuahned õpetajad hoiavad sõrmuseid ja muid väärtesemeid enda käes kuni veerandi lõpuni! See on kõige lihtlasem psühholoogiline ahistamine. Mind hämmastab alati, et mõned õpilased annavad sellised esemed hõlpsalt käest. Koolides, kus õpilased ei puutu sellise vastuvaidlemist välistava õpetajapoolse kontrolliga kokku, naerdaks selline korraldus („Anna sõrmus siia“) õigustatult välja.

Rohkemat kui isiksus

Ma olen kuulnud, kuidas mõned õpetajad oma kolleegi käitumisjuhtimise viise jälgides kommenteerivad: „Oh, ta on lihtsalt selline isiksus. Seepärast ta suudabki nende õpilasteni jõuda.“ Kuigi isiksus on tähtis, märkaksid nad hoolikamal vaatlusel, et need kolleegid on teadlikud ka oma mitteverbaalsest suhtlusest ja mõjust, mida nende käitumise „kogu komplekt“ teistele avaldab. Nad märkaksid, et need õpetajad on juhtimisel ja distsiplineerimisel eriliselt teadlikud oma keelekasutusest.

On oskusi, mis võimendavad seda „isiksust“, mille me oma ametisse kaasa võtame. Need oskused võivad positiivset suhtlust toetada: suurendades positiivset kooskõla selle vahel, mida me edastame (sisu) ja kuidas me seda edastame (mitteverbaalne hoiak); ajastuse (millal me sekkume) ja põhjuste vahel, miks me üldse oleme valinud sellise suhtlusviisi (meie väärtused ja eesmärgid).

Kui mõned inimesed on loomupäraselt tõhusad suhtlejad, siis enamik meist peab õppima, et meie mitteverbaalne käitumine ja see, mida me iseloomulikult ütleme, omab meie igapäevases suhtluses olulist kaalu. Need mitteverbaalse käitumise signaalid võimaldavad positiivseid, toimivaid suhteid meie õpilastega (ja kolleegidega). Ka siis, kui me oleme nõrdinud ja vihased, muudavad mõned mitteverbaalsed signaalid suhtlusprotsessi pingevabamaks ja suhted kergemini parandatavaks ning taastatavaks, kui kired on jahtunud.

Üldlevinud uskumuse kohaselt on rühma juhtimise oskused lihtsalt looduse poolt kaasa antud kingitus. Sul kas on need või mitte. Meie andmed ei toeta seda uskumust. Selle uskumuse kõige kahjulikumaks omaduseks on, et õpetajad, kel on raskusi klasside kontrollimisega, kalduvad omistama nende põhjusi pigem isiksuslikele puudujääkidele kui teatud oskuste puudumisele, mida on võimalik koolituse või kolleegide nõuannete abil omandada.

Kõige andekamad, õpetajaks „loodud“, vajavad ehk vaid vähest koolitust või nõuandeid, sest nad õpivad kogemustest nii kiiresti. Teises äärmuses on mõned üksikud õpetajad, kelle puhul koolitus ja nõuanded ei avalda soovitud mõju, sest nende isiksus ei vasta sellele töö nõudmistele. On siiski selge, et enamik õpetajaid suudab õige koolituse, kogemuste ja toetuse najal muutuda tõhusamateks klassi juhtijateks. (Eltoni aruanne 1989: 69, rõhuasetused lisatud autori poolt)

Nagu igasuguse mõtestatud õpetamise puhul, peaksime ennekõike arvestama oma käitumise *mõjuga* teistele ja uskuma, et nemad teevad sedasama (see pole mingi uudis; lihtsalt raske teostada).

Nähtud õpetajate toa teadetetahvilil

Ma ei röögi klassis ja ma ei loobi asju & ma ei näpista ega ka löö, ma ei kaota enesevalitsust & ma pean alati kõikidele lastele heaks eeskujuks olema. ...sest ma olen õpetaja... ma olen õpetaja... ma olen õpetaja... ma olen õpetaja... ma olen õpetaja...

Keegi naljahammas oli lõppu lisanud:

Lugeda igal hommikul, juhuks, kui on üks neist päevadest.

(Millal poleks?)

Klassiväline järelkohtumine õpilastega

Klassiväline järelkohtumine õpilastega (nelja silma all) on vajalik mitmel põhjusel:

- Et selgitada klassis õppimisega seotud probleemi (kodutöö, klassitöö valesti mõistmine, õppetöös mahajäämine). Sellisel juhul on järelkohtumise mõte tavaliselt rõhutada empaatilisel õpetaja toetuse olemasolul. Õpilaste puhul, kes on parasjagu hädas õppetööga klassis või õppeülesannete või kodutöödega, ei tohiks mingil juhul rõhk olla karistusel.
- Et algatada arutelu õpilase käitumisega seotud murede üle.
- Et viia täide *edasilükatud* tagajärjed (lk 146). Üks tüüpilisemaid näiteid on see, kui õpilane on tekitanud mingi segaduse ja pole teinud mingeid jõupingutusi, et see ära koristada. Algastmes kohaldavad õpetajad vahel edasilükatud tagajärgi õpilastele, kes pole üldse pingutanud oma klassitöö lõpetamiseks (see eeldab, et õpilane oli võimeline etteantud tööd tegema).
- Et algatada lepitusprotsess õpilastega, kes on tunni ajal konfliktiselt käitunud.
- Et algatada peale tunde jätmise või ametlik kinnipidamisprotseduur (alates lk 159).

Igasuguse tunnivälises keskkonnas läbi viidud järelkohtumise puhul:

- Mõelge, kas järelkohtumise sessioon on üldse tarvilik.

Kolmandas kooliastmes ja gümnaasiumis on järelkohtumise läbiviimine tundidevahelisel ajal sageli keeruline (eriti kuue või enama tunniga päevadel!). Vahel jõuab *lühidalt* peale tundi vestelda ning vahel sellest piisabki. Kui teema on siiski piisavalt oluline, tasub paluda õpilasel tulla kohtumisele hiljem (näiteks lõunapausi ajal). Sel põgusal hetkel peale tundi ei suuda me laskuda üksikasjadesse; piisab kohtumise kokkuleppimisest.

EETILINE KINDLAMEELSUS

Ükskõik missugust õpetaja-õpilase neljasilmakohtumist korraldades on äärmiselt oluline olla tundlik eetiliste küsimuste suhtes, eriti juhul, kui tegemist on meesõpetaja ja naissoost õpilasega. Igasuguse pikemaajalise neljasilmakohtumise puhul tuleb kasuks, kui ruumis on kohal ka vastassoost kolleeg (omaenda töösajadega tegelemas), sel ajal kui me järelkohtumist läbi viime.

- Ükskõik, kas järelkohtumine on põgus vestlus, tegevusega seotud tagajärg (tekitatud segaduse koristamine), intervjuu õpilasega või peale tundi jätmise (alates lk 159) tuleb õpetajal rõhutada pigem tagajärgede õiglast *vältimatust* kui nende karmust.

Ma olen näinud, kuidas õpetajad peale tundi õpilastele vastu astuvad, nimetissõrm vaid kümnekonna sentimeetri kaugusel õpilase näost, tehes nad „pihukse ja põrmukse“ (emotionsaalne, psühholoogiline kättemaks). „Jaa. Nüüd oled sa sees, või mis? Ei saa mängima. Aga sa oled selle ära teeninud. Kui sa oleksid teinud nii nagu ma ütlesin, oleksid sa võinud ju praegu väljas olla, eks!? Ohh...! Aga ei..., ei..., sina pidid ju kõva meest mängima, oli nii!“

Ma mõistan, kuidas mõned õpetajad end sel hetkel *tunnevad*. Ma mõistan, et nad võivad isegi tahta panna last läbi selle protsessi ennast halvasti *tundma*, „kannatama“. Aga see mõjub vastupidiselt soovitud, on kasutu ja lubamatu. Õpilane ei õpi sellise õpetajakäitumise läbi tõenäoliselt midagi konstruktiivset oma käitumise tagajärgede ja nende olemuse kohta.

- Häälestuge hetkeks sellele, kuidas õpilane võiks end parasjagu tunda – vägagi tõenäoliselt sooviks ta koos oma kaaslastega väljas olla ning ta võib olla väga pahane, isegi vihane või hoopiski ärevil. Häälestudes *põgusalt* sellele, kuidas me arvame neid end tundvat, muudame järelkohtumise inimlikumaks, säilitades siiski tagajärgede vältimatuse. „Sa oled tõenäoliselt pahane, et ma palusin sul peale tundi jääda (või tulla sellele kohtumisele lõunapausi ajal, või...)“. Meie hääletoon ja käitumisviis on siinjuures (nagu üldse sageli distsiplineerimisolukordades) väga olulised. Kui me laseme järelkohtumissessioonil (ükskõik kui lühikesel) paista õpetaja jaoks mingit meeleolu „võiduna“, tajub ja määratleb ka õpilane probleemi selles valguses.

- Keskenduge *konkreetselt* õpilase käitumisviisile või teid kui tema õpetajat häirivale probleemile: „Ma olen mures sellepärast, mis klassis juhtus, kui...“. Kui tegemist on ülesandega seotud tagajärgedega, piisab, kui suunata õpilane ülesannet täitma: „Bradley, kui su pingi ümbrus on puhas [kõnele lühidalt ja konkreetselt], siis oled sa vaba.“ Ülesandele suunatud tagajärgede puhul tasub viidata ka klassitavale/reeglile: „Meie klassis jätame oma pingiumbruse korda...“.

Konkreetselt õpilase kordarikkuvale käitumisele keskendumisel võib abiks olla õpilase käitumise „peegeldamine“ (Rogers 2003a). Peegeldamine seisneb selles, et õpetaja „etendab“ lühidalt õpilase tüüpilist, iseloomulikku kordarikkuvat käitumist (näiteks

hõikumist, sagedast tooliga kiikumist, lärmakust või jutustamist, samal ajal kui õpetaja räägib) või isegi nende „teiseseid käitumisviise“ (sagedast ohkimist, silmade pööritamist, valjut pominat ja nii edasi) (vt alates lk 17).

„Peegeldades“ õpilasele käitumist sellises neljasilmakontekstis tuleb alati:

- küsida õpilaselt luba: „Ma tahaksin sulle näidata, mida ma silmas pean, kui ma ütlen, et sa hõigud...“; „Ega sa pahaks ei pane, kui ma sulle korraks näitan, kui valjusti sa sageli klassis



räägid...“; „Luba, ma näitan sulle, mida sind tegemas näen, kui sa vaibal istudes teisi tõugid ja näpistad [seda lasteaialapsele]“

- tegelik õpilase käitumise peegeldamine olgu lühike
- vältige muljet, justkui pakuks õpilasele tema häiriva käitumise ja rumaluse näitamine teile mingit makjavallilikkust rahuldust; me näitlikustame nende käitumist; me ei „skoori“ (!)
- olles peegeldanud õpilase tüüpilist käitumist klassiruumis, astuge justkui füüsiliselt sellest kinesteetilisest taasesitusest sammu tagasi
- et muret tekitavat probleemi edasi selgitada, viidake peegeldatud käitumisele: „Nii see välja paistab, kui sa...“
- vanemate õpilaste puhul tasub paluda neid konkreetse käitumise kohta küsimusele vastata: „Mis sa arvad, kui sageli sa niiviisi hõigud?“

Peegeldamisega püüame *illustreerida* ja *selgitada* õpilasele tema iseloomulikku kordarikkuvat käitumist ja toetada õpetaja-õpilase dialoogi. Seda kasutatakse õpetajapoolse toetuse kontekstis, et aidata õpilastel oma käitumist teadvustada ning abistada neid oma käitumisele peremeheks olemisel.

NB Autismi spektrihäirega diagnoositud õpilasega nelja silma all vesteldes me peegeldamist tavaliselt ei kasuta. Selle asemel keskenduksime konkreetselt õpilase arusaamisele vajalikust, sobilikust käitumisest. Teeme seda konkreetselt, otsese/selge kõne ning käitumise mudeldamisega, et selgust suurendada (vt alates lk 182).

- Kus kohane, anna õpilasele võimalus selgitusteks. See võib olla suuline või kirjalik. Esita küsimusi, mis võimaldavad õpilasel toimunu (mis põhjustas peale tundi jäämise) valguses oma käitumisele keskenduda. Me viitame ka põhiõigustele ja kohustustele õpilase käitumisleppes (alates lk 42). Sel kombel toob õpetaja välja olulise tõsiasi, et õpilase käitumine on kuidagi kahjustanud kellegi teise õigusi.

Peamised küsimused, mida esitada, on: „Mis juhtus...?“, „Mis reeglit või õigust sinu käitumine kahjustas...?“, „Mis sinu arvates juhtus ja kuidas sa end selle pärast tunned?“, „Mida saad sina teha, et olukorda muuta... asjad korda ajada... asjad ära klaarida... asja paremaks muuta...?“. Need võib esitada isegi eelnevalt kirjalikult vormistatuna. Me nimetame seda „4M vormeliks“ nelja küsimuse järgi, mis kõik algavad küsisõnaga „Mis/mida...?“

Mõned lisaküsimused juhuks, kui õpilane on kaasatud pikemasse järelkohtumissessiooni:

- „Mis sa tahad, et sinuga juhtuks?“
- „Mis sa arvad, mis juhtub, kui sa... (jätkuvalt reageerid klassis sellisel viisil...)“; konkreetselt?
- „Mida sa saaksid teha, et teised saaksid oma tööd jätkata ilma [viita lühidalt õpilase praegusele kordarikkuvale käitumisele]?“; „Mida sa saad teha, et teised võiksid end turvaliselt tunda või saaksid siin õppida?“
- „Mida saan mina teha?“, „Kuidas saame mina ja su teised õpetajad sind aidata...“ (ole konkreetne võtmekäitumiste suhtes, mida õpilane peaks muutma, et teda saadaks klassiruumis jälle mõningane edu nii õppimises kui sotsiaalses lävimises)

Meeleolu ja hääletoon, millega neid küsimusi esitatakse, on äärmiselt olulised. Kui need on esitatud trotslikul, vastanduval viisil, siis tekitavad need (loomulikult) sedasama vimma ja

vastuseisu, millelt õpetaja püüab õpilast eemale juhtida.

Kõikide käitumisega seotud pikemaajaliste järelkohtumiste rõhuasetus on sellel, et võimaldada õpilasel oma käitumise suhtes eneseteadlikumaks muutuda.

Nende küsimuste tulemuseks peaks olema teatav arusaamine, isegi mingi „kava“, mis parandaks õpilase enesejälgimise ja käitumiskorralduse oskusi (vt 6. peatükki).

Kui õpilane ei vasta nendele *toetavatele* küsimustele või keeldub hoopiski koostööst, saab õpetaja ikkagi järgnevat punkti õpilasele selgeks teha, et õpilane oleks vajalikest muutustest võimalikult teadlik:

„See on see, mida mina näen, olen märganud sinu käitumises...“; ole konkreetne.

„See ei aita sind, kui sa...“; ole konkreetne.

„Kui sa tahad oma käitumist muuta, nii et sa..., siis see, mida sa tegema pead, on ...“; ole konkreetne.

„Ma olen *alati* valmis aitama.“ Võimalda õpilasele iga siin tõstatatud teema puhul hoomamis-aega ning kinnita õpilasele oma soovi teda käitumiskava koostamisel abistada.

Veel üks lähenemine tõrksa käitumismustriga õpilastega töötamiseks on uurida koos nendega nende käitumise taga olevaid võimalikke tähelepanu või võimu otsimisega seotud eesmäärke (vt 6. peatükki, lk 177-181).

Mõned õpilased kasutavad sageli fraasi (isegi vinguvad): „Ma ei saa...“; „Ma ei oska seda tööd teha...“. Kasu võib olla kindlast ja *toetavast* tähelepanu juhtimisest: „Võib-olla sa ei oska tööd teha:

- sest sa ei ole ühise õpetamise ajal näoga tahvli suunas ega kuula...
- sest sa pole oma pastakat, joonlauda ega pliiatsit alustamiseks valmis pannud...“
- sest sa pole ülesannet läbi lugenud [eeldades, et nende lugemisoskus on piisav – kui ei ole, peaksime leidma loovaid, abistavaid viise ülesande mugandamiseks ning samas nende mõtlemise avardamiseks] ...
- sest sa kaldud Deani kõrval istudes kergesti tööst kõrvale... Nii et teeme kava... [„ei oska“-ga tegelemiseks].“

Seejärel võib töötada välja kava, mis järk-järgult ehitab üles õpilase „akadeemilised ellujäämisoskused“ ja käitumisviisid, mis võimaldaksid õpilase õppimist ja suhteid koolis parandada (6. peatükk).

Nagu igasuguse suhtluse puhul õpilastega, püüame neis olukordades, kus on loomulikku ümbritsevat pinget:

- rahustada iseennast, enne kui püüame õpilast rahustada
- vältida dialoogi tagantkiirustamist (andkem õpilasele aega vastamiseks)
- olla teadlikud oma avatud, mittevastanduvast kehakeelest, vältides õpilase isiklikku ruumi tungimist
- hoida tähelepanu „esmasel käitumisel“ või esmasel mureteemal (vältides mõttetut vaidlemist)
- viidata õpilase käitumisleppele (alates lk 40)
- võimalusel hoida toetavat, koostööle kutsuvat hääletooni.

- Kui õpilane on saanud korralduse jääda peale tundi ülesandepõhiste tagajärgedega, piisab sellest, kui suuname õpilase ülesande juurde, anname talle hoomamisaega ning kontrollime ülesande täitmist (näiteks segaduse koristamist, tunniülesande lõpetamist...).

- Minna peale tagajärje kohaldamist sõbralikult lahku (isegi lühikese viieminutilise vestluse järel peale tundi). Ma olen kuulnud, kuidas õpetajad valavad veelgi õli tulle, öeldes tarbetud viimased sõnad: „...ja kui sa veel sellist trikki teed, ei räägi sa enam mitte ainult minu või oma klassiõpetaja või õppealajuhatajaga või oma emaga! Ma helistan ka Hari-dusministeeriumisse!“
- Jälgida õpilast edasise kordarikkua käitumise suhtes. Kui järelkohtumisele ei järgne mingeid märgatavaid muutusi õpilase käitumises või hoiakus, tasub teistelt kolleegidelt (läbi klassijuhataja) kontrollida, kas selline käitumine on õpilasele selle õppeaasta jooksul tüüpiline, sagedasti esinev või iseloomulik kõikides tundides. Kui tegemist on tüüpilise, sagedase kordarikkua käitumisega, on targem kõnealuse õpilasega töötamiseks koostada kollegiaalne lähenemiskava (alates lk 182).

Üks kolleeg pajatas mulle hiljuti järgnevat: „Ma korraldasin järelkohtumisi kõigi oma ebaviisakate ja keeruliste õpilastega ning kõigi nendega, kel olid õppimiskeskkonnad. Vajadusel võtsin ma õpilasi järelkohtumisele isegi kolleegide tundidest. Ma kasutasin 4M vormelit (lk 109) (see ei meeldinud neile; nad ütlesid: „Miks sa ei anna meile lauseid maha kirjutada nagu teised õpetajad? Me peame neile küsimustele vastamisel mõtlema!“). Küll ma olin esimese veerandi lõpuks kurnatud! Aga teine veerand kujunes lahedaks.“

Ta polnud irooniline ega teinud nalja, öeldes „kujunes lahedaks“. See kolleeg on hea, leebe ja kannatlik õpetaja. Ta mõtles sellega hoopis, et varajane ja pidev järelekkumine õppeaasta kehtestamisfaasis tasus end ära.

Mõtestamine

- Kui teadlik olete keelest, mida käitumise juhtimisel iseloomulikult kasutate? (lk 84-91)
- Kuidas eelmainitud võtmetegevused (lk 83) täiendavad teie endi distsiplineerimistegevusi? Kas igapäevase käitumisujuhtimise ja distsipliini suhtes on mingeid ülekoollisi ootusi? Kas meil peaks olema mõni ühine ülekoolliline distsiplineerimistegevus (peale looduse poolt antud isiksuslike tegurite)?
- Siin on välja toodud mõned küllaltki vaevanõudvad oskused – kui teadlik olete te (näiteks) taktikalise eiramise kasutamisest? (Valikulise tähelepanu ja positiivse tagasiside raamistikus?)
- Kuidas te õpilasi klassivälisel järelkohtumisel kaasate? (ka viieminutilise vestluses)? Kuidas siin välja toodud juhised (lk 83) teie tegevust täiendavad?

4. peatükk

Tõhus õpetamine: peamised arusaamad ja oskused

Tõhus õpetamine: mõned peamised tähelepanekud

Mõiste „tõhus“ vajab omajagu mõtestamist. Tõhus milles? Kelle jaoks? Mis hinnaga? Mil viisil? Kui „tõhususe“ all mõistetakse pelgalt või ainult kasu saamist, siis võiks õpetaja rakendada kõi-

ke – nii tahtlikku alandamist, manipulatsiooni, sarkasmi, avalikku häbistamist kui ka piinlikkuse valmistamist, kui selline käitumine sulgeb „tõhusalt“ õpilaste suu, vaigistab klassi, muudab klassi hirmust kuulekaks või tagab töö valmimise. Loodetavasti ei tahaks meist keegi seda. Paljud meist on üles kasvanud õpetajatega, kes panid meid seisma, kui me saime etteütluses (või milles iganes) vähem kui viis punkti kümnest, või lasid meil matemaatikaülesannet tahvil lahendada (ja me ei osanud) või nimetasid meid „lollideks“ või „puupeadeks“, sest me ei saanud mõnest asjast esimesel korral aru. Õnneks on praegu koolides vaid mõned üksikud sellised õpetajad. (No ma vähemalt loodan).

„Tõhus“ vähegi tähenduslikus mõistes peab hõlmama ka *väärtusi*, mille poole me „tõhusa õpetamise“ abil püüdleme. Põhiväärtused nagu kõikidest õpilastest lugupidamine ja võrdne kohtlemine (õiglus) on igas vanuses õpilaste seas üleüldiselt omaks võetud kui „tõhusa“ õpetamise eeldused.

On hulk tõhusale õpetamisele iseloomulikke jooni, mis ilmnevad igas vanuses õpilastega ja igas õpetamissituatsioonis:

- Õpetaja näib enesekindel, kannatlik ja heatujuline (halvad päevad välja arvatud; alates lk 25). Õpetaja paistab teemast siiralt huvitatuna ning teeb südamest tulevaid pingutusi, et olla aktiivne osaline iga õpilase edusammudes ja nende vastu huvi tunda. Õpilaste motivatsiooni mõjutab positiivselt see, kui õpetaja panustab veidikegi õpilaste poolt töös ja edusammudes tehtavate jõupingutuste tunnustamisse ja kinnitamisega. Selleks, et õpilane meiepoolset tunnustust, kinnitust ja julgustamist aktsepteeriks ja väärtustaks, peab see loomulikult olema siiras (lk 129-135).

Isegi positiivne tervitus kogu klassile (nagu ka üksikutele õpilastele, kui nad klassi sisenevad) võib olla abiks esmase kuuluvustunde tekitamisel siin, *selles* kohas – meie klassiruumis.

- Õpetaja selgitused ja juhised on selged ja sõnastatud tasemel, mis suure töönaosusega „haakuvad“ õpilaste mõistmise, vajaduste ja arusaamadega. Üks põhilisemaid tõhusa (ja asjatundliku) õpetamise aspekte on see, et õpetaja selgitab õpetatava ja sellest tulenevate konkreetsete õppimisülesannete eesmärki ja tähtsust. Ta teeb seda igas tunnis, iga tegevusega. Luues õpiülesandeid ja -kogemusi (mis tuginevad ühisele vestlusele kogu klassi õppimise/juhendamise faasis), peame tegema oma õpilastele selgeks ülesande eesmärgi ning tooma välja ka põhilised ootused (isegi sammud), kuidas õppimine võiks edeneda. *Ülesande selgus* on enesestmõistetav kuid äärmiselt oluline nõue.

Samuti on ülimalt tähtis, et õpetajad pingutavad igas tunnis õpilaste *kaasa haaramiseks* õppetöösse ja sellel piisava tähelepanu hoidmiseks. Selline kaasahaaramine hõlmab ka käsiloleva teema suhtes mõningase entusiasmi üles näitamist.

Ma olen kuulnud õpetajaid ütlevat asju nagu: „Nonii... see, mis me täna teeme on üsna igav... aga me peame seda tegema... nii et...“ (saateks valjud ohked). Kui see on igav, saavad nad sellest piisavalt kiiresti aru – milleks neile seda öelda? Kui tegemist on rutiinse ja „igava“ tegevusega, siis *anname endast lihtsalt parima*, ka tuttava, „kulunud“ teema puhul. Me ei pea „igavusest“ ette teatama!

Õpetamine on nii afektiivne kui kognitiivne protsess. Seetõttu on ülimalt tähtis, et me väljendame positiivseid hoiakuid mitte ainult oma õppeaine, vaid ka oma õpilaste suhtes ... kunagi pole soovitatav alavääristada seda, mida me õpetama hakkame... targem on anda ainet edastades endast parim ja lubada õpilastel otsustada, kas sellel on nende jaoks mingi sisemine väärtus. (Robertson 1997: 70)

Õpetaja Smith näeb oma klassi koridoris klassiruumi nr 15 ette puntrasse kogunemas. Ta ei tervita neid sinnapoole kõndides: ei ütle isegi mitte lihtsalt „tere“. Ta avab ukse ja astub sisse ning õpilased valguvad samuti lärmakalt klassi.

Ta ei tervita neid ega võta neid vastu ega püüa ka teadlikult klassi rahustada. Ta pole püüdnud veel isegi nende nimesid ära õppida (on kolmas nädal). Ta ei tutvusta teemat ega seosta seda varem õpituga. Ta hakkab algoritme minimaalse või puuduva entusiasmi tahvile kirjutama (8. klassi matemaatika). Ta ei paista arvestavat sellega, et mõnede õpilastele, kel on matemaatika abstraktsemate aspektidega raskusi, võiks kasuks tulla visuaalsete seoste loomine või seostamine muude ainevaldkondade või kogemustega.

- Jah, ta võib olla täna väsinud. Ta võib olla tüdinud. Aga kui see ongi talle iseloomulik õpetamisviis, siis kas tasub imestada, et on seos?
- õpilaste tähelepanematuse ja tema sellepäevase teemakäsitluse vahel?
- tema entusiasmi puuduse ja vähimagi kaasahaaramispüüe puuduse ning õpilaste ükskõiksuse ja motivatsioonipuuduse vahel?
- õpilaste õppetulemuste ja õpetamisstiili vahel?
- käitumuslike segajatega? (Ja sellised segajad tekivad sageli õpetaja puudulikest kaasahaaramispüüdlustest.)

Kui puudub vähimgi arusaam, et lapsed õpivad erinevail viisidel, siis õppetöö kannatab sellest; mitte kõik õpilased pole auditoorsel teel õppijad.

- Õpetaja on teadlik, et talle iseloomulik hääletoon ja tegevusmuster võivad õpilaste tähelepanu, huvi, motivatsiooni ja koostöövalmidust olulisel määral soodustada. Olemata küll näitlejad, peame õpilaste kaasamiseks oma õpetamisetteastesse ja suhtluse ikkagi näitama oma kohalolu ja pöörama teadlikku tähelepanu häälekasutusele, maneeridele, hoiakutele ja lähenemistele (vt Welch, tsiteerinud Thody jt 2000). See tähendab selgelt palju rohkemat kui võimet rääkida, „jutustada“ ja „anda korraldusi“.

Nagu Robertson on märkinud:

Kui ehk välja arvata mõned esimesed kohtumised klassiga, paneb soe ja sundimatu tervitus enne tunni algust kõiki asjaosalisi end sageli paremini tundma ning ükskõik kui palju kordi õppetundi ka korrata ei tuleks, kui väsinult keegi end ei tunneks, tuleb üleval hoida huvi õpitava vastu, sest vastasel juhul haarab kogu klassi varsti huvipudus. (1997: 69)

- Õpetaja kasutab õpilaste motiveerimiseks ja nende arusaamise jälgimiseks ning õpilaste mõtlemistaseme tõstmiseks ja kvaliteedi parandamiseks käsitlemist positiivsel ja mitmekesisel viisil. Seda teemat käsitletakse hiljem pikemalt (lk 126-129).
- Õpetaja jälgib antud tunni kulgu ning ka klassi üldist ja üksikute õpilaste käitumist, kuna see mõjutab õppetööd. Selline jälgimine võimaldab õpetajal tunni sisusse ja arengusse sobilikke kohandusi teha ning reageerida ka igasugusele tähelepanematule või kordarikkuvale käitumisele tähelepanu taaskeskendamisega õppetööle kui põhitegevusele. Sellist jälgimist teostatakse nii diskreetselt kui võimalik (vt juhtumikirjeldust lk 135).
- Õpetaja teeb teadlikke ja tahtlikke jõupingutusi, et õpilasi nende pingutustes ja edusammudes ergutada ning jagab läbimõeldud kiitust ja julgustust

- julgustamine olgu pigem kirjeldav kui üleüldine: pigem „See oli su luuletuses... väga liigutav ja läbimõeldud kirjeldus...“ kui lihtsalt äramärkimine: „hea töö“, „suurepärase töö“, „üheksa punkti kümnest, oivaline töö“.
- kasutage pigem „isiklikku“ kui avalikku kiitust (mis võib vanematele õpilastele tarbetult piinlikust tekitada) – see tähendab vaikseid isiklike ergutavaid kõrvalmärkusi, mida tehakse iseseisva õppimise ajal.
- keskenduge nii õpilase jõupingutustele ja edusammudele kui eksimustele ja vigadele; käsitage eksimusi ja vigu kui õpilase võimalust õppimiseks ja arenemiseks.

Julgustamise teemat käsitletakse selles peatükis hiljem (alates lk 126).

Üks kolleeg (Bill Kemp) kirjeldab, kuidas ta innustas üht vastupuiklevat õpilast 10. klassi matemaatikatunnis.

On neljapäeva pärastlõuna viimane tund, 10. klassi matemaatika. Õpilased on väsinud ning on olnud kuum nädal. Nurga tagant terendab aastalõpu matemaatika eksam. Õpilased on alustanud minuga kordamistunde, kuid neile pole siiski veel päriselt selge, millised teemad täpselt eksamil tulevad ja millised mitte.

Michelle kuulab, kui ma peatükkidele teemasid ja viiteid järjestan ning hüüatab: „Ei, mitte majakad. Ma vihkan majakaid!“ kui ma mainin, et 7. peatükk (trigonomeetria) on nimekirjas.

Jätkates oma õpilastega tundi, valmistades neid ette ja julgustades neid võoras, „inglise keelest erinevas“ aines, mida nimetatakse matemaatikaks, ootan ma siiralt selle rühma õpetamist jälle reedel esimese tunni ajal. Michelle'i kommentaar kutsus minus esile automaatse reaktsiooni lõpetada standardülesande „kui kõrgel merepinnast on majakas“ olemine komistuskiviks tema edasijõudmisel matemaatikas ning muuta see hüppelauaks matemaatiliste imede ookeani (või vähemalt anda talle võimalus seda tüüpi ülesandega eksamil hakkama saada!).

Ma koostas reedehommikuseks tunniks kolme või nelja kordamisküsimusega töölehed. Kõige olulisema küsimuse juures oli kriipsujuku-diagramm Michelle'ist, kes kahurist majaka suunas tulistab, koos vastavate trigonomeetriliste detailidega diagrammil, mis aitaksid õpilasel välja selgitada, kui kaugel peab lask lendama, et majakas hävitada (vana lammutusele minev majakas).

Järgmise päeva tulemus oli vägagi rahuldustpakkuv ja viljakas. Klass nägi Michelle'i nimelist kriipsujukut ja klassi „tamtammid“ saatsid kiirelt laiali sõnumi – vaadata töölehe kolmandat küsimust. Michelle luges küsimust ja uuris: „Kas te mõtlesite selle küsimuse välja sellepärast, mis ma eile ütlesin?“ Ma tunnistasin seda ja olin meelitatud nähes tema näol ilmet: „Ma olen oluline. Õpetaja Kemp on kogu selle vaeva ainult minu pärast ette võtnud. Ma parem annan nendele majakaküsimustele tuld.“ Michelle'il on nüüd selle trigonomeetria ülesandega isiklik suhe ning tänu oma jõupingutustele anda endast matemaatika õppimisel parim on ta „majakaküsimuse“ hirmust üle saanud.

Mul on rõõm olla õpetamise-majakas, et kiirata õpilastele valgust, juhtides neid eemale, ümber ja mööda kahtlusekaridest ning „Ma ei oska seda“ ja „Ma vihkan matemaikat, sest ma ei saa sellest aru“ laadis hoiakutest.

- Igasuguse segava ja kordarikkuva käitumise juhtimist saab minimeerida, hoides tähelepanu kesksel asjatoimetustel: õpetamisel ja õppimisel.

„Pingevara valvsus“ on kasulik kujund kirjeldamiseks tegelemist selliste tüüpiliste korrarikkumistega nagu hilinemine; hõikumine; vahele rääkimine; jutustamine, kui õpetaja räägib; tähelepanematus ja motoorne rahutus; ja nii edasi.

„Pingevara valvsus“ kirjeldab õpetaja enesekindlat, ennastusaldavat, ranget taotlust koostöövalmis kuulekuseks, kui ta tegeleb käitumise juhtimisega. Rühma jälgimine; perioodiline

pilgu üle klassi libistamine ja silmsideme loomine (nii kogu klassi kui üksikute õpilastega) on viis ütlemaks: „Ma tean, et teie teate, et mina tean...“.

Klassis ringi käimine (tunni iseseisva õppimise faasis) ja õpilaste lähedal olek võivad ka mõne potentsiaalselt kõrvalise või tähelepanematu käitumise ümber suunata. Lisaks võimaldab ringi käimine õpetajal jälgida ülesandega tegelemist ning anda tagasisidet ja julgustada. Ma olen näinud õpetajaid, kellel ongi kombeks kogu tunni laua taga istuda ning nad ei käi kunagi õpilaste vahel ringi.

Segavatele ja kordarikkuvatele käitumisviisidele reageerides:

- Hoidke sekkumise tase ja määr madalal. Pidage meeles „vähimast enim sekkuvaks“ põhimõtet (lk 83).
- Hoidke (võimalusel) kordarikkuva käitumisega tegelemine lühida ja keelekasutus positiivseks (3. peatükk).
- Pidage meeles, et lugupidaval distsiplineerimisel on hääletoon ja käitumisviis sama tähtsad kui sõnad ise.
- Võimalusel keskenduge alati „esmastele“ käitumisviisidele või „esmastele“ probleemidele – vältige enda eksitamist „teiseste“ probleemide või käitumisviiside poolt.
- *Võimalusel* „kriteerige“ õpilase käitumist privaatselt, või juhul, kui peate seda tegema avalikult, siis tehke seda vähim sekkuval, lühidal ja lugupidaval viisil.
- Korrigeeriva distsiplineerimise järel andke (võimalusel) hoomamisaega (alates lk 102).
- Kasutage ähvarduste asemel suunatud „valikuid“ (lk 88).
- Viidake klassi kokkuleppele põhiõigustest, kohustustest ja reeglitest (alates lk 40).
- Teil peaks olema hästikavandatud aja mahavõtmise kombestik klassiruumis ja klassist välja saatmise puhuks. Ükski õpetaja ei peaks leppima olukorraga, kus üks õpilane hoiab tõhusalt kogu klassi „pantvangis“. Kollegiaalne tagala ja tugi on igasuguses aja mahavõtmise protsessis äärmiselt tähtsad (alates lk 149).
- Oluliste probleemide puhul algatage õpilastega alati järeлкоhtumine ja toetusprotsess. Vältige distsiplineerimise/käitumise/juhtimisega seotud murede kergekäelist veeretamist teiste kolleegide õlgadele. Kasutage nende oskusi, heatahtlikku suhtumist ja kogemusi abi saamiseks järeлкоhtumiste ja toetusprotsessi korraldamisel (alates lk 106).
- Tunnis on palju (ja erinevaid) potentsiaalseid segajaid alates hilinemistest, hõikumisest, müratasemest, vahendite puudumisest ja tooliga kiikumisest kuni mängulise nügimise, testosteroonipõhise vennastumise ja (loodetavasti harva) vaenuliku või agressiivse käitumiseni välja. Tõhusad õpetajad ja tõhus õpetamine on suunatud potentsiaalsete (ja tõenäoliste) õppimise segajate maandamisele, mõeldes *ennetaval* klassi juhtimisega seotud teemadele. Asjad, millega peaks arvestama on:
 - Korralduslikud küsimused (alustades rivistumisest ja istumisplaanidest kuni õpilasteni, kellel „pole pastakat...“) (alates lk 9).
 - Tunni vahendid ja nende laiali jagamine ning kasutamine sobival ajal (nii et see õpilasi ühise õpetamise ajal oluliselt ei segaks).
 - Tuleks läbi mõelda, kuidas *äratada* õpilaste huvi antud tunni või teema vastu ja kuidas vähest motivatsiooni stimuleerida näidetega; päevateemadega; küsitlemisega; konkreetsete viidete ja illustatsioonidega ja nii edasi.

Ajakasutus tunnis tuleks läbi mõelda.

Ma märkasin, et see (8. klassi) noormees ei tee oma tööd. Ma märkasin ka, et ta silmad on suunatud oma armastatule, kellega ta püüab hormonaalset sidet luua. Ma küsisin talt (vaikselt – muuseas): „Millega sa tegeled?“ Ta vastas igatsevalt, „Ma mõtlen armumõtteid.“



- Ette kavandada, mida me hakkame peale tüüpiliste segajatega tunni kehtestamisfaasis; näiteks hilinemisega, müratasemega; klassi rahustamisega; rühma tähelepanu äratamise ja hoidmisega; õpilastega, kes hõiguvad või segavad vahele või püüavad tundi teemast kõrvale kallutada. Selline kavandamine peab hõlmama ka seda, mida me neile tüüpilistele või tõenäolistele probleemidele reageerides ütleme (3. peatükk).
- Kuidas me tuleme toime tüüpiliste segajatega tunni iseseisva õppimise faasis (2. peatükk, alates lk 64).

Võtmeküsimus, mille peame esitama, on: „Kuidas ma saan tarbetut jagelemist või probleeme ennetada või vähendada...?“

Enamik neist õpetamise ja juhtimise ennetatavatest aspektidest ilmneb õppeaasta kehtestamisfaasis. See on see aeg, mil me töötame välja, *õpetame* ja jälgime reegleid, kohustusi ja käitumistavasid rivistumise, mütside peast võtmise, telefonide ja iPodide ärapaneku, tualeti kasutamise, jooma mineku ning isegi närimiskummi närimise, mürataseme, istumise ja õpetajalt abi küsimise kohta, kuni selleni, kuidas asjad kokku pakkida, klassiruum korda jätta ja kuidas klassist lahkuda ning väljuda (2. peatükk).

Nende peamiste käitumistavade ja reeglite kehtestamisel tuleb arutleda *koos* õpilastega, *miks* meil sellised käitumistavad on (peamiselt selleks, et anda kõigile õiglasel võimalused) ja samuti püüda suurendada klassideülest *põhikäitumistavade* ühisuse määra (2. peatükk).

Mis kõige tähtsam, neid ennetatavaid küsimusi on parim käsitleda kolleegitoe kontekstis. Kolleegitugi võib anda kindluse, et me oleme põhimõtteliselt õigel teel (või hetkeolukorda arvestades parimal teel!). Kolleegitugi võib pakkuda moraalselt toetust, et me oleme kõik samas paadis, seisame silmitsi ühiste teemade, murede ja probleemidega ja omame ühist vastutust. Kolleegitugi võib pakkuda meile ka pikaajalist professionaalset toetust, mida vajame oma igapäevase õpetamistöö mõtestamiseks, hindamiseks ja isegi väärtustamiseks. Selline väärtustamine peab loomulikult tuginema professionaalsel usaldusel ja heasoovlikkusel. Õpetamine võib olla vahetevahel üksildane amet. Kolleegitoe on potentsiaali rahuldada meie esmast vajadust kuuluda professionaalide kollektiivi ja töötada selle liikmena.

Ma istusin väga suures auditooriumis ja kuulasin üht rahvusvaheliselt tuntud lektorit. Ma paiknesin astanguliselt tõusvate pingiridade lõpus ja võisin näha paarisada kaasosalejat endast allpool. Tutvustati lektorit. Tal oli peateema esitajana üks tund. Kümne minuti jooksul oli ta „kaotanud“ märkimisväärse osa täiskasvanute rühma tähelepanust. Ta oli ebalev ja paistis erutunud ning ta lüümikud olid keerulised ja loetamatud. Näited tundusid raskesti mõistetavad ja teemavälised. Ta

hää! kõlas tihti monotoonselt ning ta peaaegu ei naeratanud ega otsinud rühmaga silmsidet (pilgu ülelibistamine oleks talle loomulikult andnud tagasisidet osa oma publiku kohta). Ta hoidis sageli nina märkmetes. Polnud ühtegi ergastavat või pinget langetavat kerge huumoriga hetke (ma ei räägi siin naljadest); selle kõige tulemusena ei tekinud tal meiega sidet. Me ei kuulnud tegelikult kordagi, mida ta tundis ega ka seda, kui palju ta kõnealuse teema kohta teadis või millist mõju see aine ja teema talle ja tema maailmale avaldasid. Ma olen kindel, et tema uurimus oli enam kui korralik. Ta lihtsalt ei suhelnud; ta ei muutnud oma maailma meile tuttavamaks ja meiega ühisemaks. Ma tundsin tema hädasolekut, tema ärevust: ma tajusin tema emotsionaalset piina.

Minu ees istusid kaks kolleegi (psühholoogi), kes olid hakanud kirjakesi vahetama, itsitama ja sosistama (üsna kõvasti – nagu nad oleksid tagasi koolis). Nad eirasid seda lektorit täielikult.

Ma kummardusin ettepoole ja sosistasin: „Ta püüab meiega suhelda.“ Nad vastasid tagasihoidvalt sosinal: „Aga ta on nii paganama igav!“ Ma mõtlesin (jälle kord), kui habras on õpetajana meie võime teiste tähelepanu haarata.

Ma tundsin sellele mehele kaasa – ta oli ilmselgelt närvis ja ärevil – kuid ma siiski mõistan ka, miks mu kolleegid just nõnda käitusid.

Tõhusad õpetamiskäitumised ei ole pelgalt tehnikad; pole nii, et „tõhus õpetaja võrdubki puntra oskustega“. Tõhusaks õpetamiseks vajalikke oskusi saab õppida, kuid need oskused peavad olema rakendatud õpetamissoovi ning laste ja noorte inimestega töötamise ja suhtlemise tahte heaks. Tõhusale õpetamisele iseloomulikud käitumisviisid pole vastuolus meie inimlikkuse ja tunnete kohase jagamisega.

Tõhus õpetamine on meile normiks olev *professionaalne* kohustus.

HUUMOR, SOOJUS JA KONTAKT

William Glasser on öelnud, et üks meie põhivajadusi on vajadus „lõbu“ järele (1992). Sellega peab ta silmas, et klassiõpetaja peab mõistma, kui oluline on tunda end nii emotsionaalselt kui intellektuaalselt positiivselt. See tähendab, et me püüame töösuhte raames oma õpilastele seda ka edasi anda.

Igas vanuses lapsed väärtustavad ja naudivad tööd õpetajatega, kel on hea huumorisoone, mis võib ulatuda naljakast sõnaväänamisest näoilmete, montipüütonliku ironia, asjakohase koomika ja enese üle naermiseni (mõne eksimuse puhul). Ei pea rääkima anekdootide (mul on kehv anekdoodimälu). Tabav sõna, teravmeelne vastus, sobiv kõnekäänd võivad kõik pinget lahustada, kurnatud õpilaste tähelepanu ümber suunata ning nende tuju tõsta (isegi pöördeliselt).

Ma olen näinud klassiruumi, kus pole naeru, soojust ega mingit *elurõõmu*. Need on töötamiseks ja õppimiseks depressiivsed kohad. Loomulikult ei saa õppimine kogu aeg lõbus olla. Mõnedel päevadel on see tegelikult paras tuupimine. Ja just siin peitubki asja tuum – kogu selles „vaevas“ annab huumor meile edasiviiva tunde, et „me oleme kõik samas paadis ja liigume üldjoontes samas suunas“. Jagatud huumor kinnitab midagi väga olemuslikku me inimlikkuses.

Tähelepanekud õpetaja positsiooni ja autoriteedi kohta

Kui õpetajad püüavad kehtestada mõlemat, nii kohast moraalset autoriteeti kui oma rolli autoriteeti, tuleb mõista, et selline autoriteet kehtestatakse ja teenitakse välja õpetaja poolt üles ehitatud suhete kontekstis. Selliste suhete põhiolemus sõltub lugupidamise, teadmiste ja entusiasmiga edasi andmisest õpetamisel. Autoriteeti edastatakse ka läbi pingevaba enesekindluse juhtimises ja õpetamises ning läbi igati eluterve enda (ja teiste) ekslikkuse tunnistamise. Robertson on tähendanud:

Õpetajad, kes soovivad oma autoriteeti kehtestada, peaksid käituma, justkui neil juba oleks autoriteet. See pole nii lihtne kui paistab. Õpetajal on tänu oma (teatavale) „positsioonile“ teatud õigused käituda viisil, mis on keelatud õpilastele, ning nende õiguste teostamisel tugevdab ta oma autoriteeti. See ei tähenda, et õpetaja peaks käituma repressiivselt või autoritaarselt, kuid tema käitumine peaks olema vastavuses tema „positsiooniga“.

Õpilased kahtlevad õpetaja autoriteedis vähem, kui too oma käitumisega määratleb olukorra sellisena, milles tema autoriteet on igati õigusjärgne. Eriti oluline on, et õpetaja teeks seda esimesel kohtumisel oma uue klassiga. (1997: 10, 11)²

MÕNED VÕTMEASPEKTID KOHASE AUTORITEEDI VÄLJENDAMISEKS

- Moraalne autoriteet valvab rolliautoriteedi üle. Autoriteediga seotud võimu tuleb alati mõista laiemalt kui võimu teiste „üle“.

Me kasutame oma „võimu“ (täiskasvanutena oma rollis) oma õpilaste *heaks* ja koos nendega, mitte pelgalt nende *üle*. Selline sõnakasutus on siin tahtlik. Paljud (minu generatsiooni) õpetajad kasvasid üles teadmise, et neil on võim laste *üle*. Aja jooksul me muidugi õppisime, et suhtumuslik/moraalne võim „teenitakse välja“ juhtimisoskuste ja võimega luua oma õpilastega toimivaid – ja positiivseid – suhteid.

Kas me kasutame oma juhtimisoskusi, kogemusi ja õigusjärgset rolliautoriteeti, et juhtida ja suunata noori inimesi suurema enesedistsipliini ja teiste õiguste austamise suunas? Meie liidriroll, juhtimine, õpetamine ja distsipliin pole suunatud pelgalt teiste kontrollimisele, vaid sellele, et aidata neil koolis iseennast, oma õppimist ja sotsiaalseid suhteid kontrollida ja juhtida.

„Suhtumuslik võim“, mitte „kontrolliva võimu“ rakendamine, on moraalset autoriteedi kehtestamisel õpilastega ja selle hoidmisel otsustavaks teguriks. Osaliselt kehtestatakse suhtumuslik võim esimesel kohtumisel oma õpilastega ning seda arendatakse ja hoitakse läbi vastastikuse lugupidamise ja vastastikuse hoolimise.

- Sellise autoriteedi kehtestamisel ja hoidmisel õpetaja:
 - Loob positiivse häälestusega sihiteadlikkuse „miks me oleme koos siin selles koolis...“ ja „miks me oleme täna selles *tunnis* ja teeme *neid* tegevusi...“ (lk 114).
 - Hoiab ülal õpilaste tähelepanu ja motivatsiooni; see on tõhusa õpetamise puhul oluliseks teguriks. Kui puudub võime äratada, kaasata ja hoida tähelepanu ning näidata oma õppeaine või tunni suhtes üles mõningast entusiasmiga, ei kipu õpilased end mingilgi viisil siduma toimiva (või tähendusliku) õppimisega, rääkimata käitumisest viisil, mis arvestaks klassikaaslaste ja ka õpetajaga.
 - Kindlustama õppetegevuse ja ülesande sobivuse. See (ilmselgelt) ulatub õpilaste võimete arvestamisest ja eritlemisest visuaalsete (ja ka auditoorsete) õppimistiliide teadliku hõlmamiseni ning läbikaalutletud istumisplaanideni ja vahendite parima kasutamiseni kas individuaalses või rühma õppimiskogemuses.

Põhimõtteliselt peab õpetaja autoriteet tuginema pigem tõhusal õpetamisel kui sunnile ja autoritaarsele juhtimisele tugineval ametipositsioonil (mis pikemas perspektiivis on nagunii läbikukkumisele määratud).

Hästi ettevalmistatud tunnid, võime esineda ja suhelda selgelt ning anda teadmisi, infot ja oskusi edasi mõningase energia ja selgusega ning võime äratada õpilaste tähelepanu ja huvi – need on igasuguse tõhusa õpetamise alustalad. Selline õpetamine hõlmab ka võimet arendada oma õpilastega ühist dialoogi ning selgitada õppimisülesandeid ja tegevusi nii, et õpilased saavad tähenduslikult osaleda selles, mida me õpetada püüame (vt juhtumikirjeldust lk 135-139).

Kui näiteks õpetaja tavatseb seista klassi ees õpetatava suhtes huvitult või isegi tülpinud ilmel; kui ta pole tunnil kavandanud selget juhtteemat ega mõningaid peamisi sihte ja ülesandeid; kui ta ei kasuta mingeid visuaalseid abivahendeid ega seo juhtteemat mõne kõigile ühise kogemusega; kui tema hääles on vähe kaasavat motivatsiooni, kandvust või tajutatavat huvi, läheb vaja väga kannatlikku klassi, kes suudaks kogu tunni ilma kordarikkuva ja kõrvalise käitumiseta paigal püsida.

- Õpilased hindavad õpetaja autoriteeti kiiresti selle kaudu, kuidas nad tajuvad tema üldist käitumist. *Iseloomulik* hääletoon; näoilmed; silmside; pilgu liikumine ja kehahoiak annavad kõik märku inimese emotsionaalsest seisundist ning edastavad teavet selle kohta, kui enastusaldav, kindel või ärevil õpetaja on. Õpetajale iseloomuliku „kogu käitumiskomplekti“ (nii verbaalset kui mitteverbaalset) hinnatakse õpilaste poolt tavaliselt varajases klassiga suhte tekkimise faasis. (Rogers 2006a)

Enamasti on leitud, et õpilastele meeldivad õpetajad, kes suudavad korda hoida (olemata liialt ranged); on õiglased (see tähendab järjekindlad ja ei oma lemmikuid); suudavad arusaadavalt seletada ja abistavad, annavad huvitavaid tunde ning „on sõbralikud ja kannatlikud“.³ (Kyriacou 1986: 139)

- Teostades liidrirolli ja autoriteediga kaasnevaid õigusi, peame mõistma, et sellised õigused sõltuvad nendega seonduvaist kohustustest. Teatud mõttes tunnustatakse ja tunnustatakse õpetaja autoriteeti *vastastikusel mõjus*, mis nende liidrirollis ilmneb.

Näiteks kui õpetaja läheb õpilase laua juurde ja kommenteerib laual olevat mänguasja ning annab seejärel suunatud valiku (lk 88): „David, ma tahan, et sa paneksid selle mänguasja oma kotti või minu lauale, täna ...“ ning õpilane paneb mänguasja oma kotti, siis õpilane annab sisuliselt õpetajale *autoriteedi*, mida õpetaja sel hetkel enesekindlalt teostab. Selles seisnebki „vastastikune mõju“ olemus, mis suhtumuslikus autoriteedis ilmneb. Ühe õpetaja puhul võivad varem kasutatud sõnad („valik“ mänguasja osas) kõlada suunatud valikuna, teise õpetaja suus võiksid nad sama hästi kõlada väljakutse või ähvardusena, samas kui kolmas õpetaja võib sellise valiku panna kõlama palvena.

Kui õpetaja ütleb klassile, „Silmad ja kõrvad nüüd siia poole, täna“ (või midagi muud paljudest võimalustest „klassi tähelepanu püüdmiseks“), siis fakt, et enamik õpilasi on näoga õpetaja suunas – ja tegelikult kuulamas – viitab selle suhtumusliku vastastikuse mõju märkimisväärsele omadusele. Autoriteet juhtimiseks, suunamiseks, meeldetuletamiseks, korralduste andmiseks, valikute loomiseks ja andmiseks, tagajärgede esitamiseks (ja nii edasi) sõltub sellest, kas õpilased tunnustavad seda autoriteeti *omapoole tegevuse* ja reaktsioonide kaudu. See on õpetaja autoriteediga kaasnev loomulik – isegi loov – pinge.

Autoriteet toimib suhtluses ja on suures osas õpilaste poolt omistatud. On kõigi huvides, et oleks keskkond, kus õppetöö on võimalik ning selle rolli täitmiseks peab õpetajale olema antud vajalik autoriteet. Omalt poolt peavad nad selle autoriteedi välja teenima õpetamise kvaliteediga, kuid siiski on kasulik juba algusest peale käituda nii, justkui neil juba oleks see – ametlikult, kooskõlas nende „positsiooniga“.

Kui inimene käitub enesekindlalt ja tõhusalt, kaldume uskuma, et selline käitumine peegeldab teadmisi ja kogemust. Koolikeskkonnas kehtib see, et õpetajad on õpilaste suhtes autoriteedipositsioonil, kuid nende käitumine peab sellele vastama ning seega teadmisi ja kogemusi väljendama; niiviisi võib õpetaja autoriteeti „nõuda“. (Robertson 1997: 75)

- Olge alati valmis järelekohtumisteks õpilastega või tugiprotsessiks probleemide puhul, mis on tähtsad, nagu näiteks mure õpilase õppimise ja töö pärast, mure käitumise pärast või vajadus kohaldada asjakohaseid tagajärgi (alates lk 147). Nagu igasuguse klassivälise järelekohtumise puhul, peab õpetaja käitumisprobleemide adresseerimisel või tagajärgede kohaldamisel väljendama nii hoolimist ja muret kui ka autoriteeti. Kui õhus on ärevust, pinget või vaenulikkust, peaks paralleelselt sellise järelekohtumisega ilmneka tahe suhet parandada ja taastada.

Igas koolis võib ilmneka olulisi erinevusi õpilaste poolt õpetajatele omistatud autoriteedi osas. Need erinevused ületavad vanuse ja soo piire. Robertsoni (1997), Kyriacou (1986) ja Rogersi (2006b) järgi määravad suhtumusliku autoriteedi pigem isiksuslikud omadused, mis ilmnevad tõhusas õpetamises ja juhtimises, kui pelk rollipositsioon.

Kuigi kirjapanduna võib see kõlada enesestmõistetavalt, olen ma näinud reaalsuses palju õpetajaid lihtsalt ootavat, et nende autoriteeti tunnustataks, kuigi nad on halvasti ette valmistunud, ei leia õpilaste kaasamiseks, huvi äratamiseks ja nende mõistvuse saavutamiseks õiget teed, õpetavad igavalt ja vähesel entusiasmiga ning julgustavad õpilasi ja annavad neile tagasisidet harva.

Õpetajatelt tuleks oodata ka seda, et nende iseloom ja karakter võimaldab neil nõuda oma õpilastelt lugupidamist mitte ainult teadmistega oma õppeainest ja võimega muuta see huvitavaks, vaid ka lugupidamisega, mida nad näitavad välja oma õpilaste suhtes, siira huvi ja uudishimuga selle vastu, mida õpilased ütlevad ja mõtleavad, ning oma professionaalse hoolega iga üksikisiku suhtes. Ainult seal, kus eksisteerib selline kahepoolne meeldivuse ja lugupidamise koridor, saab õpilaste hariduslik areng tõeliselt õitseda. (Kyriacou 1986: 139)

Dialektid ja aktsendid – asjaolu, millega tuleb arvestada

Ühendkuningriigis on kasutusel üsna erinevad dialektid. Mul on siiani vahel probleeme, et mõista iga sõna mõnes Ühendkuningriigi dialektil. Pole vaja end puudutatuna tunda – ma olen kindel, et sama kehtib ka Austraalia inglise keele mõistmise kohta – kuigi „Naabrid“ on nüüdseks juba kaua teie teleriekraanidel olnud! On õpetajaid, kelle dialekt (või inglise keelest erinev emakeel või isegi inglise keele aktsent) annab lastele põhjuse nende narrimiseks või väikeseks tögamiseks. Ma olen töötanud õpetajatega, kelle moraalile on laostavalt mõjunud ettevaatsetult öelad kommentaarid, kui mitu õpilast hakkab kokkulepitult kõva häälega naerma õpetaja lauseehituse, sõnakasutuse, aktsendi või kiire kõneviisi peale.

Selge suhtlus ja selge kõne on igapäevase õpetamise hädavajalikud osad. Kui õpetaja on teadlik, et tema aktsent, tavapärase häälekasutus või inglise keele hääldus võivad potentsiaalselt mõjutada tema õpetamist ja klassi juhtimist, on abi järgnevat.

- Kavandage ette või arutage kolleegidega, mida te võiksite või saaksite ette võtta, kui selline probleem tekib. See võiks hõlmata õpilaste kommentaaride suunatud tüüpvastuste (eelnevat) läbimõtlemit.
- Abi võib olla sellest, kui iga uue klassi õpilastele lühidalt ja enesekindlalt esimese tunni algul selgitate: „Te märkate kiiresti, et mu inglise keele aktsent on pisut teistsugune. Aegajalt võib juhtuda, et ma hääldan mõnda sõna valesti. Ma pingutan kõvasti, et oma inglise

keelt parandada. Tänan teid juba ette mõistvuse ja toetuse eest.“ Valmistage see lühike „selgitus“ eelnevalt ette. Ma olen näinud kolleegie Vietnamist, Itaaliast, Kreekast, Indiast ja Liibanonist seda esialgset ühist arusaamist oskuslikult edastamas – peenetundeliselt ja isegi huumoriga. Abi võib olla ka sellest, kui lubada õpilastel küsimusi esitada. Minu enda arvamus on, et selgitusest peaks piisama. Kui meie edasine õpetamine on tõhus, ei tohiks *aktsent* lugeda.

- Vahel võib olla kasulik sõna (või fraasi) kordamine, kui me arvame, et keegi klassist tõepoolest pole häälduses kindel.
- Kui õpilane on õpetaja aktsendi või inglise keele kasutuse suhtes ebaviisakas või alandav, piisab, kui põgusalt, kindlalt, ilma igasuguse vaenulikkuseta edastada lühike kehtestav sõnum: „Mina ei tee ebaõiglaseid (halvustavaid) kommentaare sinu kõne kohta; ma ootan, et sina ei teeks ebaõiglaseid kommentaare minu kõne kohta.“ Sellise avalduse toon peab olema enesekindlalt range ja rahulik. See pole ähvardus, see on kehtestamine – vältige igasugust vaidlust. Sellisel juhul piisab kehtestamisest ja seejärel tunni või tegevusega jätkamisest. *Vahel* võib kohane olla isegi väike teravmeelsus. Siiski peaks ettevaatlik olema, et teravmeelsusega ei õhutataks halvustavaid ja inetuid kommentaare.
- Kui mõned õpilased rikuvad püsivalt korda varjatult õelate kommentaaridega: „Õpetaja, ma ei saa teist aru. Te ei ütle seda selgelt. Mida te silmas peate?“ (või midagi hullemat), siis kasutage sel hetkel aja mahavõtmist (alates lk 49). Me ei taha muuta õpilaste poolt teeseldud (aktsendi) mittemõistmist kergeks solvanguviisiks või „mänguks“!
- Kasutage kõigi õpilaste poolt tehtud ahistavate kommentaaride puhul alati järelkohtumisi (lk 106). Vajadusel paluge vanemal kolleegil (varakult esimesel nädalal) kõnealuse õpilasega kohtumine korraldada ning viige läbi „vastutusarutelu“ (alates lk 232).

Osaluse algatamine ja hoidmine

Õpilased peavad teadma, et õpetaja ootab neilt tunnis *osalemist*. Iga tunni algul tuleb õpilastele meelde tuletada, et nende panust oma õppeprotsessi jälgitakse ja neilt oodatakse osalemist. Näiteks teavad õpilased Shakespeare'i „Hamletit“ käsitlevas inglise keele tunnis, et hiljem palutakse neil mõelda põhikarakterit peale „suhtes oma surnud isaga“ või oma niinimetatud „kasuisaga“ või „oma emaga“, või „Opheliaga“ või „oma tujudega“ („... ses hulluses on siiski järjekindlust.“²) Etteantud aja möödudes palutakse õpilastel sõna võtta: „Nüüd peaksime kõik valmis olema, et kuulda, mida te arvate sellest, kuidas Hamlet tuli toime...“. Avalikuks mõttevahetuseks peab õpilastele olema antud aega oma sõnavõtu kujundamiseks ja konstrueerimiseks:

- „seosta see teema (probleem või küsimus) omaenda kogemustega“
- „too näide või analoog või...“
- „selgita „seda“ (etteantud mõiste) omaenda sõnadega“
- „tee kokkuvõte...“
- „selgita seda... justkui kellelegi, kes pole kunagi näinud või kuulnud...“

Õpetaja juhatab omapoolse õpetamisaja sageli sisse avaldusega: „Te peate hoolikalt kuulama – teil võidakse paluda täiendada kellegi teise vastust...“; „Kuulake nüüd, klass – te peate seda teadma...“; „Mind huvitab, kas keegi on sellest kuulnud?“; „See saab olema natuke keeruline, nii et...“.

² „Hamlet“ 2, ii, Georg Meri tõlge, 1966.

Lisaks tavapärasele suure ringi küsimustele ja vastustele saavad õpetajad õpilaste osaluse algatamiseks kasutada suurt hulka erinevaid lähenemisi:

- Paluge kõikidel õpilastel oma vastus paberile (või minitahvlile) kirjutada ja seda üleval hoida (see „vanamoeline“ lähenemine võib töötada hästi esimeses kooliastmes õpetajapoolse „kiire kontrollina“).
- Õpilased võivad kirjutada vastused vastustevihikusse. Nad võivad oma vastuseid paarides jagada või olla valmis panustama klassiarutellu.
- Esitatud küsimustele võib vastata „tunnipäevikus“.
- Õpilastel võib lasta kirjutada lühikokkuvõtte vastuseks õpetaja antud suure ringi küsimustele. See võimendab ülesandele keskendumist ja väldib kergesti kõrvalekaldumist.

Küsimused ja tõhus õpetamine

Küsimuste eesmärk on mõtlema *kaasamine*, mõtlemise *avardamine*, mõtete *jagamine* või mõtete *korrastamine* ja *kinnitamine*. On palju viise küsitlemise kasutamiseks klassi ühisel ja väikeste rühmade õpetamisel. Küsimused võimaldavad õpetajal kontrollida ka arusaamist ja selgitada tähendust. Need pakuvad õpetajale ka ilmsel võimalust tagasiside saamiseks. Sellisel viisil võib kasutada isegi retoorilisi küsimusi.

- Oluline on, et õpetaja ei teeks klassidialoogis kogu rääkimistööd ise. Vältige teemade üksteise otsa kuhjast erinevate mitmeosaliste küsimustega, mis sageli juhivad õpilased teelt kõrvale või isegi tekitavad õpilastes segadust põhiprobleemi, juhtteema või fookuspunkti mõistmisel. Ma olen näinud, kuidas õpetajad räägivad järjest kuni 20 minutit, tegemata tõsist katset õpilasi kaasata. Tõhusa õppetöö hädavajalikuks omaduseks on see, et saavutame õpilaste suunatuse ülesandele (ka läbi klassi ühiste arutelude).

Ülesannete arusaadavaks (ja nähtavaks) tegemine ning tunni soovitud ja positiivsete tulemuste sõnastamine on enamiku õpiülesannete puhul küll enesestmõistetavad, kuid ka võtmetähtsusega. Seejärel tuleb eesmärkide ja ülesande fookuse juures suuliste või kirjalike küsimuste abil püsida.

- Mõned võtmeküsimused tasub kirjutada tahvlile või töölehele, et hoida tähelepanu õppimistegevusel.
- Küsimuste laiendamise või ümbersõnastamine võib samuti olla abiks õpilaste tähelepanu hoidmisel. Õpilaste vastustetulva või klassiarutelu ajal võib õpetaja konkreetsele õpilasele vastates avardada tema mõtlemist, kui küsimusi pisut ümber sõnastab ja fookust muudab: „Nii et sa ütled... Kas ma sain õigesti aru?“ Isegi lühike ja positiivne; „Nii? Laienda seda natuke...“ või „Natuke rohkem...?“ „Ja...?“ „See on selgem“ võib anda õpilasele märku oma vastuste ja mõtete terviklikumaks sõnastamiseks ja väljendamiseks.
- Võimalusel peaksid küsimused looma seoseid ka sellega, mida õpilased juba teavad, et nende loomulikkude uudishimu avardada.
- Peale üldist märguannet klassile: „Ma tahan, et te mõtleksite põhilise (probleemi, tege-laskuju, mõtte) peale“, suunab õpetaja klassi arutelule või paaridesse ning seejärel kutsub neid vastama: „Hästi (...), me peaksime olema valmis kuulama, mida te arvate... Käed püsti, nii et ma näen, kes on valmis sõna võtma...“.
- Vältige pikka arutelu *ühe* õpilase vastuse üle.
- Kui õpetaja kutsub õpilased klassi ette tahvlile tööd näitlikustama/arendama, suunake teised õpilased samal ajal vähemalt iseseisvalt lahenduse kallal töötama. Siis saab vastuseid

võrrelda. Iga selline lähenemine nõuab ühtset klassikeskkonda ja ühtegi õpilast ei tohiks sundida klassi ees oma teadmisi näitama.

- Väلتige norimisega õpilastes piinlikkuse tekitamist (distsiplineerimisvahendina): „Mida sa sellest asjast arvad, Mark? Ah?!“ „Kas sa kuulasid...?“ „Nii – kas sa tead, millest me tegelikult räägime?!“

Lasteaias ja esimeses kooliastmes on nüüd paljud õpetajad võtnud kvasse aktiivsete kuulamisostkuste õpetamise, et avardada ühistes klassiaruteludes õpilaste tähelepanu (vt McGrath & Francey 1993).

Läbimõeldud küsitlemine võib suurendada ka kõikide õpilaste aktiivset *kognitiivset* osalust. Suunatud küsimusi kasutades suunab õpetaja ka õpilaste jõupingutused oma *mõtlemise* jagamisele; mitte lihtsalt õige või vale vastusena, vaid pigem õppeprotsessi toetajana.

Liialdades küsimustega, millel on vaid üks – õige – vastus või mis nõuavad ühesõnalisi vastuseid, võib piirata kasulikke arenguid õpilaste mõtlemises ja väljendusoskuses: näiteks „Kes oskab...?“; „Mis on...?“; „Kes on teie lemmiktegelane „Harry Potteris“...?“; „Kes oskab seda sõna lugeda?“. Selline küsitlemine kipub piirama õpilaste mõtlemise avardamist.

Võrrelge nende küsimustega:

- „Jaga oma pinginaabriga, kes oli su lemmiktegelane ja miks...“. „Miks“ laiendab jagamist ja võimaldab õpilasel oma mõtlemist arendada.
- „Mõtle omaenda näide lootusest või julgusest... Kirjuta põhipunktid üles... Kui sa oled mitu punkti kirja pannud, vaata üles, siia tahvli poole, et ma teaksin, et sul on valmis ning me jagame rühmaga... *Kõik, mõtlemismütsid pähe...*“.

„Ooteaeg“ küsitlemisel

Rowe (1978, viidatud Cummingsi poolt 1989) arendab huvitavat mõtet selle kohta, mida ta nimetab „ooteajaks“, kui õpetaja annab pärast üldise küsimuse esitamist klassile või õpilasele natuke aega.

Selle asemel, et küsida lihtsalt „Mis on...?“ (nõuab õiget või valet vastust), sõnastab õpetaja küsimuse läbimõeldumalt: „Mõtle *erinevusele*... vahel. Tõsta käsi, kui sa oled vastusega valmis. Võta hetk, et kujutleda...“. Seejärel jälgib õpetaja gruppi, andes õpilastele „ooteaega“ küsimuse esitamise *järe*l ja õpilase vastuse *järe*l.

Rowe'i järgi võimaldab „ooteaja“ loov kasutamine:

- õpilaste vastuseid pikendada
- kutsuda õpilaste seas esile rohkem vastuseid
- tõsta enesekindlust vastamisel
- suurendada „aeglasemate“ õpilaste panust
- avaldada klassi käitumisele üldist positiivset mõju.

Cummingsi järgi (1989) naeratavad õpetajad rohkem ja noogutavad rohkem pead, kui nad peavad õpilast „nutikaks“, andes õpilasele nii enam julgustavat mitteverbaalset tagasisidet ja rohkem võimalusi vastamiseks. Vastupidiselt, vastates „kehvemale“ õpilastele, mõjutab õpetajate arusaam kehvematest oskustest viisi, kuidas nad õpilasega suhtlevad.

Taoline käitumismuster on seotud sellega, mida sageli nimetatakse „ootuste mõjuks“ (vt Rosenthal & Jacobsen 1968). Vt ka Robertson (1997), McInerney & McInerney (1998) ja Rogers (2009).

Julgustamine

Mõned aastad tagasi õpetasime koos kolleegiga 9. klassi joonistustunnis kalligraafiat, kasutades selleks suurt gooti kirja ehiskeerdude, miniatuursete illustratsioonide ja motiividega, mis olid suurte tähtede sees ja ümber. Kasutades musta tinti, peeneotsalisi vildikaid ning kuld- ja hõbepliiatseid, olid õpilased jõudnud oma suurt täpsust nõudvate, hästikavandatud ja kütkestavate töödega lõppstaadiumisse.

Ma vestlesin ühe noormehega tema tähtede kuju ja värvi üle.

„Kuidas sul õnnestus saada siia selline kirjarulliefekt pronksi ja kahvatusinise taustaga?“ Mu huvi oli siiras.

Ta selgitas mulle – ilmse entusiasmiga – visandamis- ja kavandamisprotsessi, mis oli ta sellise lõpptulemuseni viinud. Ma polnud kordagi öelnud, et ta töö on „suurepärane“, „imeline“ või „oivuline“, aga me rääkisime tema kirjakunstist, kujundusest, lõppmuljest. Lühidalt, ma andsin talle teada, et ma olin märganud tema jõupingutusi, tema teekonda (siin) õppijana; kunstnikuna.

Kui ma eemale kõndisin, kutsus üks noormees (kes nähtavasti oli meid kuulanud) mind enda juurde ja küsis: „Õpetaja Rogers, kas te võiksite minu tööd ka vaadata?“

Õpilased väärtustavad julgustamist ja tagasisidet. Neile tuleb kasuks kinnitus, et me tunnustame nende tööd; nende jõupingutusi ja töö käiku. Tagasiside võib ka õpilaste mõtteid ja nende töö käiku korrastada. See võib aidata lünki täita, ideid laiendada või ka lihtsalt panna õpilast *omaenda* tööd teadvustama.

On oluline, et õpilased kogeavad oma kestvas õppimises teatavat edu. Julgustamine on peamine viis, kuidas meie, õpetajad, saame õpilastele teada anda nende edasijõudmisest ning sellest, kus on nende tugevused ja valdkonnad, mis vajavad veel arendamist.

Positiivne õpetamisstiil

Kõige põhilisem julgustamisvorm või -viis on õpetaja positiivne kehakeel: innustav ja vastuvõtlik käitumisviis, hääletoon ja naeratus, mis ütlevad: „Sa saad hakkama“; „Pea vastu“; „Sa püüad kõvasti“; „Sa tulid sellega hästi toime“; „See on raske töö, aga...“; „Anna endast parim“; „Ma olen kindel, et sa teed vastutustundliku otsuse“.

Julgustamisviisid võivad avalduda ka selles, kuidas me õpilase isiklikku ruumi siseneme ja tema tööd näha palume; kas meil on meeles kasutada nende eesnime; kas märkame, mida nad konkreetselt teevad ning anname lühikest tagasisidet nende tööle ja tehtud pingutustele; kas tunneme kaasa, kui nad on hädas keeruliste mõistetega; kas seletame uuesti (vajadusel mitmeid kordi).

Ma olen töötanud õpetajatega, kes sisenevad õpilase tööruumi (ka tema isiklikku ruumi), võtavad õpilase töövihiku (luba küsimata) ning hakkavad õpilase tööd kommenteerima: „Kas see on *see*, mida ma palusin sul teha... on või?“ Ma olen näinud õpetajaid õpilaste juurde minemas ja (väga pingestatud nimetissõrmega) nende vihikule koputama: „... ja *kus* äärejoon on, mh?“

Ma olen päriselt kuulnud õpetajaid küsivat: „Aga kas ma siis pean luba küsima õpilase töö vaatamiseks?“ Vastus on – loomulikult – „Jah. See on nende töö. Kui me läheme õpilase juurde, et vestelda, anda tagasisidet või pakkuda abi (iseseisva õppimise ajal), siis me küsime: „Ega sa pahaks ei pane, kui ma su tööd vaatan?“ Kui õpetaja seda (positiivse hääletooniga) ütleb, muudeldab ta elementaarset viisakust; küsimus pole tegelikult „loa“ palumises.

Positiivne, innustav käitumine loob positiivsema õppeõhkkonna ja võib pikemas perspektiivis aidata kaasa positiivsete käitumisviiside alalhoidmisele.

Kui õpilased kuulevad sageli: „Sa mitte kunagi ...“ „Sa alati ...“, „Kas sa ikka veel ei saa aru?“ ja

koledat „Oled sa puupea või mis...?“, võib arvata, et tõenäoliselt on nende motivatsioon madal ja nad tunnevad end heitunud. See näib uskumatuna, et õpetajad võiksid õpilastega kunagi nii rääkida, aga mõned siiski teevad seda. Loodame, et see pole kunagi tahtlik. Võrrelge neid õpetajatega, kes selgitavad (vajadusel) keerulisi matemaatilisi protsesse korduvalt, kinnitades õpilastele: „Jah, mõistetege tuttavaks saamine võib aega võtta. See pole lihtne, aga me jõuame sinna. Mina olin ka positiivsete ja negatiivsete täisarvudega hädas...!“

Mõlemad, nii julgustamine kui äraheidutamine on seotud mõistega *julgus*. Lapsele õppijana põhjaneva „julguse“ andmine sõltub osalt sellest, kuidas me õpilasega suhtleme ja osalt keelest, mida me kasutame. Täiskasvanust elukestva õppijana olen ma märganud, et just viis, kuidas mind koheldi, koos hinnanguvaba tagasisidega oli alati see, mis toetas mu õppimist, motivatsiooni ja isegi mu kindlustunnet, et vead ja vääriti mõistmine ei tähenda mu läbikukkumist.

Töötades täiskohaga õpetajana, alustasin ma doktoriõpinguid (ning ka lõpetasin need). Need olid pikad ja vaevalised ning (vahel) ma mõtlesin, kas see kõik on vaeva väärt. Ühe uurimuskursuse raames pidin ma läbima mõningaid statistikamooduleid. Mu esimene ülikooliõpetaja oli ses osas mõnevõrra läbematu. Ta kohtles meid (üliõpilasi oma hilistes kahekümnendates, kolmekümnendates ja mõnesid neljakümnendates), nagu me oleksime rühm keskkooliõpilasi, mitte täiskasvanuid. Paistis, nagu ta poleks teadlik, et me kõik olime pikad päevad õpetamisega hõivatud ning olime oma karjääri edendamiseks väsinult, läbi õhtuse liikluse, ülikooli tulnud. Ta õpetamistiil oli väga kõrgete ootustega (et me kõik tunneme ruutvõrrandeid, ortogonaalseid kontraste ja nii edasi) ning madala taluvusega heitluste, segaduse oleku ja küsimuste suhtes nagu „kuhu paganama kohta see kõik meie doktoriõpingute raamistikus paigutub?!“. Tema mitteverbaalsed ohked, silmade pööritamine ja ärritunud turtsumine meie „enesestmõistetavate“ ja „lihtsakoeliste“ küsimuste peale tekitas meis tunde, et me ei saa õppijatena hakkama. Mulle tuli kõik meelde; ma olin jälle õpilane, keskkoolis, õpetajaga, kes mulle ei meeldinud ja kel näis olevat ükskõik meist ja sellest, kuidas me end tundsim...“

Mu teine „õpetaja“ (teises statistikamoodulis) oli professor (on siiani). Esimesel päeval, kui me ülikooli loenguruumi sisenesime (täiskasvanud õppijatena), tervitas Brian meid isiklikult ja kui olime kõik maha istunud, ütles: „Tervist ja tere tulemast kõigile. Ma tean, et te kõik tunnete end ilmselt puruväsinuna peale pikka päeva oma 5. või 8. klassidega... Näete, mul on siin natuke teed ja kohvi, kuuma vett ja tassid. Haarake endale tassike midagi, koguneme uuesti, asuge kohtadele ja ma selgitan teile kursuse sisu; seda, kuidas me selle kursuse raames koos töötada saame ja projekte, millega me püüame koos hakkama saada.“ Me tundsim end kõik kohe paremini (tassike aitas). Me tundsim, et me tõenäoliselt saame selle raskevõitu aine läbitud.

Brianil õnnestus statistikamõistete hoolikas selgitamine alati; vajadusel mitmel erineval viisil. Ta tõi visuaalseid näiteid ja seoseid meie tööga. Ta ergutas meid moodustama väiksemaid rühmi, et üksteist toetada. Ta suutis alati vastata küsimustele, mis tundusid meile (vahel) lihtsakoelised või „rumalad“. Ta oli alati valmis peale tundi vestlema, et midagi täpsustada või vääritimõistmist klaarida. Ta andis meie tööle alati kirjeldavat tagasisidet (mitte lihtsalt „18 punkti 20-st. Hästi tehtud“). Ma nautisin Briani loengutes käimist (kuigi matemaatika pole kunagi olnud mu tugevaim külg). Ma isegi sain eksamist läbi – üsna hästi. Brian kirjutas mulle (kõigile) eksami läbimisel isikliku teate.

Ma õppisin Brianilt palju rohkem kui statistikat. Mulle tuletati meelde, kuidas olla tõhus ja toetav õpetaja.

Õpetajana on kerge kinnistuda negatiivsele käitumisele, osutada tähelepanu ja reageerida üle hulga häirivatele käitumisviisidele, mis ulatuvad jalgade sahistamisest ja sosistamisest sel ajal kui õpetaja räägib, hilinemistele ja hõikumisele reageerimiseni. Kuigi me peame häirivaid ja kordarikkuvaid käitumisviise juhtima – ja korrigeerima – peame korrigeerimist ka julgustamisega

tasakaalustama. *See peaks meie õpetamispraktikas normiks olema. Ma olen kuulnud mõnedelt õpetajatelt kentsakat kommentaari (mis puudutab julgustamist positiivse käitumise ja töös tehtavate jõupingutuste puhul): „No aga seda peavad nad nagooni tegema!“*

Väga oluline on igasugust korrigeerimist julgustamisega tasakaalustada. See võib olla midagi nii lihtsat kui klassis ringi liikumine ja õpilaste kohalolu tunnustamine (naeratuse, noogutuse, OK-märgiga) kui nad töötavad, ülesandega tegelevad; või siis olla keskendatud konkreetsele ülesandele ning selle raames kirjeldava tagasiside ning kiituse jagamisele.

Vahel piisav vaid paarist tabavast sõnas, nagu näiteks siis, kui õpilane kaaslaste ees küsimusele vastates kuuleb õpetajalt: „See oli läbimõeldud küsimus ja huvitav viis seda asja vaadata...“ lause asemel: „Ei, see pole õige vastus“. Kui õpilane on oma töö valesti teinud või küsimusele valesti vastanud, piisab põgusast märkusest: „...polnud õige... aga sa püüdsid...“. Me ei pea edastama sõnumit, et õpilane on saamatu, rumal või ei oska õppida.

ÕPILASI JULGUSTADES

- Olge teadlikud väikestest – nagu ka enam osalust nõudvatest – julgustamise väljendustest: kinnitav naeratus, mis muudab olukorra eelkõige inimlikuks; põgusad töökontrollimised nagu näiteks: „Kuidas läheb?“, „Kuhu sa jõudnud oled?“, „Kuidas teil siin edeneb?“, „Oled sa mõelnud proovida?“, „Võin ma soovitada?“, „Sellest võib abi olla, kui sa...“

Õpetaja märkab, et õpilase lehel pole äärejoont ega kuupäeva. Selle asemel, et küsida, miks äärejoont pole, küsib õpetaja, kas ta võib tööd vaadata, annab mõningast tagasisidet ja kui ta vihiku õpilase poole pöörab, tõmbab ta sõrmega mööda lehe vasakut äärt alla, andes õpilasele märku, et see äärejoont ei unustaks, ning osutab lehe ülemisse paremasse nurka, öeldes justkui: ära kuupäeva unusta. Ta pilgutab silma. Õpilane naeratab vastuseks. Tehtud. Väikesed toimingud – aga olulised väikesed toimingud.

- Julgustades või andes tagasisidet suuliselt või kirjalikult tasub üldise kiituse või laituse asemel keskenduda pigem *kirjeldavatele* kommentaaridele.

Näiteks öeldes, et laps on halb, sest ta väljendab nõrdimust ja viha, tekitame kergesti seose, et laps on paha, sest (või kui) ta vihastab. Me kõik vihastame vahel ja see on meie *vihane* käitumine, mis on „hea“ või „halb“, „õige“ või „vale“, kasulik, konstruktiivne või destruktiivne (alates lk 203). Keskendudes lapse *käitumisele*, oleme turvalisemal pinnasel.

Sama põhimõtte kehtib hulga käitumisviiside puhul: „See laud näeb puhas ja korras välja, Stephen... raamatud ühel pool, kirjutustarbed teisel pool. Nüüd on lihtsam asju leida, eks?“ Siin keskendub õpetaja lapse püüdlustele (tema käitumisele). Õpetaja kirjeldab, mida õpilane on teinud. Selle asemel, et öelda õpilasele, kuidas ta oli hea, sest ta jagas oma mängulõunat, võime öelda: „See oli väga lahke tegu... [või *hooliv* tegu, või *kaaslast abistav* või *arvestav* tegu]“. Kirjeldav tagasiside võtab pisut kauem aega, aga see *tunnustab* – see näitab, et me (õpetajana) teame – ning see *kinnitab* õpilase jõupingutusi ning nende pingutuste suunda. See äratav ka õpilase eneseaustuse, kuna me hindame nende mõtteid ja pingutusi.

Sama lähenemist saab kasutada ka õpilaste akadeemiliste tööde puhul. Kirjutades õpilase tööle „hästi tehtud“, „oivaline“ või „suurepärase töö (9/10)“ võime loomulikult last ergutada, aga see ei ütle talle, mis on „hea“, „oivaline“ või „suurepärase“ (või miks). Võrrelge neid märkusi kommentaariga nagu: „sõnad, millega sa kirjeldasid üksildust ja eraldatust nõmmedel... ma sain aru, kuidas peategelane end tundma pidi...“. Siin lisab õpetaja mõned

sõnad selleks, et kirjeldada, mis oli „hästi tehtud“; veelgi olulisem, õpetaja kinnitab õpilase jõupingutusi. Õpilane näeb, milles väljenduvad tema tugevused.

Ka vigade või puudujääkide olemasolu saab tunnistada: „püüa meeles pidada, et kontrolliksid oma töö grammatikat ja paigutust...“. Abi võib olla eelnevalt kokkulepitud sümbolite kasutamisest, et rõhutada, kus tuleks kontrollida äärejooni, taandridu, õigekirja ja grammatikat. See väldib liigseid punaseid märkusi, mis vahel võivad õpilase töö visuaalselt segaseks muuta. Vältige hinnangulisi meeldetuletusi: „Ära unusta kuupäeva... [äärejoont, taandridu]“ või „Sa peaksid nüüdseks juba teadma, kuidas kirjutatakse „sellepärast““. „Pea meeles...“ on töö pealt lugemiseks koostööaltime meeldetuletus.

- Õpilase ergutades võib kasu olla ka sellest, kui tunnistada nende jõupingutusi, heitlusi ja edusamme (eriti kui õpilane viriseb: „See on liiga raske ...“): „Jaa, savi vormimine lamedaks kujundiks võib olla üsna keeruline...“; „Mul võttis hulk aega, enne kui ma algebrast aru hakkasin saama, David. Sellest mõistest pole lihtne sotti saada...“, „Ma mäletan, kuidas sa sellega hädas olid... vaata, kui kaugemale sa oled jõudnud...“.

Seevastu pole abi sellest, kui me kergekäeliselt ja sageli teeme õpilase eest ära töö, mida ta saaks ise teha: „Oota, anna mulle käärid... ma näitan sulle.“ Kasulikum oleks öelda: „Seda kujundit on raske lõigata. Kas ma võin sulle näidata, kuidas seda lihtsamalt teha?“, „Kui sa pole sellega rahul nii nagu see on... siis mis sa arvad, mida sa võiksid teha, et sa oleksid selle üle rõõmsam/õnnelikum või sellega rohkem rahul?“

Jah, on õpilasi, kes näiliselt tõrjuvad ka kõige toetavamad ja parimate kavatsustega julgustamist. Kui laps näib meie tagasisidet tõrjuvat, piisab, kui vastata sellisele tõrjumisele põgusa kinnitusega, et see oli heasoovlik ja jätta laps rahule.

Kasutades tagasisidet õpilase aitamiseks, kes sagedasti vigu teeb või vähetulusat käitumismustrit kasutab, tasub alustada neljasilmakohtumist kommentaariga: „Oled sa märganud...?“, „Kas sa oled teadlik...?“, „Kas sa kuuled end ütlemas...?“, „Kas sa oled endale teadvustanud...“ ja „Kuidas sa tunned, kui...?“ Need avafraasid aitavad jõuda konkreetsete, toetavate, tagasisideliste kommentaarideni õpilase töö või käitumise kohta. Üks mu esimeses kooliastmes õpetavatest kolleegidest kasutab julgustamiseks õpilase kodu-kooli päevikut:

Palju õnne õigekirja puhul, David. Need sõnad polnud kerged ja ma näen, et sa tõesti pingutad. 7 punkti 10-st näitab edusamme ja püüdlikkust; sa tõesti pingutad. (Kas tead, et mulle oli ka õigekiri natuke raske, kui ma olin sinuvanune!). Õpetaja Smith.

See lühike kommentaar näitab, et õpetaja samastub õpilasega ning pakub ka mõningast kirjeldavat tagasisidet ja julgustust. Sageli juhtub, et neid kommentaare loevad ka vanemad, kes (sageli) „teistkordselt julgustavad“. Siin on veel üks näide:

Karl, ma märkasin, et sa jagasid kunstitunni ajal oma värvipiimatseid Tayloriga. See oli südamlik tegu. Taylor tundis, et sa hoolid temast (ja mina ei pidanud hakkama tagavarapiimatseid otsima). Aitäh koostöö eest. Õpetaja Joyce.

Nagu igasuguste koju vanemateni jõudvate kommentaaride puhul (päevik, märkus, kiri, tunnistus) sõltub nende väärtus julgustajana andja (õpetaja) ja saaja (õpilase) vahelise suhte kvaliteedist.

Vältige tagasiside või ergutuse piiritlemist või isegi selle väärtuse vähendamist. Märgates, et õpilane paneb prügi hoolsalt prügikasti ilma meeldetuletuseta, piisab lausumisest: „See oli hooliv tegu, David – muudab koristaja töö lihtsamaks.“ Meil pole vaja lisada: „ja kui sa seda sagedamini teeksid, oleks meie klassiruum palju puhtam, eks ole?“

Kui õpilane on kirjutanud väga korralikult (talle mitteomaselt? – kes teab, ta võib olla pöördepunktis), siis pole tal vaja kuulda: „No miks sa kogu aeg niimoodi ei võiks kirjutada?“ Kommentaarid, mis algavad sõnadega või sisaldavad sõnu „mitte kunagi“ „aga...“ või „alati“, nagu näiteks: „Sa ei lõpeta oma tööd mitte kunagi ära“ ja „Sa hõigud alati üle klassi“ on samuti väga heidutavad.

Õpilase tööle märkusi tehes olge ka tundlik asjaolu suhtes, et see on tema töö (vältige kommentaaride või tagasiside kirjutamist üle terve lehe). Pealetükkimatu parandamine näitab, et te hoolite õpilase lõpptulemusest (lk 133).

- Vanemate õpilaste puhul (teisest kooliastmest alates) võib ilmnedu kalduvus tunda end avalike kiituseväljenduste puhul ebamugavalt. Lühike, positiivne, kaaslastest pisut eemal õpilasele mõeldud sõnum võetakse sageli hästi vastu.

Töötades mõned aastad tagasi ühe 8. klassi õpilasega koolis, mis oli mõeldud emotsionaal- ja käitumisraskustega lastele, püüdsin ma ergutada seda noormeest tunni ajal vaiksemalt kõnelema. Ma tegin temaga individuaalse käitumiskava, et keskenduda „söbrahäälele“ klassis. Ma joonistasin temast pildi, kus ta kõneles oma pingis töötades vaikselt. Ma andsin talle sellest postkaardisuuruselt kavast meeldetuletuseks koopia ning koopia jäi ka mulle ja tema tavaõpetajale.

Tunni ajal märkasin ma, et ta püüdis söbrahääle kasutamist paljudel juhtudel meeles pidada. Ma viipasin ta vaikselt ette enda laua juurde. Siin, kaaslastest eemal andsin ma talle vaikselt tagasisidet. „Ahmed, ma märkasin, et sa kasutasid teadlikult söbrahäält. See muudab olukorra kõigi... sinu õpetaja ja minu jaoks palju lihtsamaks. Sa mäletad oma kava, vanapoiss.“

Ma tegin oma kavakoopia linnukese (ja hiljem ka tema koopia). Vahel ma lihtsalt püüdsin tema pilku ja tegin OK-märgi. Kui ta oma kava unustas, tegin ma talle söbrahääle meeldetuletamiseks isikliku vaigse vihje: põial ja nimetissõrm teineteisest natuke eemal, et näidata justkui väikes vahemaad; „söbrahääle“ vahemaad.

Paljud õpetajad kasutavad ka materiaalseid ergutajaid nagu näiteks kleepsud, templid, tabelid, vabaajategevused, tunnistused ja isegi tähikud (näiteks esimeses kooliastmes mänguväljakutel, kus hoolivat, koostöövalmis käitumist märgates antakse tähik, mille saab jäätise või muu vastu välja vahetada).

Ükskõik milliseid ergutajaid õpetajad kasutavad, on oluline, et meie tavapärased õpetamistegedused kätkeksid toetava ja kirjeldava tagasiside ning julgustamise põhimõtteid selles osas, mis puudutab õpilaste püüdlusi, nende heasoovlikkust, panust ning hoolivat ja koostöövalmis käitumist; isegi, kui nad peaksid nagnui kõike seda tegema! Nagu meile, nii tuleb ka õpilastele tunnistus ja kinnitus kasuks – ja nad isegi otsivad seda.

Juhtumikirjeldus

Talle oli öeldud, et see on väga raske klass; 9. klassi „nõrgem“ inglise keele grupp (peamiselt poisid). Õpetaja isiklik eelistus kuulus diferentseerimata segagruppide õpetamisele, ent võimekuse järgi diferentseerimine oli kooli hetkepoliitika. Ta oli otsustanud aidata neil poistel jõuda kaugemale,

Tunni lõpule lähenedes (on topeletitud) korraldab ta ringküsitusi, nimetades õpilasi juhuslikult ja paludes neil vastata tunni teemaga seotud küsimustele: „Mis sa arvad, mis oli tänase tunni-tegevuse eesmärk?“; „Kas midagi jäi veel arusaamatuks...?“; „Kas kellelgi on mõni küsimus...?“ „Kas te saaksite seda, mida te täna õppisite, kasutada mõnes teises tunnis? Kuidas?“; „Kuidas te saaksite tänaseid põhiideid meenutada ja meelde jätta?“; „Kas keegi soovib rääkida, kuidas ta nüüd kirjavahemärke kergemini ja paremini kasutada saab?“; „Mis oli muutuse tekitajaks?“ (Selline „kokkuvõttesseioon“ on tal iga 3-4 tunni järel).

Ta lõpetab tunni piisavalt vara, et teha lühike kokkuvõte, korjata tööd kokku, anda kodune ülesanne ja tuletada õpilastele meelde, et nad jäta ruumi korda ning lahkuksid klassist „mitte-darvini-stlikul-tugevamad-jäävad-ellu-põhimõttel“ (lk 75). Mis kõige olulisem, ta püüab lõpetada iga tunni positiivsel moel (isegi, kui see pole olnud parim tund).

Nende õpilastega, kes pole hoolsad või on „kalkuleeritult laisad“, räägib ta kaaslastest eemal (omavahel; alates lk 106). Ta ei praga nendega, ei pane neid end süüdi tundma ega karista neid kehva ja hooletu töö eest. Ta märgib ära (isiklikult), et usub nende võimesse paremini hakkama saada; et valikud, mis me oma õppimise suhtes täna teeme, mõjutavad meie tegemisi hiljem ja et ta on alati valmis aitama.

Ta teab, et ühtse klassiõhkkonna loomine võtab aega, aga ta kavandab oma tegevust hoolikalt, et liikuda selle eesmärgi suunas ja mitte jätta sellise ühistunde tekkimist pelgalt juhuse hooleks.

Tunnid ei lähe alati nii hästi. On raskeid päevi (aeg-ajalt), aga ta on pannud selles klassis aluse õpilaste üldisele enesekindlusele ja ühtsele usule, et nad suudavad oma kirjalikus eneseväljenduses sõnumeid hoolikamalt, tõhusamalt ja isegi huvitavamalt edastada.

Kui tal on olnud eriti hea sessioon – tund, mis on läinud hästi – võtab ta aega, et omaette järele mõelda, miks läks kõik suhteliselt hästi. Kas põhjus oli tunni sisus? Kaasamisest ja viisis, kuidas ta sel päeval õpetas? Võis see olla seotud vabama ajagraafikuga sel nädala hetkel? Kas ta tundis end eriti hästi?

Kui tal on olnud eriti keeruline tund klassiga, mõtleb ta sarnaselt järele. Mida ta hakkas peale õpilastega, kes hilinesid? Kas õppimisülesanne oli selge? Kas ta püüdis katta liiga suurt hulka materjali? Kas ta andis piisavalt tagasisidet? Ta arutleb nende teemade üle aeg-ajalt ka oma kolleegidega.

Ta on mõtestav praktik. Ma tean; ma olen temaga töötanud.

Oskuste arendamine võtab aega

Mentorõpetajana töötades olen ma märganud, kuidas kolleegid uute oskustega heitlevad; eriti just uudsete suhtlemisviisidega õpilaste juhtimisel, distsiplineerimisel või isegi julgustamisel. Nagu igasuguste uute oskuste puhul, tuleb meeles pidada, et läheb aega oskuse arendamisega sellisele tasemele, kus tunneme end „mugavalt“ ning kus sõnad tulevad lihtsalt ja loomulikult, ilma erilise pingutusega.

Ma olen ainult mõned korrad golfi mänginud (kutse peale – see pole minu mäng). Vaadates teisi mängimas, vaadates nende sihtimise ja löögi sujuvust ja lõpuleviidust, näib see lihtne. Proovides ise mängida, tunnen ma end puiselt. Tundub, et mu jalad pole seotud mu pea ega kättega. Ma löön kepiga mitu korda vastu maad ning siis löön palli liiga kõvasti. Ma isegi ei näe, kuhu see läheb. See kaldub kaugele kõrvale muruväljakult, kuhu ma selle suunasin. Ma keskendun üle.

Kuid ma oskan siiski üsna hästi ujuda ja sukelduda, ratsutada, rattaga sõita (kuigi harva), arusaadavaid pilte joonistada (selles raamatus on mõned); ja üsna hästi kolme palliga õhus žongleerida. Miks? Sest ma olen neid oskusi palju harjutanud; ma tundsin vajadust; ma olin motiveeritud ja ma püüsin selle juures nii kaua, kuni jõudsin mingi „loomupärasuseni“ oma valitud oskusega, mida tahtsin õppida ja arendada.

Et sellisele kohandumistasemele jõuda, peab eelnevalt läbima ebamugavustsooni. See on normaalne. Teadmised oskustest (lugemise või täiendkoolituse ja harjutamise kaudu) ja võime neid sidustatud viisil – õpetajana – kasutada, on kaks erinevat asja. Uus oskus tundub esialgu ebamugav – sõnad, hääletoon, käitumisviis ei tundu „minulikul“. Nagu P.G Wodehouse on kunagi öelnud: „Mu keel näib mu ajuga sõlme olevat“. Kui me siiski näeme vajadust oskuse järele ja selle väärtust ning kui me näeme, kuidas need oskused võiksid olla sidustatud meie üldise õpetamise ja juhtimisega, siis saadab meid edu (pingutuste ja loomulike eksimuste ning mõningase kolleegidepoolse julgustuse abil).

Mõne aja pärast ei pea me mõtlema: „Kas ma väldin tarbetut tähelepanu teisesele käitumisele seda kõrvalist teisest käitumist taktikaliselt eirates ning taaskeskendan tähelepanu viivitamiselt uuesti sõnastatud juhtteemale?“ Me lihtsalt teeme seda.

Põhitõed

Mu tütar küsis mult kord: „Isa, miks mõned õpetajad üldse näevad vaeva sellega, et hakkavad õpetama, kui nad lapsi vihkavad?“ „Vihkamise“ all mõtles ta sallimatuse väljendamisest (halvimas vormis) pahatahtliku, ebameeldiva, väiklase, mõtlematu käitumisega (eks me loodame, et see on mõtlematu), ilma igasuguse inimlikkuse väljenduseta hoolivuse, positiivse toe ja vastastikuse lugupidamise kaudu. Olles töötanud mõnede õpetajatega, kelle iseloomulik hoiak õpetamise ja oma õpilaste suhtes näib olevat: „te armetud vennikesed“, mõistan ma, mida ta mõtles.

Millal iganes ma olen õpilastega „hea õpetaja“ teema üle arutlenud, rõhuvad nad alati mitmele võtmeaspektile õpetaja käitumises. Järgnevad kommentaarid on pärit otse gümnaasiumiõpilastelt, keda ma õpetanud olen. (Mõned positiivsed käitumisviisid on väljendatud negatiivsetes terminites).

Tõhusad õpetajad:

- õpetavad selgelt ja näitavad üles huvi õppeaine ja õpilaste vajaduste vastu: „töö on huvitav“; „nad aitavad sul sellega, millest nad räägivad, suhestuda“; „nad aitavad meid tööga“; „nad ei ohi, kui sa palud neil asju uuesti seletada“; „nad annavad meile ka võimaluse rääkida ja selgitada“
- panevad aluse klassi ühtsustundele, mis puudutab koos õppimist ja siin „selles kohas“ – klassiruumis – koos olemist: „nad annavad kõigile teada, miks meil see aine või tund on“; „nad pakuvad valikuid“; „nad on viisakad“; „nad usaldavad sind“; „neil on huumorimeel“ [see on väga sage iseloomustus]; „nad pole šovinistlikud ega seksistlikud“; nagu üks õpilane iroonilise naeratuse saatel ütles: „Kui me siin kõik koos kinni istume... ja me kõik oleme inimesed... siis peame me selle võimalikult valutuks muutma!“ Ma saan aru, mida ta mõtles.
- distsiplineerivad õiglaselt: „nad arutavad/selgitavad reegleid“; „nad ei ole erapoolikud“; „nad ei häbista sind klassi ees“; „sa saad õiglase võimaluse“; „nad annavad sulle õiglase hoiatuse, isegi mittesõnaliselt“; „sa teed vigu, aga nad ei jää sinu peale kimma kandma“; „kuna neil on klassiga head suhted, siis võetakse korralekutsumist paremini vastu“; „nad on õiglased“; „on andmine ja võtmine“; „nad kuulavad ka sinu selgituse ära...“.

Suhe, millele õpetaja aluse paneb ja mida hoiab, on tõhusa õppetöö. See suurendab ka tõenäosust, et õpilased teevad meiega koostööd, kui me vajalikku distsipliini kohaldame.

Mu oma lapsed on öelnud – oma õpetajate kohta – et neile meeldis *konkreetne* aine sageli just konkreetse õpetaja pärast, kes seda ainet sel semestril või õppeaastal õpetas.

Üks kõige võimsamaid mõjutegureid õpetaja suhetes nii üksikute õpilaste kui gruppidega on õpetaja soov olla empaatiline. Teise vaatenurga võtmine tähendab võimet näha õpilase heit-

lusi tööga või käitumisega või suhetega koolis; elada sisse õpilase masendusse ja ängi; anda tagasisidet õppimise ja käitumise kohta ning anda alati õigus vastulauseks. Branwhite (1988) on märkinud, et õpetaja võime olla empaatiline oli õpilaste poolt enim väärtustatud õpetaja-omadus (tsiteerinud Kyriacou 1991: 57).

Huvitav, kuidas meie õpilased meile meie *iseloomulikke* juhtimiskäitumist kirjeldaksid? (Mitte seda, millised me oma halbadel päevadel oleme.)

Õpetamine pole igäihe jaoks

Koolis õpetamine pole ilmselgelt igäihe jaoks. See on amet, mis on loomuldas eelduslikult, isegi tavapäraselt pingeline. Selle igapäevased nõudmised on mitmetahulised ja erilaadsed ning eeldavad selle kandjalt samaaegselt mitte ainult seda, et ta oleks kõik hästi ette kavandanud, vaid ka seda, et ta oleks paindlik ja võimeline tegutsedes mõtlema.

Võime teistega hästi läbi saada ning suhelda selgelt ja tõhusalt, võime ja oskus tekitada entusiasmi ja motiveerida ning võime tulla toime mitmetahuliste tegevustega nii rühmale kui üksikisikutele pole pelgalt soovituslikud, vaid need on hädavajalikud omadused ja oskused.

On õpetajaid, kelle õpetamis- ja juhtimistegevused on kehvad või ebatõhusad. Pole lihtne toetada õpetajaid, kes on hädas sellepärast, et nemad ise on halvasti juhitava klassiolukorra võtmeteguriks – osalt just seetõttu, et me peame nägema ja toetama kolleegide ebaõnnestumisi ja heitlusi, tajumata seejuures neid endid läbikukkujatena (8. peatükk).

Kui sellist õpetajakäitumist on võimalik käsitleda ülekoolliselt, klassi käitumisujuhtimise ühiste väärtuste, eesmärkide ja tegevuste raamistikus, siis on ülesanne muudetud natuke selgemaks, kuid mitte tingimata lihtsamaks.

Kui hädas olev õpetaja ei palu ega küsi kolleegidelt toetust, tuleb sellele kolleegile mitteformaalselt läheneda, tundes muret vähemalt tema enda heaolu pärast. Olles kondinud piisavalt palju kordi mööda väga lärmakast klassiruumist, mõistmaks, et käitumine selles klassis (isegi põgusal vaatlusel) johtub millestki enamast kui halva päeva sündroomist, on professionaalselt vastutustundetu selle kolleegiga mitte kohtuda ning talle toetust mitte pakkuda. Sellise toetuse pakkumisel peame arvestama järgnevaga:

- Võimalusel peaks igasugune pakutud toetus olema „varajane sekkumine“, enne kui on langetud heitumuse või allaandmise keerisesse.
- Kogenuma kolleegi kaasamine võimaldab sageli panna tööle edasise kolleegide tugi-võrgustiku (isegi mentorluse) ning tegeleda tõsisemate probleemidega, nagu näiteks õpilastepoolne ahistamine (alates lk 230).
- Toetust tuleks pakkuda diskreetselt ja konfidentsiaalselt.
- Esimese kohtumise rõhuasetus võimaldab kolleegil jagada oma muresid, vajadusi ja probleeme ausalt ja tasakaalustatult. Rõhutage lisaks murepunktidele ka positiivseid valdkondi tema õpetamises ja juhtimises.
- Käivitage koos teiste kolleegidega (ehk isegi koos mentoriga; alates lk 237) välja töötatud toetuskava püsiva toetuse tagamiseks. Esialgsed toetusvõtted võiksid hõlmata ka läbimõeldud ja hoolikalt kavandatud aja mahavõtmise kava (vt alates lk 149).

Kui mõne õpetaja käitumisele on omane *iseloomulik* laiskus; ükskõiksus; pühendumise puudumine; kehv õpetamine; sobimatu juhtimine ja distsiplineerimine; tundetus ja isegi äge vastumeelsus, tuleb sellele toetavalt vastanduda kooli ühiste väärtuste ja tegevuste raames, kuna need seostuvad õpetaja professionaalsete õiguste ja kohustustega.

Õpetajaid kelle õpetamistegevused on *iseloomulikult* ebatõhusad (üldised väljendid nagu „ebatõhus“ ja „kehv“ vajavad hoolikat ja täpset kirjeldust), oleks parim suunata ja nõustada mõtlema, kas õpetajaamet on tõepoolest nende jaoks.

Koostööle suunatud ja toetav koolipõhine väärtustamissüsteem koos teadlikumat toetust pakkuva Haridusstandardite Ametiga (Ofsted – *Office for Standards in Education*) võiks aidata neil õpetajatel oma professionaalseid valikuid, kohustusi ja vastutust õpetajate varasemas järgus ümber hinnata. (Austraalias pole meil Ofstedi taolist asutust).

Joonistusel on kujutatud lasteaiarühm (5-aastased). Paremal olev õpetaja lohutab väikest poissi, kes on endast väljas. Mina valvan lõunaoote söömist (Austraalia lasteaias söövad lapsed kaasapa-kitud toitu klassiruumis koos oma klassiõpetajaga. Hommikune mänguaeg on lastel kell 11, kuid lõunaoode peab algama terve igaviku enne seda. Neil läheb kaua-kaua aega!

Ma laulan rühmale samal ajal. „Ma näen võileibu, võileibu... ma näen maitstvaid võileibu ooteks täna.“ Kui ma laulan, tuleb üks õpilane pliiatsiga mu tooli juurde ja hakkab sellega mu juukseid kammima. Ma polnud teda palunud. Ma mõtlen tassikesest teest (kasin nauding!). Ma küsin endalt: „Miks hommikuse tee ajani tundub nii pikk aeg?“ – väike-laste õpetamine on teistsugune. Tahvli ülemisel äärel on hiir Boris. Ma valmistasin selle sini-sest kontorinätsust.



Mõtestamine

- Fraasi „*tõhus õpetaja*“ selgitamine eeldab väärtushinnanguid ja otstarvet, et oleks üldse võimalik rääkida mingist sihiteadlikust ja kohasest tõhususest.
- Milliseid *näitajaid* teie kool „*tõhusa*“ õpetamise tarvis välja toob/soovitab?
- Kuidas kajastab selles peatükis üles tähendatud arusaam tõhusast õpetamisest teie tava-päraseid tegevusi? Tõhusa õpetamise uurimisel on ilmnenud üks põhjapanev tunnus: see on isiklik ja kollegiaalne mõtestamine. Kas te võtate aega, et isiklikult/kollegiaalselt oma õpetamistegevusi mõtestada? Kuidas?
- Kui te püüaksite oma õpetamistegevustes teadlikult midagi muuta, mis teid motiveeriks või sellist teadlikust ajendaks? Kust te alustaksite?
- Kuidas te suhtute eristusesse, mis on välja toodud julgustamise ja kiituse vahel? Kui teadlik te olete teile iseloomulikust julgustamisest ja toetava tagasiside pakkumisest oma õpilastele? (suuliselt ja kirjalikult?)

- Uurimused teevad vahet autoriteedil (välja teenitud/suhtes kujunenud) ja meie võimel luua positiivne õppetöökultuur. Kuidas te tunnete ja tajute oma "autoriteeti" suhtes oma õpilastega? Mis te arvate, kuidas nemad teie autoriteeti tajuvad? (halvad päevad loomulikult välja arvatud).
- Kas te olete mõtisklenus selle üle, kuidas te oma õpetamistegevuste raames kasutate küsimusi ja küsitlemist (alates lk 126)? Kuidas antud soovitud küsitlemise kasutamise kohta teie tegevusi täiendavad?

MÄRKUSED

1. *Need on peaaegselt tuletatud Kyriacou (1986), Robertsoni (1997) ja Rogersi (1998 ja 2002) teostest*
2. *Parim tekst, mida ma selle keerulise valdkonna kohta olen lugenud, on John Robertsoni Effective Classroom Control (3. väljaanne, 1997).*
3. *Kuigi see tundub suure nõudmisena, pole see üldsegi vastuolus halva päeva sündroomiga. Lapsed mõistavad ja aktsepteerivad täiskasvanute halva päeva sündroomi täielikult ning kui õpetaja edastab lühidalt ja lugupidavalt sõnumi, miks tal on halb päev, on lapsed tavaliselt üsna andestavad. Kui meie tülpimuse ja vihaga on kaasnenud lugupidamatus, peaksime loomulikult alati vabandama.*

5. peatükk

Klassiväline juhtimine: käitumise tagajärjed

Kui ma teen head, ei mäleta seda keegi,
kui ma teen halba, ei unusta seda keegi.

Tundmatu autor

Käitumise tagajärjed (karistus?)

Suurema osa mu õpetajakarjäärist on õpetajad kasutanud sõna „karistus“, et kirjeldada seda mis juhtus, kui õpilane pidi seisma silmitsi sobimatu või vale käitumise tagajärgedega. Verbi „karistama“ kasutati sageli – ilma kriitikata – kõige kohta, mida me lapsele tegime, nagu näiteks peale tundi jätmine, lausetate kirjutamine, privileegidest ilmajätmine (näiteks ei saa osaleda väärtustatud tegevuses), kardedet puupeamütsi kandmine (koonusekujuline müts, millele kirjutatud „P“ tähistab puupead! ja mida õpilane pidi klassiruumi nurgas seistes kandma) ja loomulikult keretäis (säuhh! aii!). Ma sain seda tunda hulga kordi. Kõige hullemate süüdlaste jaoks oli meil 1960ndatel isegi „avalik piitsutamine“ kooli laval.

Ma asetasin pealkirjas sõna *karistus* sulgudesse (lisades küsimärgi), sest ma tahtsin küsitavaks muuta kergekäelisuse, millega me seda sõna kasutame. See, kas me kasutame sõna „karistus“ või „tagajärjed“, ei pruugi lapsele palju tähendada. Oluline on hoopis see, mis lapsega tagajärgede protsessi käigus juhtub.

Mil määral näeb laps õpetaja tegevust õiglase „karistusena“, sõltub mitmetest teguritest:

- Kas meie eesmärgiks on karistada? Tekitada vastutustunnet? Õpetada (see tähendab õpetada lapsele olema oma käitumise ja selle tagajärgede *peremees*)?
- Kavatsus, mida me „tagajärgede protsessi“ kaudu edastame.
- Kas me kohaldame „tagajärgede protsessi“ eesmärgina omaette (pelgalt karistusena) või vahendina eesmärgini jõudmiseks – eesmärgiks oleks oma käitumisest arusaamine või selle kohta millegi õppimine.

Näiteks õpetaja, kelle kavatsus on panna laps end *karistatuna tundma*, võib õiglast tagajärge hõlpsasti karistaval viisil rakendada seeläbi, kuidas ta lapsega tagajärgede protsessi käigus räägib ja teda kohtleb (lk 106).

Hoolitseval distsipliinil põhinevad käitumuslikud tagajärjed tulenevad õpetaja püüust seostada õpilase kordarikkuv või vale käitumine tulemusega, mis loodetavasti rõhutab õiglust ja õigust ning võib isegi lapsele üht-teist usaldusväärse ja vastutustunde kohta õpetada.

Kohaldades tagajärge – ka sellist lihtsat tagajärge nagu õpilasele antav käsklus jääda peale tunde ja „segadus ära koristada“ – korraldame me tulemused sellisel, et õpilane kogeks neid kui omaenda käitumise tagajärge. *Käitumise tagajärgede* kaudu püüavad õpetajad rõhutada, et kuna õpilane „valis“ korrarikumise, „valis“ ta ka oma käitumise tagajärjed. Õpilased ei ole *lihtsalt* etturid või ohvrid, kui nad valesti toimivad. Me kohtleme õpilasi, nagu nad oleksid vastutavad selle eest, mida nad teevad ja kuidas nad teisi kohtlevad.

Üks mu kolleegidest tutvustas oma 5. klassile mõistet „hüvitamine“:

Vahel me veame klassikaaslast või õpetajat alt, valides käitumise, mis pole teiste inimeste ega nende omandi suhtes vastutustundlik. Vahel me oleme vastutustundetud, sest me ei hooli piisavalt.

Vahel me toimime valesti kogemata; me ei tahtnud seda teha.

Kui see juhtub, siis me püüame asja parandada või vabandades tüli lahendada või sellele inimesele abivalmilt ja positiivselt kahju korvata. Me nimetame seda „hüvitamiseks“.

Kui me teeme midagi ebaõiglast või valet, siis aitab meiepoolne hüvitamine meil oma klassi- ja koolikoosluse usalduse tagasi võita.

Igal meie käitumisel on tagajärjed ja meie ise oleme oma käitumise tagajärgede eest vastutavad.

Selles tähenduses rõhutab õpetaja tagajärge kui midagi, millesse laps on kaasatud ning mis on ka õpetaja poolt korraldatud.

Töötades lapsega koos tagajärjed läbi, peame me tegema selgeks, et tagajärjed on igal käitumisel (ühel või teisel viisil). Mõned tagajärjed tekivad loomulikult: kui me seisame ilma mütsi, päikesepillide ja päikesekreemita liiga kaua päikese käes, riskime päikesepõletusega; pesemata hambad nõuavad aja jooksul hambaarsti külastamist ja võivad tekitada halba hingeõhku (vuih!); kui me ei planeeri pikaajalise ülesande tööprotsessi, saabub tähtaeg kiiresti (appi!). Lapsed näevad selliste olukorrapõhiste tagajärgede tegelikkust ja loodetavasti õpivad neist. *Käitumuslikud* tagajärjed on samuti püüaks õpetada vastutustundlikkust ja usaldusväärust. Õpetaja seostab tagajärge käitumisega: „Kui sa otsustad jätta endast sellise segaduse, pead sa vahetunniks siia jääma ja...“; „Kui töö ei saa praegu valmis, siis...“; „Kui ülesanne on vaja esitada tähtjaks... siis...“; „Kui sa jätkuvalt teiste tööd takistad, siis sa pead teistest eemal töötama...“.

Tagajärgede juhtimine

- Kõikide tagajärgede puhul viidatakse õpilase käitumisleppetele, milles on välja toodud õigused, kohustused, reeglid ja tagajärjed (alates lk 40). Klassi kokkuleppe rõhuasetustest tulenevalt peab õpilane oma ebasobivast käitumisest aru saama ning samal ajal saama julgustust, et vastu võtta hoolimatu, vastutustundetult ja vale käitumise tagajärgedega silmitsi seismiseks pakutud toetust.

- Tagajärgi on nii „vaidlustamatuid“ kui „läbiräägitavaid“:

- *Vaidlustamatud tagajärjed* peaksid olema eelnevalt teada, kooli sisekorras selgelt sõnastatud ja neid kohaldatakse otsustavalt. Vaidlustamatuid tagajärgi rakendatakse selliste käitumiste puhul nagu: korduv ja väga sage kordarikkuv käitumine klassiruumis (see viiks aja mahavõtmiseni, vt lk 149); õpetaja söimamine; uimastite või relvade omamine (või kasutamine); vägivaldne käitumine; mõnitamine ja kiusamine. Vaidlustamatud tagajärjed kätkevad tavaliselt mingis vormis aja mahavõtmist, peale tunde jätmist või formaalse kinnipidamist. Need võivad hõlmata ka privileegidest ilmajätmist, näiteks kui korduvalt agressiivset õpilast ei võeta peale otsustusprotsessi koolilaagrisse (või eemaldatakse ta sealt).

- *Läbiräägitavad tagajärjed* viitavad tavaliselt neile tagajärgedele, mis töötatakse läbi koos õpetajaga, kes oli ebasobivale või kordarikkuvale käitumisele tunnistajaks. Õpetajad kasutavad sageli tunnijärgset kinnipidamist (või isegi peale tunde jätmist), et arutada õpilasega selliste küsimuste üle nagu: „Mis juhtus?“, „Millist reeglit (või õigust) sinu käitumine puudutas?“, „Milline on sinu arusaam toimunust?“, „Kuidas sina näed seda, mis juhtus...?“, „Mida sa saad teha, et asja parandada (tüli lahendada, tehtu heastada)...?“ Õpetaja küsib ka sageli: „Kuidas mina saan aidata...?“

Enamik õpilasi pakub selliste läbirääkimiste tulemusel õigupoolest välja rängemaid tagajärgi kui nende õpetaja. Me peame neil sageli aitama oma tagajärjepakkumised toimiva reaalsusega vastavusse viia.

- Tagajärg on enam kui pelk karistus; me püüame mõista ebasobiva või kordarikkuva käitumise olemust, rakendades tagajärke, mis püüab luua seost käitumise ja sellele järgneva tulemuse vahel.

Näiteks kui õpilane jääb koolis vahele suitsetamisega, on reegel ja tagajärg selge: peale tunde jäämine. Sel juhul seisneb „suitsetaja kinnipidamine“ aga „Jäta maha“ video vaatamises (positiivne hariva sisuga video, mis käsitleb suitsetamisharjumust ja seda, kuidas sellest harjumusest vabanemiseks toetust leida).

Kui õpilane on kahjustanud kooli vara või mõne teise isiku vara, palutakse tal see „hüvitada“. See toimub tavaliselt pärast „rahunemisaega“ ja järgnevat arutelu või lepitusprotsessi õpetajaga, kel on selles vallas oskusi.

Lasteaialaps kasutab rühma paberikorvi pissuaarina (ta teab erinevust). See oli tähelepanu otsiv käitumine. Hiljem, oma mänguajast, peseb ta korvi puhastusvahendiga. Teine lasteaialaps peseb ühe poisi kampsunit, millele ta oli pori peale visanud. Paljusid hüvitavaid ja „ülesandega seotud“ tagajärgi saab sellisel viisil kohaldada.

Rõhk on sellel, et lastes õpilastel kogeda omaenda käitumise tagajärgi ja (loodetavasti)

näha kohaldatast tagajärgede teatavat asjakohasust, ergutame neid olema järgmisel korral sarnases situatsioonis vastutustundlikumad.

- Keskenduge *praegusele hetkele* ja tagajärjest tulenevale muutusele tulevikus. Vältige liigset keskendumist lapse varasematele pahategudele.
- Õpilasega tagajärge läbi töötades *jääge lugupidavaks*. Ma olen (liiga palju kordi) näinud, kuidas õpetajad hoiavad õpilast peale tundi vestluseks kinni või jätavad peale tunde ainult selleks, et õpilasega sõidelda ja talle korrutada, miks ta on halb, hoolimatu, mõtlematu, hirmus „inimeseloom“ (või midagi sarnast).

Lugupidavaks jäämine tähendab seda, et isegi kui meil tuleb kohaldada küllaltki tõsiseid tagajärgi, teeme seda, ilma et annaksime järele kergesti tekkivale kiusatusele korraldada mingi psühholoogiline kättemaks. Tagajärgede *vältimatus* omab võimsamat õpetuslikku mõju kui *kohaldamise tahtlik karmus*: „Sa võiksid praegu väljas mängimas olla, võiksid ju? Aga sa ei ole. Sa oled siin sees koos minuga. Mida ma sulle enne tunnis ütlesin? Kas ma ei öelnud sulle, et kui sa raiskad edasi nii minu kui oma aega, siis sa pead vahetunniks siia jääma? Ei öelnud või? Mh? Noh, nüüd oled sa oma vahetunniajast ilma – selle oled sa ära teeninud või mis?“

- Tagajärgi tuleks kohaldada ülekoollises raamistikus, milles on määratletud „tõsidusastmed“. Näiteks ei kohalda me õpilase peale tunde jätmist kodutöö tegemata jätmise pärast, küll aga võib peale tunde jätta õpilase, kes *püsivalt* keeldus koostööst, täitmata tunni ajal õpetaja põhjendatud nõudmisi. Sellisel juhul me kasutaksime peale tunde jätmist tõenäoliselt selleks, et probleemne käitumine õpilasega selgeks rääkida (alates lk 159).

Võtmeküsimused, mida käitumuslikke tagajärgi kavandades ja kohaldades esitada:

- *Kas tagajärg on mingil viisil kordarikkuva käitumisega seotud?*
- *Kas tagajärg on oma „tõsidusastmelt“ mõistlik?*
- *Kas me jääme lugupidavaks?*
- *Mida õpilane tagajärjest õpib?*

Tagajärjepõhise distsipliini – olgu selleks tunnijärgne vestlus või peale tunde jätmine – rõhutab, et:

- meie koolis on selged õigused ja reeglid, mis on väljendatud käitumisleppes (alates lk 40).
- „sinu käitumise mõju sinu enda valida“ (isegi kui teised olid kaasatud).
- kui õpetajad kohaldavad vastutustundetule või valele käitumisele tagajärgi, siis nad teevad seda sellepärast, et see käitumine kahjustas inimeste õigusi ning kõik isikud peaksid õiglaselt oma käitumise eest vastutama ja oma kohustustega silmitsi seisma.

Lisaks peame tasakaalustama distsiplineerimise tagajärgedega seotud aspektid asjakohase toetusega nagu näiteks lepitamine, hüvitamine, nõustamine ja (kui vaja) individuaalne käitumiskava (alates lk 182).

Aeg maha

Mulle meenuvad mu algkooliaastad 1950ndatel Harlesdenis, Londonis. See oli luitunud kivist koolimaja mõnede üksikute kidurate puude, asfaldiga kaetud mänguväljakute ja kitsa trepiga, mis viis õppealajuhataja kabinetini (koht, mida kardeti!). Teravatipulised rauast piirded jätsid koos asfaldi, betooni ja tellistega koolist vanglasarnase mulje. Mäletan end klassis nurgas seismas, ja puupeamütsi kandmas: see oli selle kooli viis aega maha võtta.

Läbimõeldud kasutamisel on aja mahavõtmine tagajärgede aste või protsess, mis püüab seostada teiste õiguste tõsise rikkumise või kuritarvitamise klassist eraldamisega.

Lugedes 1. klassi õpilastele juttu, nägin ma, kuidas üks poiss rühma tagareas (istusime vaibal) näpistas mitu korda enda ees istuvat noormeest. Ma tuletasin Patrickule reeglit meelde: „Patrick (...), käed ja jalad enda juures.“ Ta lõpetas. Pisut hiljem alustas ta uuesti – tõugates poissi seekord selga nii et see kukkus ettepoole. Sel korral suunasin ma ta aega maha võtma (rahunema). „Patrick (...), Patrick (...), aeg rahunemiseks. Sinna – kohe.“ Ma hakkasin jalutama aja mahavõtmise koha poole (et anda talle hoomamisaega).

Ma osutasin kohale klassi tagaotsas, kus oli tool, väike laud ja liivakell (5-minutiline) ning silt seinal, millel oli lihtsalt kirjas „rahunemise aeg“ (mõiste, mida selles rühmas aja mahavõtmiseks kasutati).

Ta virises mu selja taga: „Ei, ma käitun nüüd hästi, ausõna, õpetaja!“ Ma kordasin: „Patrick (...), aeg rahunemiseks. Sinna – kohe.“

Sellistes olukordades peab meie hääle olema rahulik, kuid range – otsustav. Ei tohiks lubada mingit anuvat kauplemist („Oled sa kindel, et oskad nüüd käituda, Patrick, kas sa lubad mulle?“); unustage see. Kui olete kord otsustanud sellise tagajärje nagu aja mahavõtmise kasuks, kannab just tagajärje vältimatus endas sõnumit: „Kui sa häirid teisi või teed neile haiget või takistad korduvalt nende õppimist, pead sa minema rahunema (aega maha võtma)“. Klassisisene aja mahavõtmine on üsna tõhus lasteaias ja isegi esimeses kooliastmes.

On mõned kaalukad asjaolud, millega tuleb sellise aja mahavõtmise puhul arvestada:

- Aja mahavõtmine on lühiajaline tagajärg; see pole kunagi eesmärk omaette. Vahendina eesmärgi saavutamiseks võib see anda kordarikkuvatele õpilastele võimaluse end maha rahustada (eemal oma kaaslastest publikust) ning oma käitumise peale mõelda. See on õiglane ka teiste õpilaste suhtes, sest ka nemad saavad pärast oma põhiõiguste rikkumist uuesti keskenduda (õppetööle ja tegevustele klassis).



- Aja mahavõtmist kui ülekoollist tagajärge tuleks kohaldada „vähimast enim sekkuvaks“ põhimõttel, millega kordarikkuvat ja ohtlikku käitumist ohjatakse. Vähiima sekkumise tasemel võib valikuks olla klassisisene aja mahavõtmine; kõrgeima sekkumisastmega kohaldamistasemel võib tekkida tarvidus õpilase klassist välja eskortimiseks aja mahavõtmise paika, kus ta saab rahuneda, ning vajadusel tuleb teavitada vanemaid (või hooldajaid).

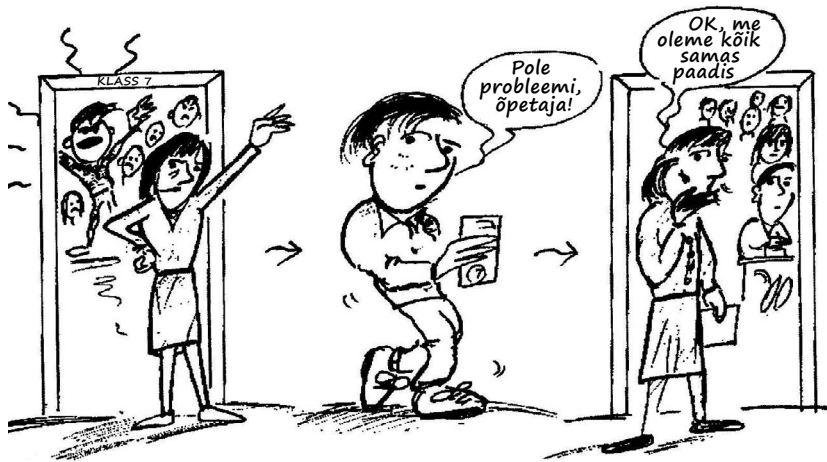
Kohaldades aja mahavõtmist kui tagajärge on oluline, et õpetajast õhkuks rahu ja kindlust. Kui õpetaja hakkab karjuma ja õpilast kiskuma, siis äratav see paljudes õpilastes vastuseisu

ja trotsi (või lausa vägivaldsust) ning lisaks tekitab pealtvaatajates tarbetut ärevust või tõmbab kordarikkuvale õpilasele nende segavat tähelepanu. On mõned (harvad) olukorrad, kus õpetaja peab õpilast kehaliselt talitsema. Koolil peaks selliste tundlike käitumisjuhtumite aspektide suhtes olema kindel sisekord (lk 153).

On olukordi, kus õpilase korrarikumise puhul ei piisa klassisisest aja mahavõtmisest. Sellistel juhtudel õpetaja:

- annab õpilasele korralduse klassiruumist lahkuda ja minna määratud õpetaja juurde või määratud kohta koolis. Määratud kohaks on sageli kõrvalolev või lähedalasuv klassiruum. Mõnedes koolides on eraldatud „aja mahavõtmise ruumid“, kuhu õpilase saab saata. Seal on nad järelevalve all selle tunni kestel, mil kordarikkuv käitumine aset leidis. Lasteaialapsi peab rühmaruumist aja mahavõtmise kohta saatma täiskasvanu.
 - Õpilast aega maha võtma suunates peab õpetaja õpilasele selgeks tegema, mis toimub. Õpetaja peab õpilasele edastama sõnumi, et nii reageeritakse õpilase käitumisele; me ei tõrju õpilast: „Troy, ma olen palunud sul mitu korda oma pingis töötada ja mitte ringi jalutada ega teisi õpilasi häirida. Kui sa ei soovi siin maha rahuneda, pead sa meie klassiruumist lahkuma ja aja maha võtma. Sa tead klassi reegleid. Ma kohtun sinuga hiljem, et see sinuga koos selgeks rääkida.“
 - Kui õpilane keeldub klassiruumist lahkumast, et aeg maha võtta, või me kahtlustame, et saanult korralduse lahkuda hakkab ta veel enam kord rikkuma, peaks õpetajal varuks olema võimalus kohaldada aja mahavõtmist kolleegi abiga. Kõikidel õpetajatel on klassiruumis vihjekaart – postkaardi suurune sümboolset värvi (näiteks punane) kaart, millel on kirjas klassi number. Selle vihjekaardi saab saata mõne usaldusväärse õpilasega läheduses (võib-olla isegi kõrvalruumis) õpetavale kolleegile. Rahutumas või ohtlikumas distsiplineerimisolukorras saadetakse kaart kogenumale kolleegile (töörühma juhile, õppealajuhatajale, direktorile), kes tuleb kiirelt, et saata õpilane klassiruumist (ja oma publikust) eemale „aja mahavõtmise paika“. Mõnedes koolides kasutatakse telefoni teel edastatud vihjet, et kogenumat kolleegi klassi aja mahavõtmisele appi kutsuda.
- On juhtumeid, kus isegi kogenumad kolleegid (jah, isegi nemad) ei suuda kordarikkuvat õpilast klassiruumist või mänguväljakult lahkuma „sundida“ või ära talutada. Sellistel harvadel juhtudel on mõistlikum, kui kogenum kolleeg jääb kordarikkuva õpilasega klassiruumi, samal ajal kui klassi enda õpetaja juhatab rahulikult ülejäänud klassi ruumist välja (seega saadab hoopis publiku minema). Appi tulnud õpetaja jääb õpilasega, kuniks too on maha rahunenud ja valmis ruumist lahkuma.
- Lasteaias ja esimeses kooliastmes peab aja mahavõtmiseks täiskasvanu last klassist välja saatma. Paljudes koolides kasutavad õpetajad kõrvalruumis õpetava kolleegi tuge. Eelmainitud vihjekaart saadetakse tuge pakkuvale kolleegile, kes lahkub korraks klassist (jättes ukse avatuks, et klassi näha) ning eskordib kordarikkuva õpilase kõrval olevasse klassiruumi rahunema.





- Õpetaja peaks alati samal päeval (kolmandas kooliastmes ja gümnaasiumis samal nädalal) järelkohtumise korraldama, et töötada õpilasega aja mahavõtmiseni viinud mured ja probleemid läbi. Eriti oluline on see kolmandas kooliastmes ja gümnaasiumis, kus õpetaja ei pruugi õpilast päeva või paar näha. Kui järelkohtumist ei tule, siis võib vana (lahendamata) vaen ikka püsima jääda ja nädala jooksul klassiruumi kaasa tulla.
- Aja mahavõtmise perioodil on oluline, et õpilane ei saaks oma käitumisele kinnitust või liigset tähelepanu nõustamise, spetsiaalsete tegevuste või „õpetaja heaks tehtavate töödega“. Aja mahavõtmine ei ole eelkõige karistus; see on määratud tagajärg, millega me edastame sõnumi, et „kui sa jätkuvalt takistad meie klassis teiste õppimist, ohustad nende turvalisust või ei kohtle neid lugupidavalt, siis pead sa oma klassikaaslastest eemal aja maha võtma, kuni sa oled maha rahunenud ning valmis siin õigusi ja reegleid järgides töötama“. Nõustamine ja hüvitamine võivad toimuda hiljem. Kui õpilased seostavad aja mahavõtmise nõustamisega või eriulesannetega (tegevustega), siis võivad mõned õpilased kasutada kordarikkuvat käitumist saamaks seda, mida nad tajuvad erilise privileegina või võimalusena olla aja mahavõtmise ajal klassitööst eemal.

Ühelgi õpilasel ei tohiks lubada oma sagedase kordarikkuvat käitumisega tunni või tegevuse ajal klassi oma võimu all hoida. Samuti ei tohi me õpilastele kunagi edastada sõnumit, et me võiksime sagedast kordarikkumist, ebaturvalist, ähvardavat, ohtlikku või agressiivset käitumist kunagi sallida.

Õpilastele tuleks selgeks teha, mis aja mahavõtmine on ja mida see tähendab. Selline teadvustamine saab toimuda esimese veerandi esimesel nädalal, mil õpetajad töötavad välja õpilaste käitumisleppeid (alates lk 40).

Kui õpilasele on lühikese aja jooksul kohaldatud aja mahavõtmist mitmeid kordi, tuleks talle kasuks individuaalne käitumiskava, mis abistaks teda aja mahavõtmise tinginud käitumis- või õppimisprobleemidega toimetulekul (alates lk 182).

Äärmusolukorrad – „kehaline takistamine“

Vahel tuleb koolis ette väga äärmuslikke olukordi, mil võib vajalikuks osutuda mingis vormis kehaline takistamine; mil õpilane (või õpetaja) võib tõsiselt viga saada

Seda probleemi siin raamatus ei käsitleta. Selle raamatu esmane sõnum on, et õpetajad peak-

sid püüdma (alati, kui võimalik) oma juhirolli ja toetavaid tegevusi rahulikult ja positiivsel viisil kasutada, et maandada, suunata, jahutada potentsiaalset konflikti ja vaenulikkust. Selline „rahumeelsus“ pole vastuolus kohase enesekehtestamisega.

Viimase 20 aasta jooksul järjestikku vastu võetud lastekaitseadustes on rõhk õigustatult olnud lastele professionaalse, tuge pakkuva hoolitsuse loomusel ja eesmärkidel. Tegelikud, konkreetsed juhtnöörid kohaseks ja strateegiliseks kehaliseks takistamiseks (ohuolukordades) on vähem selged. Erikoolide, hooldusasutuste, õpilaste tugikeskuste ja noorte kinnipidamisasutuste õpetajad ja hooldajad läbivad teemakohase erikoolituse – tavakoolide õpetajad mitte.

Alati, kui täiskasvanu kasutab kehalist jõudu – kontrollival ja talitseval viisil – on ta haavataval positsioonil, nii kehalisel kui seaduslikult. Terminid nagu „positiivne kohtlemine“, „minimaalne kehaline takistamine“, „proportsionaalne kehaline takistamine“, „ohutu kehaline takistamine...“, „kehaliselt piirav sekkumine“ on seda teemat käsitlevas kirjanduses laialt kasutusel. Kõikidelt koolidelt nõutakse käitumis-, juhtimis- ja distsiplineerimiskava olemasolu. Sellises kavas mainitakse siiski väga harva *kehalist takistamist* (enesestmõistetavatel põhjustel), neis räägitakse *astmelisest sekkumisest* (kaasa arvatud aja mahavõtmine) või *sekkumise tasanditest*. Harvadel juhtudel, mil õpetaja võib last kinni hoida (mingil viisil – kasvõi minimaalselt), on riskide hindamine hetke emotsionaalsusest tingitult alati keeruline. Paljud õpetajad on riski võtnud ja sekkunud väga tõsisesse kaklustesse (kus lapsel on risk tõsisest vigastusteks ja ta on füüsiliselt haiget saanud) – ma olen aastate jooksul ise seda mitmeid kordi teinud. Loodetavasti teeme seda heasoovlikult kaitsetahtest ja lapse emotsionaalse erutus seisundi jahutamiseks rahulikke verbaalseid märguandeid kasutades. See pole kunagi kerge või lihtne. Sageli peame tegutsema „hetkeolukorra emotsionaalsuses“ – riski hindamine peab tihti olema kiire.

Lähtepunktina tasub kasutada oma tervet mõistust – professionaali tervet mõistust – mida täiendavad meie kogemused ja ühised toimumisviisid. „Kui ohtlik on see käitumine, see olukord, lähtuvalt sellest, mida ma tean „sedasorti“ kogemustest?“

Kõige suurema riskiga õpilaste tundmine koolis aitab meil oma kava ja tegevusi täpsustada nii, et meil oleks selles keerulises valdkonnas võimalikult suur selgus. Igasugune kehalise takistamise võtte või „vorm“, kas või õpilase käe hoidmine või oma käe või keha asetamine potentsiaalselt kaklust alustavate (või „täies hoos“ kaklevate) õpilaste vahele peaks toimuma põhimõttel „vähimast enima sekkumiseni“.

See pole neid „tehnikaid“ ja praktikaid käsitlev raamat. Ühendkuningriigis on hulk koolitajaid, kes selle teemaga tegelevad.

Iga õpetaja, kes otsustab mingis vormis kehalist takistamist kasutada, peab hoolikalt kirja panema, mida ta *õigupoolest* tegi; eelnevad soodustavad tegurid, osalevad lapsed, täiskasvanuist tunnustajad (loodetavasti mõni oli!), kuidas vahejuhtum arenes ja mis oli selle tulemus (McPherson & Rogers 2008).

Õpetaja peaks saama juhtunust vestelda kogenumate kolleegidega ning samuti peaks pärast iga kehalise takistamise episoodi pakutama õpetajale toetust. Enesestmõistetavalt tuleks ka vanemaid teavitada igast kriitilises olukorras aset leidnud kehalise takistamise – siin pole mingit kahtlust.

Seda teemat käsitlevad haridusameti määrused ja direktiivid on märgitud kirjanduse loetelus „Äärmusolukordade“ all.

Edasilükatud tagajärjed

Kui tõsiselt korda rikkuvale käitumisele tuleb tagajärjed kohaldada koheselt või kordarikkuvat käitumise ilmnemisele ajaliselt lähedal, on ka juhtumeid, mil on vajalik käitumuslike tagajärgede edasilükkamine hilisemasse aega.

Käitumuslikke tagajärgi on mõttetu peale sundida hetke emotsionaalsuses, mil õpilane on liiga endast väljas või vihane. Õpilane (ja vahel õpetaja) vajab aega rahunemiseks, enne kui kordarikuva käitumise tagajärgede läbitöötamine võimalikuks osutub.

Nathan (2. klass) oli jätnud oma pingiümbruse segamini (pliiatsid põrandal, kagardatud paberitükid). Ma olin talle enne lõunaoodet meelde tuletanud, et ta peab selle ära koristama. Ta ei teinud seda. Ta ägises ja oigas ja kurtis, et ka teised õpilased polnud veel ära koristanud, kuigi nad seda parasjagu tegid.

Ta puikles. Ma andsin talle valiku koos edasilükatud tagajärgedega: „Kui lauauimbrus pole enne suurt vahetundi korras (ma osutasin mitteverbaalselt segadusele), pead sa vahetunniks siia koristama jääma.“

Ta ägises. „Mul on ükskõik!“

Ma vastasin: „Mul ei ole ükskõik, Nathan. Me koristame oma lauauimbruse alati ära.“ (Klassi käitumistavade meeldetuletamisel võib kasuks tulla kaasav keelekasutus: „meie“, „me“, „meid“, lk 44).

Kui ma andsin talle tunni lõpu lähenedes korralduse klassi jääda, tegi ta seda, kuid tulas. Ma tuletasin talle meelde meie klassi kokkulepet ja suunasin ta koristama (edasilükatud tagajärg). Püüdsin tagajärje abil edasi anda sõnumit, et kui segadus jäetakse koristamata, tuleb see ära koristada hiljem ja et igauks peab lõpuks oma kohustused täitma.

Ma olin just ühiskonnaõpetuse tundi andnud ja hakkasin lõpetama. Ma märkasin, et tunni viimastel minutitel tõusis Anne kohalt ning jalutas oma kotiga klassi tagantotsast ukse juurde seisma. Ma nägin, kuidas klass teda vaatas, kui ta selle potentsiaalse väikese vastasseisu kulminatsioonile lähenes. Oli mu esimene tund selle 10. klassiga ja mind oli hoiatatud, et see on raske klass. Ma vaatasin (koos klassiga) Anne'i poole, kes seal seisis.

„Anne.“ Ta vaatas ukse juurest minu poole. „Sa oled oma pingist väljas – me pole veel lõpetanud ja kell pole veel kõlanud.“

Klass vaatas. Ma tundsin ümbritsevat pinget – õpilased juurdlemas, mis juhtuma hakkab ja mida ma ette võtan.

Käsi puusal, ütles ta: „Kui kell on kohe helisemas, siis ma võin ju sama hästi ka siin seista, või mis?“ Hääletoon andis teadlikult mõista: „Mida sa siis nüüd peale hakkad?“ Anne'i väikene võimuhüüde uue õpetajaga. See on vahel väsitav, kas pole? Mõni minut kellani ja ma mõtlen oma igati väljateenitud tassikesele ning samas küsin endalt (nanosekundi kiirusel): „Noh, mida sa siis nüüd teed, vanapoiss?“

Edasilükatud tagajärgede keeles ütlesin ma: „Anne, kui sa jääd sinna ja otsustad mitte lõpetada meiega koos, pean ma paluma sul peale tundi siia jääda.“

„Mul ükskõik!“ Kui palju kordi olen ma seda kuulnud? Puusadel käed ütlesid kõik. Ma mõistan õpetajaid, kes sellistel hetkedel tahaksid õpilase juurde tormata, sõrme viibutada ja öelda: „Küll sul varsti enam pole ükskõik!! Ma teen nii, et sul poleks ükskõik!! Minu käes on võim...!“ Võim milleks? Röögatuseks? Ähvarduseks? Mängu, et „mul on rohkem võimu kui sul?“ Kes on siin täiskasvanu? Ma ei saa tegelikult panna seda noort tütarlast midagi tegema. Ma ei saa teda kontrollida ega sundida teda oma kohale tagasi minema.

Kui Anne ütles, et tal on ükskõik, siis mina vastasin, et mul ei ole.

„Tõesti või?“ vastas Anne sarkastiliselt.

Sel hetkel, kui kell oli kohe helisemas, pöörasin ma oma tähelepanu uuesti klassile, kus mõned olid tõenäoliselt pettunud, et ma polnud andnud Anne'ile võimalust üle reageerida ja minema tormata.

„Nii, klass, aeg on asjad kokku pakkida. Ma kohtun teiega jälle neljapäeval. Pidage meeles, et järgmiseks tunniks tuleb siia ruumi teine klass. Teeme neile teene...“ (vihje pingiridade korrastamiseks, igasuguse prügi üleskorjamiseks ja vaikselt, rüsinata klassist lahkumiseks). Anne seisis jätkuvalt seal, käed nüüd rinnal risti. Ma oletasin, et ta ootab seal oma sõpru. Kell helises. Kui ta sõbrad tema juurde ukseni jõudsid, kõndis ta minema. Ma kutsusin ta tagasi.

„Anne (...), Anne (...), mul on vaja sinuga kohe rääkida, tänan.“ „Nüüd! – džiis, vahetund on ju.“ Ma tundsin, et ta oli end „üles keeramas“. „Ma tean, et on vahetund. Aga mul on ikkagi vaja sinuga rääkida... minut või nii.“ „Ei, ma lähen...“ vingus ta. „Kui sa praegu lahkud, muutub olukord keeruliseks. Ma pean su klassijuhataja kaasama.“ Veel üks edasilükatud tagajärg – mitte ähvardus. Ma läksin tagasi klassiruumi, jättes valiku (näiliselt) talle. Vähem kui minuti pärast tuli ta klassi. „Noh – mida te tahate?!“ Tal oli tehtult põrnitsev ilme, tusane hääletoon ja käitumisviis. Ma ütlesin, et ma tean, et ta on pahane ja et ta tahaks olla oma sõpradega. Ma ei hoia teda kaua kinni. Meie jutuajamine oli rahulik, kui ta publik oli lahkunud. Ma kirjeldasin lühidalt uuesti ta käitumist ning kuidas see minu arvates klassi ja ka mind õpetajana mõjutas. Seejärel küsisin ma, kuidas tema kogu seda asja nägi. Ta kurtis, et talle ei meeldi ühiskonnaõpetus. See pole „teisese käitumisena“ ebatavaline, nagu varem juba märgitud (alates lk 17).

Ma selgitasin, et talle ei pea ühiskonnaõpetus meeldima; probleem, millele mina tahtsin keskenduda, oli „oma kohalt lahkumine, koti ukse ette viskamine ja oma kohale naasmise keeldumine enne klassi vabaks laskmist“. Me arutasime lühidalt ka tema hääletooni ja käitumisviisi üle. Ta irvitas selle jutu peale irooniliselt. Ja mina naeratasin irooniliselt vastu.

Vestlus oli lühike, avatud uksega (eetilistel põhjustel). Me läksime lahku rahumeelselt ja ma märkas, et Anne oli järgmise tunnis palju vähem okkiline. Me olime teel „toimiva suhteni“ – teel, mis vahel edeneb aeglaselt.

- Edasilükatud tagajärgi saab tihti siduda valikut pakkuva avalduse või meeldetuletusega: „Kui sa ei lõpeta tööd praegu, siis sa pead...“. See eeldab loomulikult, et õpilane on võimeline tööd tegema, ent on seda lihtsalt vältinud. Ühtegi õpilast ei tohiks kunagi sundida ära tegema etteantud ülesannete hulka, millega ta pole realselt võimeline toime tulema.
- Edasilükatud tagajärjed kannavad sõnumit vältimatusest: „Kui..., siis“. Kui öeldu on siiski sõnastatud ähvardusena või kannab ähvardavat tooni, minetab edasilükatud tagajärg oma sõnumi õiglasest vältimatusest. Tähtis pole võit; edasilükatud tagajärgede protsess on selleks, et luua põhjendatud vältimatuse abil aus ja õiglane juhtimiskontekst.
- Edasilükatud tagajärjed võimaldavad esialgse kordarikuva sündmuse ja kohaldatavate tagajärgede vahel aega rahunemiseks, aidates osapooltel tõhusamalt käitumise ja sellele kohase taastuse või ennistamisega tegeleda. Näiteks on kasutu sundida õpilast hetke emotsionaalsuses täiskasvanu või lapse ees vabandama. Ma olen näinud, kuidas mõned õpetajad muudavad niigi raske olukorra oluliselt raskemaks, sundides õpilast „vabandama kohe, või muidu...“. Isegi täiskasvanutele oleks see raske.
- Edasilükatud tagajärgi tuleb kehtestada õiglaselt, pigem kohase vältimatusega kui vähi-magi tahtliku karmusega.

Õpilased, kes ei jää peale tundi

Oli kuues tund ning mina ja mu kolleeg Frank õpetasime 7. klassile inglise keelt. Matt ja Craig olid teineteist pinalitega visanud. Põgusast pilgust juhtunule näis, et Matt oli seda alustanud. Ma suunasin nad kiiresti eraldi tööle. Matt korjas oma pinali üles ning kõndis teise pingi juurde pominal „manades ja sajatades“. Viimased 15 minutit tunnist ta mossitas ega töötanud kaasa.

Vahetult enne tunni lõppu (ja kellahelinat vabandusse) tuletasin ma klassile meelde „teha koristajale teene“ (toolid üles, sodi prügikasti ja nii edasi). Võttes oma rinnataskust märkmiku, suunasin ma pilgu Mattile ja Craigile ning ütlesin lühidalt: „Ma tahan teid mõlemaid peale tundi korraks näha.“

Ma kannan märkmikku alati nii klassis kui väljas endaga kaasas, et kirjutada üles õpilaste nimed, kellega ma pean kas tööprobleemide või käitumismurede asjus vestluseks kohtuma. Minu enda jaoks toimib see kui meelepea ning õpilaste jaoks kui „poolseaduslik“ meeldetuletus, et ma pean aeg-ajalt nendega mõne probleemi läbi töötama.

Matt erutus väga, kui ma andsin talle ja Craigile korralduse hetkeks paigale jääda (et leppida pinalite loomise arutamiseks kokku edasine kohtumine).

„Ma ei jää teie pärast peale tundi! Ma pean bussi peale jõudma!“ Ta peaaegu karjus neid sõnu.

Ma ütlesin: „See võtab vaid mõne minuti, Matt.“

Craig kehakeel viitas sellele, et ta on valmis (mitte küll hea meelega, aga valmis) paigale jääma. Matt aga oli järeleandmatu.

„Ei!!! Ma pean bussi peale jõudma!“

Ta poetas pominal paar f_kki järgemööda. Ma märkasin, et mu kolleeg Frank tõmbus pingesse, kui Matt minuga ropendama hakkas. Ma teadsin, et Frankil (algajal õpetajal) oli varem Mattiga mitmeid kokkupõrkeid olnud. Ma eirasin taktikaliselt seda väljapurset ning viisin lõpule klassi vabastamise (nii positiivselt kui suutsin).

Kell helises; kui klass välja valgus, seisis Craig ruumi ühes otsas ja nõjatus vastu seinale. Teine õpilane Matt kihutas kui jänes ukse suunas. Mul õnnestus anda kiire korraldus.

„Matt, tagasi sisse – tule aga!“

„F_kk, mina lähen minema – ma pean bussi peale jõudma!“ olid viimased sõnad, kui ta välja tormas.

Mu kolleeg hakkas teda nüüd juba tihedalt rahvast täis koridoris taga ajama; kõikjal tuli õpilasi, kes väljusid meie läheduses asuvatest klassiruumidest. Ma kutsusin ta tagasi.

„Frank! Frank (...) Jäta.“ Ta tuli tagasi klassiruumi, väga pinges, käed rusikas, ja unustanud, et Craig seal on, ütles: „Ainult korra, Bill, ainult korra tahaksin ma ta kätte saada!“ Ma nägin, et ta oli väga pinges, nii ütlesin, et vestlen Craigiga ise ning soovitasin tal minna ja endale kohvi võtta, lubades temaga pisut hiljem ühineda.

Kümme minutit hiljem jõime me inglise keele õpetajate kabinetis kohvi. Ta oli märgatavalt rahulik.

Ma küsisin talt: „Frank, kui sa oleksid tõepoolest Matti kinni püüdnud, kui ta mööda koridori jooksis, siis mida sa oleksid teinud ja öelnud? Eeldatavasti oleksid sa pidanud teda kehaliselt takistama. Lihtsalt „Seis!“ või „Jooksmine keelatud!“ hüüdmise poleks ilmselt erilist mõju avaldanud.“

Ta naeris väsinult ja nõrdinult ning vastas „Ma ei tea, mida ma oleksin teinud!“

Ja see ongi tegelik probleem – ta ei teadnud, mida ta teeks.

„Ära solvu, Frank, aga kumbki meist pole piisavalt heas vormis, et Matti-sugust õpilast taga ajada. Kui sa oleksid ta keset seda seitsmendate ja kaheksandate klasside rüselust kinni püüdnud ja teda kehaliselt takistanud, siis kas sa suudad ette kujutada tema ema 24 tunni pärast ajalehes või televisioonis avaldusega: „Õpetaja vigastab poissi, kes püüab bussi peale jõuda!“ Frank, sõber, see pole vaeva väärt. Pürroslik võit pole vaeva väärt... sinu karjääri...“

Üldisemas plaanis pole see oluline, kas me „võidame“ praegusel hetkel, kell 15.40. Isegi mõte „Ma pean võitma“ on selles kontekstis kohatu.

Me arutlesime, kuidas tagajärgede vältimatus eristub tagajärgede karmusest.

„Me võime temaga homme kohtuda...“ ja me tegime seda – kui kired olid vaibunud. Matt oli järgmisel päeval palju mõstlikum. Me kasutasime lõunavahetundi, et töötada läbi mõned tema kordarikkua käitumisega seotud probleemid.

Ma mäletan, et vaatasin üht lühikest BBC telesarja, draamat. See oli väga keerulisest koolist, kus näidati, kuidas värskest kvalifitseeritud õpetaja oma esimeses koolis hakkama saab. Kohati oli see väga sünye ja troostitu, illustreerides esimese tööaasta ja esimese kooli tekitatavaid pingeid. Peateemaks olid heitlused klassi juhtimisel, mis segunesid heitlustega õppetöös.

Ühel hetkel on selles moodsa kooli trööstitus pildis näha, kuidas vanem õpetaja (varastes

viiekümnendates) ajab mööda rahvast täis koridori taga 8. klassi noormeest. Poiss on keeldunud peale tundi jäämast ja on õpetajaga ropendanud. Õpetaja krabab poisi lõpuks kinni, tirib ta vabasse ruumi, lööb ta pikali ja teda võib näha poisile raevukaid lööke jagamas. Värskest kvalifitseeritud õpetaja oli oma kolleegist pool minutit maas. Ta tirib oma vanema kolleegi mõningate raskustega poisist eemale. Seistes vihast puhkiva kolleegi ja põrandal lebava õpilase vahel, püüab ta kolleegi rahustada. Vanem mees lausub selle peale sõnad: „Siin [puhh, puhh!] pole õpetajat [puhh!], kes poleks tahtnud [puhh!] talle sama teha!“

Ma suudan mõista, kuidas selline õpetaja tegelikus elus (näitleja esitas rolli väga veenvalt) oleks end tundnud. Aga nii lihtsalt ei tasu teha.

Kinnipidamine

Enamik koole kohaldab mingil moel kinnipidamist, isegi kui nad ei kasuta seda konkreetset mõistet (olen kohanud ka mõisteid „peale tunde jätmine“ ja „istuma jätmine“). Kinnipidamist kohaldatakse õpilasele koolipäeva ajal või lõpus või tasulistes erakoolides isegi nädalavahetustel (!) mingit laadi kordarikkua käitumise tagajärjena. Teoreetiliselt on kinnipidamise eesmärgiks seostada ajalisest privileegist (või õigusest) ilmajätmise püüdlustega aidata õpilasel oma käitumist mõtestada.

Kinnipidamine on mõjus käitumuslik tagajärg. Selle kõrget väärtust võidakse langetada või isegi kuritarvitada, kui õpetajad:

- kasutavad kinnipidamist pelgalt karistusena iseeneses
- kasutavad kinnipidamist käitumisjuhtimise pisiprobleemide puhul nagu tegemata kodutöö või „vääratused“ koolivormis. Neid probleeme saab arukamalt menetleda seeläbi, et õpetaja tõstatab õpilasega järelkohtumisel teema toetava arutelu vormis. Sellistel juhtudel tuleb õpilasele kinnitada, et tegemist pole „kinnipidamisega, vaid võimalusega mureküsimus koos läbi töötada.“

hoiavad tervet klassi näiteks lõunapausi ajal kinni. Õpetajad kasutavad seda strateegiat vahel ekslikus usus, et nad suudavad käivitada vastutustundlikumate õpilaste surve kaaslastele. Loomulikult see ei toimi; see toob kaasa vastutustundlikumate ja koostöövalmis õpilaste pahameele. Ma olen töötanud õpetajatega, kes on kasutanud kogu klassi kinnipidamist ähvarduse ja kättemaksuna („Ma panen teid kannatama“). Kui ma olen sellistele õpetajatele selgitanud, et nad mängivad sellega oma klassid maha, on mõned vastanud: „Ma ei hooli sellest – nad peavad õppetunni saama“, nagu see raugematu teguviis kasvataks kordarikkua elemendi ümber; ei kasvata ju. Me peame hoolima; kui klassis on mitmeid kordarikkujaid, siis me kohaldame kinnipidamist neile õpilastele ja mitte kogu klassile. Kui kordarikkua käitumine on madala raskusastmega, kuid kogu klassis levinud (jutustamine/lobisemine õpetaja kõne ajal, hõikumine, üldine lärmakus), on tõhusam korraldada klassikoosolek, et rühma käitumist hinnata ja ümber suunata (alates lk 223).

- kasutavad kinnipidamist pelgalt sellise karistusena, mille käigus õpilane pannakse pooleks tunniks või kauemaks istuma ja mitte midagi tegema.

Tuleb selgitada, mida me kinnipidamisega saavutada püüame. Kas see on lihtsalt karistus või on see vahend hindamiseks, mis juhtus, õpilasepoolseks järelemõtlemiseks ja edasiseks hüvitamiseks? Paljud koolid kasutavad kinnipidamiseks järgnevat üldist lähenemist.

Kui õpilane siseneb kinnipidamisruumi (kõlab natuke nagu vangla, eks?) tervitab teda järelvalvet teostav õpetaja. Talle antakse küsimustik nelja või viie küsimusega:

- „Mis juhtus...?“ (teisisoõnu, „mis tingis su kinnipidamise“)

- „Milline on sinupoolne nägemus...?“ (küsimus, mis annab õiguse vastulauseks)
- „Millist reeglit või õigust sinu käitumine mõjutas?“
- „Mida sa saad teha, et asjad korda ajada/paremaks muuta?“ (lk 109)

Võib lisada täiendava küsimuse:

- „Mida saab su õpetaja teha, et aidata sul asjad korda ajada...?“

Üks koopia täidetud küsimustikust läheb klassijuhataja kätte, teine koopia jääb kinnipidamise algatanud õpetaja kätte (kes teostab järelvalvet) ja ühe koopia võib saata kooli juhtkonnale (kuupäeva, nime, klassi ja muuga). Mõnedes koolides jääb koopia ka õpilasele.

Mõttetu on panna õpilast kinnipidamise ajal lihtsalt lauseid kirjutama („Ma ei tohi...“, „Ma pean...“) või kooli reegleid kopeerima (ma olen tõesti näinud mõningaid koole, kus siamaani sellist „reeglite kirjutamist“ praktiseeritakse!). Kui me kohaldame kirjutamist tagajärjena, peaksime vähemalt suunama ja keskendama õpilast oma käitumisest kirjutama. Mõnedes koolides algab iga kinnipidamissessioon põgusa viitamisega õiguste/kohustuste koodeksile (alates lk 40) järelvalvet teostava õpetaja poolt, et luua kontekst sellele, miks õpilase käitumine on tinginud kinnipidamise.

Nagu iga tagajärje puhul, peame looma seose kordarikkua käitumise ja kinnipidamiskogemuse (aja) vahel. Kui kinnipidamise põhjus oli korduv üle klassi hõikumine või õpetaja vastu ebaviisakas olemine, pole õpilaste kinnipidamise ajal koristama panemine eriti tõhus. Viimasel juhul peaks õpilane kasutama kinnipidamise aega selleks, et mõelda välja sobilik vabandus ja kahju hüvitamine. Järelevalvet teostava õpetaja ülesanne on seda protsessi soodustada. Selles mõttes on kinnipidamine osa kaasavamast tagajärgede ahelast.

Loodetavasti on teie koolil läbimõeldud kinnipidamiskava, mis käsitleb selliseid küsimusi ja probleeme nagu:

- Milliste käitumiste või probleemide tõttu me õpilasi kinni peame?
- Mida me eelkõige püüame õpilasele kinnipidamise (aja) kaudu õpetada?
- Kuidas me peaksime kinnipidamissessiooni läbi viima? Milliseid asju me tavaliselt kinnipidamissessiooni juhtides teha (ja öelda) püüame? Mida peaks õpilase tavaliselt tege- ma suunama? Millised on eelistatud valikud? (Teisisõnu, peale tunde või lõunavaheajal kinnipidamise protseduurireeglid.)
- Milline on järelevalvet teostava õpetaja roll?
- Kuidas me kasutame juhtumi protokollimise lehti ja 4M küsimustiku vorme, millest varem juttu oli (lk 160)?
- Milline on seos kinnipidamise kui „esmasel“ tagajärje ning „teisese“ tagajärje vahel, mis tuleb võib-olla kinnipidamisel välja töötada – näiteks vabandus, mingisugune hüvitamisprotsess või käitumislepe tulevikuks? (Näiteks pärast mitmeid kinnipidamisi).

Üks mu kolleegidest teostas koolipäeva lõpus järelevalvet koolibusside juures (bussi-korrapidajana suures algkoolis). Üks bussis olevatest poistest narris mööda jalutavat õpilast. Tolle reaktsioon narrimisele oli virutada bussile oma nõrdimis- ja solvumishoos jalaga. Bussikorrapidajaks olev õpetaja kutsus poissi enda juurde, aga too jooksis kisades minema. Selle asemel, et teda taga ajada (mis polnuks tark), korraldas õpetaja järgmisel päeval järelkohtumise lõunavahetunnist kinnipidamisega. Kinnipidamise ajal arutles ta, mis oli juhtunud, kuidas õpilane end narrimise pärast tundnud oli, ning et ta jooksis õpetajat eirates ära. Ta väljendas oma hoolimist ja mõistmist, kuid rääkis „bussile virutamise“ intsidendist. Ta küsis, kuidas bussijuht võis end tunda. Ta küsis edasi: „Mida sa saad teha, et aidata asjad korda ajada või ära lahendada?“

Õpetajapoolse vahendamise tulemusel nõustus õpilane, et isegi kui ta oli vihane, poleks ta pidanud bussile virutama ja ta peaks bussijuhile selgitama, mis oli juhtunud.

Ta kirjutas bussijuhile kirja vabandades, et ta oli bussile virutanud, sest ta oli vihane poisi peale, kes teda bussist narris. Ta kinnitas juhile, et ta ei viruta enam bussile.

Õpetaja viis noormehe bussijuhi juurde – varakult (enne 6. tunni lõppu) ja noormees andis ärevalt oma kirjaliku vabanduse bussijuhile ning ütles: „Ma vabandan, et ma ...“. Bussijuht luges seda ja ütles: „Pole lihtne vabandada, eks?“ häälestades end poisi tõenäolistele tunnetele, „Eriti täiskasvanu ees. Aga sina tegid seda. Ma näen bussil üht väikest jalajälge. Järgmisel korral, kui sa mõne teise õpilase peale vihaseks saad, siis anna bussile virutamise asemel parem oma õpetajale teada, eks?“ ja ta surus noormehe kätt.

Bussijuhi heasoovlikkus ja õpetaja lepitusoskused soodustasid kinnipidamise positiivset lahendit. Selles mõttes kasutati kinnipidamist kui esmast tagajärge ning vabandus/hüvitamine toimis „teisese tagajärjena“.

Mõnedes koolides viib kinnipidamist kolleegide suunamise põhjal läbi kogunud personal. Teistes koolides korraldab iga õpetaja oma (klassi- või ainepõhiseid) kinnipidamisi ise. Mõned koolid kasutavad segu mõlemast süsteemist. Kui õpetaja algatab kinnipidamise, mille viib läbi teine kolleeg, on oluline, et algatav õpetaja püüaks oma suhet kõnealuse õpilasega parandada ja taastada, mitte ei käsitaks olukorda kinnipidamist teostava kolleegi poolt korraldatuna ja lõpetatuna. Kui algatav kolleeg ei tee õpilase seisundi kontrollimiseks ja suhte taastamiseks min- geid pingutusi, võib kinnipidamisprotsess edasist õpetaja-õpilase suhet ebasoodsalt mõjutada.

Kinnipidamist saab kasutada ka selleks, et jälgida, millised õpilased, klassid ja õpetajad kogevad raskusi. Need on „varajaseks hoiatuseks“, mille põhjal kogenumad kolleegid saavad (ja tarvi- seksid) pakkuda moraalset ja praktilist toetust.

Kiusamine

Kiusamine on olnud koolielus alati häirivaks teguriks; iga suurem sotsiaalne segakooslus kogeb kiusavat käitumist, sest ebakindlad isikud püüavad rakendada oma moonutatud arusaama sotsiaalsest võimust. Olles ise õpilasena koolis, nägin ma kiusamist. Ma nägin jälestusväärset – tähelepanuta jäävat – kiusamist noore sõdurina (Vietnami konflikti ajal). Ma nägin kiusamist ehitustel töötades. Ma hakkasin alati sõnaliselt ja vahel ka kehaliselt vastu – kiusamine peatus alati, aga ma nägin paljusid, kes jäid alla; vigastatuna, kahjustatuna, isegi hävitatuna selle inim- käitumise argpüksliku ilmingu poolt.

Kiusamisvastased tegevuskavad on nüüdseks juba mitu kümnendit koolidele omased – neil on oma mõju, kui rõhk on enamal kui *vastasusel* (lihtne on vormistada tegevuskava negatiivses sõnastuses). Seetõttu peaksid igasuguse ülekoollise tegevuskava osised keskenduma *poolt- õigustele* – põhimõtteliselt õigusele tunda end psühholoogiliselt ja ka kehaliselt turvaliselt. Rõhuasetus peab olema sellise koolikultuuri ehitamisel – ja võimaldamisel – kus pole „normaalne“ või „talutav“ alandavalt narrida, mõnitada ja kiusata.

Erialases kirjanduses on järjekindlalt täheldatud toetavate koolikultuuride põhijooni, mis soo- dustavad õiguste kinnitamist ja kaitset ning astuvad kiusamisele vastu igal tasandil (Lee 2004; Rogers 2003a, 2006a).

- Probleem ja selgitus, *mida kiusamine tähendab, tehakse õpilastele üldisel tasemel selgeks* õppeaasta kehtestamisfaasis. Vaja on selget arusaama, et kiusamine pole ainult *kehaline*. Enamik kiusamisest on *psühholoogiline/sotsiaalne*: narrimine ja pilkenimedede andmine; rassistik, seksistik või homofoobne kõnepruuk; ähvardused, sõprusest/mängust tõrju-

mine; kirjalike sõnumite, fotode/fotoallkirjade või videolinkide postitamine telefonis või Facebookis – küberkiusamine (!)

- Paljud koolid korraldavad harivaid programme, mis hõlmavad vestlusrühmi, draamat ja kirjanduslikke näiteid, et tõsta ühist teadlikkust:
 - Miks keegi teisi kiusab?
 - Mis on pealtvaatajate roll/kohustus? – kui me näeme kedagi teisi narrimas, mida me peaksime tegema? Mida me saame teha?
 - Mida teha, kui teised püüavad sind mõnitada/kiusata?
 - Miks sa pead sellest teada andma, kui see jätkub (nagu kiusamisega sageli juhtub); *kellele ja kuidas?*
- Õpilased teavad, et kogu personal on otsustanud tegutseda kiusamise vastu (kõigis oma väljendustes).
- Mõned koolid korraldavad „kiusamisturbe“ treeninguid: kuidas „eirata“ või korrale kutsuda õpilast, kes püüab narrida, mõnitada või ähvardada.
- Paljud koolid on edukalt aidanud õpilastel mõista „pealtvaataja“ rolli; mis juhtub, kui õpilased „vaatavad“ kiusamisesisepisoodi ning mõned mängivad kiusajaga kokku või ühinevad temaga „kaasa naerdes“ või teda ergutades. Kiusajad praktiseerivad väga harva oma kiusamiskäitumist „salaja“ (mõistagi välja arvatud täiskasvanute eest). Neil on vaja tunnetada oma „sotsiaalset võimu ja staatust“. Nagu Peter Fonagy on välja pakkunud, on kiusamine sageli „etenduskunst“, milles osaleb vaid 10-20 protsenti kooli populatsioonist, kuigi seda toetab ka kõrvalseisjatest publik (Labi 2001: 45).
- Paljud koolid kasutavad küsimustikke (õpilaste ja õpetajate ja isegi vanemate hulgas), et tuvastada hoiakuid, kiusamisviise ja kiusamise määra koolis (ja isegi kiusajaid nimeliselt) „majasisese uurimusega“ (Rogers 2003a).
- Igasugune koolipoolne lähenemine kiusamisele peab tegema selgeks, et oma kiusamisest täiskasvanule teada andmine pole „vale“ või „pealekaebamine“. *Me peame täiskasvanutele teada andma, et nad saaksid aidata sellele lõpu teha...* On äärmiselt oluline õpilasi selles veenda. Ma olen näinud liiga palju näiteid, kus kooli peab vahetama ohver, mitte kiusaja.
- Iga ohvri toetuseks mõeldud lähenemise põhiülesanne on julgustada ohvrit ettekavandatud, toetatud kohtumisel kiusajaga silmast silma vastanduma. „Vastandumine“ kõlab siin liiga jõuliselt; ma pean silmas ohvri võimalust maha istuda ja kiusajale selgelt, konkreetselt rääkida, mida see on talle teinud, tema kohta öelnud, vihjanud, kirjutanud ja millist mõju selline käitumine on avaldanud, ning saada kiusajalt selge kinnitus, et selline käitumine lõpeb. Igasuguseks selliseks kohtumiseks peab olema ohvri nõusolek ning enne silmast silma kohtumist kiusajaga peab aset leidma eelnev arutelu ja *kavandamine*.

Enamik ohvreid tahab selget kinnitust (ja on selle õigusega ära teeninud), et kiusamiskäitumine lõpeb.

Korduskohtumine korraldatakse nädala-kahe jooksul, et näha, mis kiusamiskäitumisega seoses on toimunud. Kasulik on kohtuda ka kaaskiusajatega (ühega korraga).

- Kiusamiskäitumise jaoks peab koolidel olema tagajärgede süsteem, mis hõlmab ka korduva kiusamise eest koolist väljaviskamist. Kui õpilane keeldub koostööst kooli turvalisuskava raames ning järjekindlalt ka igasugusest abist, on väljaviskamine õiglane ja vajalik tagajärg.

Üks parimaid tekste, mida ma olen koolitervikliku lähenemise arendamiseks lugenud, on Chris Lee raamat *Preventing Bullying in Schools* (2004).

Õpetajate kiusamist õpilaste poolt käsitletakse 8. peatükis.

Mõtestamine

- Kuidas te teete vahet käitumuslikul tagajärjel ja karistusel?
- Kas teie koolis on käitumuslike tagajärgede süsteem (see tähendab midagi enam kui vaidlustamatuid tagajärgi tõsiste korrarikumiste puhul?)
- Kas on olemas soovitusel või juhtnöörid tüüpilisteks õpetaja poolt kohaldatavateks käitumise tagajärgedeks? Kuidas need sobituvad SPL raamistikku (Seotud? Põhjendatud? Lugupidamist väljendavad?)
- Kas teil on tagajärgedeks „astmeline mudel“; aja mahavõtmise astmed ja nende kohaldamine? Kuidas kohaldatakse teie koolis aja mahavõtmist „vähimast-enim sekkuvaks“ skaalal? Kas see on avalikuks tehtud? Mis hetkel kaasatakse kogenumad kolleegid?
- Millised on aja mahavõtmise protokollireeglid/praktikad teie koolis?
- Kas need on avaldatud?
- Milline on aja mahavõtmise tagajärge algatava õpetaja moraalne kohustus ja professionaalne roll *seoses järelkohtumise kohaldamisega õpilasele samal või järgmisel päeval?*

MÄRKUSED

1. *Inglise keeles dunce's cap. „Dunce“ oli sõna, mille töid inglise keelde pühak Aquino Thomase järgijad kolmeteistkümnendal sajandil, et naeruvääristada neid, kes järgisid John Duns Scotust, keskaja filosoofi ja teoloogi. Nimetus on hakanud tähendama, aeglase taibuga ja tuhmi kuju – teisisõnu rumalat (tegelikult polnud John Duns Scotus üldsegi rumal, ta oli frantsiskaanlane, kes oli õppinud ja loenguid pidanud Oxfordis – ta lihtsalt ei meeldinud neile).*

6. peatükk

Trotslikud lapsed ning emotsionaalsete ja käitumisraskustega lapsed

Õpilaste tõrges ja trotslik käitumine

Näib, et õpilaste tõrges ja trotslik käitumine on tänapäeva klassiruumides palju tavapärasem. Ma olen teinud koostööd hulga erakoolide ja nende õpetajatega, kes samuti on täheldanud trotslike käitumisviiside tajutatavat tõusu. Selles valdkonnas on keeruline koguda usaldusväärset, tähenduslikku statistikat. Sagedased on ajaleheartiklid „vägivalla kasvust“ koolides (kaasa arvatud Austraalias – hiljuti on olnud mitu tõsist pussitamisuhtumist). Küsitledes õpetajaid endid näib siiski, et kuigi äärmuslik vägivald on (õnneks) harv, on ometi märgatav muutus toimunud „hoiakutes“. Sellega peavad õpetajad silmas lugupidamatust, ebaviisakust, vastuvaidlemist, vastuhakkamist õpetaja põhjendatud korraldustele. Õpetajate muljet kinnitas Eltoni aruanne (*Elton Report*, 1989). Siiski – varieeruvad muljed vastavalt sellele, kuidas need suhestuvad õpetaja enesekindlusega; oskustega; kooliterviklike rõhuasetustega sisekorra eeskirjadele ja nende

rakendamisele; ning mis kõige olulisem, antud koolis pakutava kolleegitoe loomuse, viisi ja määraga (Rogers 2002).

Ühes taolises koolis, kus ma olin nõustajana töötanud, meenutas üks alustav õpetaja, kuidas ta oli 10. klassi õpilaselt küsinud, „miks“ ta on õppimise ajal oma pingist väljas. Tütarlaps pöördus ümber, vaatas õpetajale otsa kindla „ma olen su paika pannud“-pilguga ja vastas: „Miks? Kui te just peate teadma, siis ma rääkisin just oma sõbraga pastaka laenamisest [ohe]“. Seejuures ta justkui kriipsutas oma sõrmedel maha esimese punkti. „Teiseks, ma tõepoolest ei arva, et see oleks teie asi ja kolmandaks, meie maksame teile siin palka... ja ma olin just oma kohale tagasi minemas. Okei?“ Õpilane oli öelnud seda kõike vaikselt, enesekindlalt, „nurgaadvokaadi“ stiilis. Ma küsisin oma kolleegilt, mida ta vastas ja ta ütles, et ta oli lihtsalt sõnatu! „Ma tundsin end lööduna!“

Kui ma olen seda juhtumit teiste kolleegidega jaganud, on enam kui paar neist öelnud, kuidas nad tunnevad, et tahaksid sel õpilasel „käsi väänata“. Ma mõistan mõlemat, nii autoriteedi ja kontrolli kaotamise tunnet, mida mõned õpetajad võivad tunda, kui ka võimalikku kiusatust kergelt „käsi väänata“ – vähemalt verbaalselt!

Kuidas toimiksite teie sellise tühise pingistväljumise puhul (sest see on tühine kordarikkuv käitumine)? Häirivam on siin „teisene käitumine“; hoiak, maneer ja sõnad, mida õpilane õpetaja küsimusele vastates kasutas (alates lk 17).

Siinkohal tasub jälle ära märkida, et „miks“-küsimus käitumise kohta („Miks sa oled...?“), eriti kaaslaste ees, on üleskutse mõttetule väitlusele või võimalikule sõnasõjale.

Ükski õpilane pole mulle kunagi öelnud: „... meie maksame siin teile palka“. Kui keegi kunagi ütles, oleks mu vastuseks rahulolev hüüatus: „Heureka!! Nii et sina see oledki – sina oledki mu palka maksnud? Ma olen sind juba pikka, pikka aega otsinud...!“ Lühike „mina“-sõnum koos ümbersuunamisega käsil olevale ülesandele on tavaliselt siiski enam kui piisav, et sellise väikese riiukuke käitumisega toime tulla. Näiteks: „Mina ei räägi sinuga ebaviisakalt [või lugupidamatult]. Ma ootan, et sina minuga ka ebaviisakalt ei räägiks“. Seejärel võiks õpetaja taaskeskendada õpilase tähelepanu vältivalt käitumiselt („Ma ainult otsisin pastakat“) käesolevale ülesandele.

Vahel on abi otsesest küsimusest: „Mida sa peaksid praegu tegema?“ Oluline on loomulikult meeldiv, tõine ja lugupidav hääletoon.

Vastuseks küsimusele, „Mida sa praegu teed?“ on õpilased mulle öelnud: „Ma ei tea ju, mida ma peaksin tegema.“ Sellisel juhul piisab, kui lihtsalt, lühidalt ja selgelt osutada sellele, mida nad peaksid hetkel tegema ja anda hoomamisaega. Oluline on hiljem tagasi tulla ja kontrollida, kuidas ülesandega töötamine sujub ja taastada õpilasega töösuhe. Abiks võib olla ka järelkohtumise korraldamine (tunnivälisel ajal), et tegeleda õpilasepoolse lugupidamatusega.

Selline järelkohtumine on oluline, sest see, mida meie tajume lugupidamatusena (hääletoon, kehakeel, ohkimine, silmade pööritamine ja nii edasi) ei pruugi õpilase poolt nähtuna nii olla. See loomulikult ei vabanda nende käitumist; nad ei pruugi isegi teadlikud olla, et need niiviisi mõjuvad. Neljasilmakohtumine põgusa „peegeldamisega“ (alates lk 108) võib aidata selgeks teha, mida meie õpetajana näeme, kuuleme, tunneme, kui me tajume hooletust ja lugupidamatust.

Kas igas klassis on kindel hulk trotslikke õpilasi?

Sageli on igas klassiruumis trotslike õpilaste hulk teatud kindlas suhtes nende hulgaga, kes on koostöövalimad ja hoolivamad:

- 70-80% õpilastest on tõenäoliselt mõistlikud, hoolivad, loomult lugupidavad, koostöövalmis ja käituvad üldiselt tsiviliseeritult – kui neile selleks võimalus antakse.

- 10-15% õpilastest on häirivalt tähelepanu otsivad, mõned on (aeg-ajalt) vaidlushimulised ja võivad trotslikult käituda. Vahel taotlevad sellised õpilased tähelepanu, andes mõista: „Hei (...) *märgake mind*. Ma olen naljakas, tobe, „lahe“...“; „Mu hõikumine, tooliga kiikumine, mu hiline klassi sisenemine uhkeldava kehakeele saatel... kutsub teid *mind märkama, mind tähele panema!*“ Ja loomulikult, kui viieaastane poiss rullib end laua all ja haugub nagu koer, on raske mitte märgata ja tähele panna, kasvõi ainult selleks, et teda distsiplineerida ja kaitsta teiste õpilaste õigust õppimisele ja turvalisusele.

Vahetevahel esitavad õpilased teistele, eriti õpetajale, väljakutse ebakohaste võimuväljenduste kaudu – see on teatud laadi mäng, kus õpilane annab mõista: „Ma võin põhimõtteliselt teha või öelda, mida tahan ja kuidas tahan ja te ei saa mind peatada...“, „Mina olen siin boss...“.

- 1-5% õpilastest ilmutavad *sagedast* ning sageli ägedalt kordarikkuvat käitumismustrit. Neil võivad esineda ka emotsionaal- või käitumiskraskused (EKR) või käitumishäired nagu tähelepanupuudulikkuse või tähelepanupuudulikkuse ja hüperaktiivsuse häire (TPH/TPHH) või autismi spektrihäire (ASH).

TÄPSUSTUS

Kasutades termineid nagu EKR, TPH või TPHH või ASH, ei tohiks me *sildistada* last kui *TPH-last*. Sildistamise negatiivne mõju on haridusalases kirjanduses hästi teada. Lapsed kohanduvad sageli ootustega, mis täiskasvanutel nende suhtes on ning võivad ka iseennast nende siltide ja ootuste raames ebaadekvaatse, ebatõhusa, kasutu ja probleemseks näha. Termin EKR kirjeldab siin kasutatuna lapse tüüpilist käitumist antud kontekstis.

Tähelepanupuudulikkuse spektrihäire on Ühendkuningriigis (nagu ka Austraalias ja Ameerika Ühendriikides) lastel tõusvas joones diagnoositud häire. Lastele, kel on diagnoositud TPHH, kirjutatakse sageli välja Ritalin või Dexamphetamine, ravimid, mis aitavad toime tulla tähelepanu, keskendumise ja impulsiivsuse aspektidega. Nagu igasuguse käitumishäire puhul, peab ravimi positiivsele toimele lisanduma alati toetus käitumisteraapia näol, et suunata ja juhendada lapse suurenenud keskendumisvõimet või vähenenud impulsiivsust.

14-aastaselt Corey'l oli diagnoositud TPHH ja ta võttis neli tabletti Ritalini päevas. Ma arutlesin temaga ta käitumise üle ja küsisin talt, kas tabletid on õpetanud teda klassi ilma „poseerimiseta“ sisenema. Ta vastas mu naeratuks iseteadva irvega.

Seejärel küsisin ma, kas tabletid on õpetanud teda „pingis ilma jõulise kiikumiseta istuma“ või õpetanud teda „käit tõstma hõikumata või sõrmi nipsutamata“ (ma peegeldasin talle neid käitumisi; alates lk 108). Ta irvitas jälle.

„Eeei...!“

„No, aga kas tabletid õpetavad sulle oma pingis püsimist, õppimisülesandele keskendumist ja endast parima andmist – ütleme umbes kümneks minutiks – ilma püsti tõusmata ja ringi jalutamata?“

„Ei – loomulikult mitte.“ Tal hakkas „koitma“, milleni ma tahtsin jõuda. Me arutlesime ka muude käitumise aspektide üle, nagu näiteks vaiksem hääl tunni ajal ja teiste õpilaste toetamine neid mitte ärritades.

Ma küsisin talt, kelle käes „on võim Corey üle“. „Kes tegelikult Corey't iga minut ja tund endaga kaasa sõidutab?“ Ma kasutasin auto ja autojuhi analoogi. Näis, et see löi ühenduse. Seejärel me arutasime, kuidas juht peab olema keskendunud, peab kontrollima tahavaatepeeglit, turvavööd, kehaasendit, ta peab valima käiku, kiirust, tulesid, peab otsustama kuhu minna, miks ja kuidas. Seejärel arutasime, kuidas tema, Corey saaks paremini (kasulikult, hoolikalt, koostöövalmi-

malt) „oma käitumist juhtida“. Sellest tuletasime käitumiskava nii „teekaardi“ kui meelespeana. See juhi/auto/käitumise analoog on nii minu kui mu kolleegide arvates osutunud üsna kasulikuks käitumiskava väljatöötamisel kolmanda kooliastme lõpus.

Corey jätkas siiski Ritaliniga (kuigi doosi vähendati), kuid käitumiskava lisas talle enesekindlust ja andis konkreetse fookuse oma käitumisega töötamiseks ning eritähelpanu, mida ta sai oma põhiõpetajatelt, kes aitasid tema enesehinnangut taastada. Mõnedel päevadel astusime me „kolm sammu edasi ja ühe või isegi kaks sammu tagasi“, ent kolleegitugi – kõikide õpetajate vahel, kes Corey't õpetasid – tagas mõningase järjepidevuse ja toetava julgustuse mõlematele, nii õpetajatele kui Corey'le.

TPSH-diagnoosiga² õpilaste toetamine

Töötades lastega, kel on diagnoositud TPH (TPHH) ja neid toetades võib olla kasu, kui:

- paigutada nad istuma klassikaaslase kõrvale, kes on nii toetav kui ka heaks eeskujuks. Kui tavatsetakse on rühmiti laudkondades istuda, siis kindlustage, et need lapsed istuksid vaiksimate, raskemini häiritavate lastega (isegi siis, kui nad lubavad motoorselt üllirahutu klassikaaslase kõrval istudes korralikud olla!). Esimeses ja teises kooliastmes kaasavad õpetajad vahel mõne vastutustundliku õpilase, kes toimib nagu „õppesemu“, istudes erivajadustega õpilase kõrval ja teda toetades.
- kasutada visuaalseid märguandeid, et aidata õpilastel keskenduda ja tähele panna. Abiks võib olla ka istekoht ruumi eesotsas (lähedal paigale, kust õpetaja viib läbi klassi ühist õppetööd ja klassiarutelusid). Meelespeadena võib lauale seada tööülesannete kohta käivaid vihjepildikesi (vt lk 189).
- töötada põhiliste õppimisülesannete tarvis välja töö edenemist toetavad kindla struktuuriga tööplaanid. Kasu võib olla ka igapäevasest edusammude lehest, millel on eesmärgipõhised verstapostid (ka väikesed vahepeatused, mis liigendavad terviknõude ajaliselt ohjatatavateks ülesanneteks). See loob ajalise korrastatuse tunde. Struktuur on TPH või autismi spektrihäirega diagnoositud lastele oluline; vältige liiga paljude valikute andmist.
- kontrollida ülesandehist andes arusaamist, paludes õpilasel seda korrata (vastuvõtutreening); seda saab läbi viia nii individuaalsel õpetamisel kui tunni ajal.
- teha selgeks harilikud *õppimistavad*; isegi see, kuidas kasutada tööpinda, paigutada töövihikuid ja analüüsida ülesandeid (loe kaks korda, kontrolli „kas ma saan aru?“, „kas ma tean, mida minult siin tahetakse?“, „kuidas ma abi saan?“). Andke vanematele õpilastele suure pinali asemel (täis põnevaid segajaid) lauapinal (lk 10, 190). Korras laud on samuti abiks. Lapsele tuleb *konkreetselt õpetada* (tunnivälisel ajal, nelja silma all), kuidas lauapinna ja tööaja organiseerimist kui akadeemiliseks ellujäämiseks vajalikke algelisi oskusi; *petlikult* algelisi. Mõned õpilased peavad neid oskusi õppima oma õpetajaga, individuaalse toetuse raames.
- võimaldada õpilasele tunni ajal mõõdukat liikumist – kas või vaikselt oma tööpaigast (pingist/laudkonnast) lahkuda, et õpetaja või õpetaja abi juurde minna ja oma edasijõudmist kontrollida (iga viie minuti järel). Õpetaja annab siis põgusat positiivset tagasisidet.
- vältida selliste laste pikemat klassis hoidmist vahetunni ajast– nad vajavad (eriti) kehalist aktiivsust mänguajal.

AUTISMI SPEKTRIHÄIRE

Järjest enam peavad õpetajad koolis õpetama ja toetama autismi spektrihäirega diagnoositud lapsi, kellel esineb käitumisi, mis mõjutavad:

- nende sotsiaalset suhtlust ja interaktsiooni
- seda, kuidas nad teavet (eriti auditoorse teavet) töötlevad ja tajuvad; vahel viidatakse sellele ka kui „arusaamise peetusele“.

See omakorda mõjutab:

- nende sotsiaalset *kujutlusvõimet* ja sotsiaalse lävimise viisi. Neil on sageli raskusi teiste mõistmisel, sest nad ei pruugi tajuda/aru saada, miks teised on endast väljas, haavatud või vihased. Võib esineda ka segadust ja ebakindlust „tavapäraste“ sotsiaalsete olukordade, sotsiaalsete vihjete ja sotsiaalse interaktsiooni suhtes. ASH-diagnoosiga lapsel esineb sotsiaalsetes olukordades sageli keelelisi puudujääke ja käitumisviise, mis näivad väljendavat tundetust ja isoleeritust.
- nende võimet tulla toime muutustega (eriti ootamatute muutustega) ja neid läbi viia, mis võib esile kutsuda ärevust (noorematel lastel „jonnihooge“), endassetõmbumist või mittetahtlikku häiritud, isegi „agressiivset“ käitumist. ASH-diagnoosiga lastele meeldib ennustatavus ja struktuur.
- Neil võib samuti esineda obsessiivseid ja paindumatuid kõne-/huvide-/käitumismustreid.

Nagu kõikide diagnoositud häirete puhul, ilmnevad käitumisviiside (näiteks ülalmainitute) määrad sageduse, intensiivsuse, üldistuvuse ja kestvuse skaaladel. Kui sääraسته käitumisviisidele pole järgnenud ametlikku diagnoosi, ei peaks õpetajad lihtsalt eeldama või oletama, et laps on „autistlik“.

Kui õpetajad märkavad sääraسته käitumisviiside sagedast esinemist, peaksid nad loomulikult kogenumaid kolleege informeerima (ja nendega vestlema). Ametlik diagnoos on ülioluline.

Töötades lastega, kellel on diagnoositud ASH (või kellel ilmnevad sümptomaatilised, diagnoosimata „ASH-käitumised“) on tähtis:

- luua rahulik töö- ja suhtluskeskkond ning seda hoida ja kasutada rahulikku häält (kindlat, mitte valjut või kõrgendatud – ASH-diagnoosiga lapsed on valju hääle suhtes sageli väga tundlikud)
- olla ettevaatlik lapse puudutamise suhtes, kui vanemad pole selgitanud, kuidas nende laps *ükskõik millist* puudutamist tajub või mõistab
- Kasutada selgeid, kontekstspetsiifilisi, keelelisi märguandeid
- omada selgeid käitumistavasid; alati valmistuge (koos lapsega) eelnevalt ette ükskõik millisteks muutusteks igapäevastes käitumistavades
- kuna laps ei pruugi julgustamist päris samal viisil hinnata nagu teised lapsed, tuleks lapse püüdlustele ja taotlustele keskenduda konkreetsel, toetaval viisil (mitte pelgalt öeldes „suurepärase“, „hästi tehtud“, „imeline“) (vt ka alates lk 132). Jällegi tasub lapse vanematelt järele pärida lapsele tuttavate keeleliste märkide ja lapse tajuu/arusaamise kohta. Näiteks pole enamasti mõtet pöörduda nende poole emotsionaalselt laetud sõnumitega, püüdes neis „süütunnet“ tekitada või nende käitumise suhtes lihtsalt oma viha väljendada. („Kuule, palun käitu kenasti...“, „Ole hea poiss!“, „Käitu õigesti...“)
- omada individuaalset käitumiskava, mis võib sageli abiks olla koolis ilmnevate äärmusliku-mate sotsiaalsete aspektide puhul. Individuaalse kava abil saab sotsiaalseid ja akadeemilisi võtmekäitumisi olulisel määral õpetada ja neid toetada (vt alates lk 182).

Kirjanduse loetellu olen ma lisanud „Autismi“ osa, kus on nimekiri väga kasulikest tekstidest ja veebilehekülgedest.

Tähelepanu otsivad käitumisviisid

Chris, 8. klassi õpilane, hõikus mu inglise keele tundides korduvalt; kaheksa, kümme, vahel isegi viihteist korda tunni jooksul. Mõnikord oli hõikumine maskeeritud küsimuste esitamiseks; mõnikord seisnes tobedas kommentaaris; enamasti oli see „tähelepanu otsiv käitumine“. Kui mulle tundus, et tema käitumine mõjutas minu õigust teisi õpilasi õpetada või teiste õpilaste õigust õppida ja osaleda, tuletasin ma talle kindlalt ja lühidalt meelde reeglit: „Chris, meil on küsimuste esitamiseks reegel. Järgi seda, täna.“

Sageli kasutas ta sellist reegli meeldetuletust võimalusena uueks tähelepanu otsimiseks: „Aga ma *ainult* esitasin küsimuse! Kas siin klassis on küsimuste esitamine kuritegu?“ Seejärel ta sageli mossitas.

Ma sain väga hästi aru, miks teistele õpetajatele tundus Chrisi käitumine kohati nii häiriv.

Kasu pole ka sellest, kui olulisel määral tähelepanu otsivaid käitumisviise ilmutavat last küsitlenud ja temaga vestelnud õppealajuhataja ütleb õpetajale: „Minuga pole tal mingeid probleeme – ma sain temaga väga hästi hakkama“. Loomulikult! Ühepealise publikuga on ta igati viisakas, kuid tagasi klassiruumis või mänguväljakul mõjutab lapse käitumist tema usk, et ta kuulub nende hulka ainult siis, kui teised osutavad talle palju tähelepanu – kas või kordarikkuva käitumise eest.

- Mõnesid tähelepanu otsivaid käitumisi saab – lühiajaliselt – *taktikaliselt* eirata. Lasteaia-õpetajad teavad, et pööramata käitumisele verbaalselt või mitteverbaalselt tähelepanu saab vahel vältida käitumise tarbetut kinnistamist. Ma ütlen *vahel*. Seejärel reageerivad nad hoopis (põgusalt ja positiivselt), kui laps käitub kohaselt ja koostöövalmilt. Selles mõttes kinnitavad *taktikaline* eiramine ja *valikuline* tähelepanu sama tulemust. Nagu igasuguse õpetajapoolse distsiplineerimise ja juhtimise puhul, ei ole garantiid – üheski juhtimis- või distsiplineerimislähenemises pole liiglihtsaid valemeid.

Kui õpilane hõigub, võib kasuks tulla taktikalise eiramise *sissejuhatamine*. See tähendab, et õpetaja annab õpilasele tingimusliku juhise ning seejärel eirab *taktikaliselt* järgnevat hõikumiskäitumist: „Craig, *kui* sa tõstad käe ilma hõikumata [sissejuhatuse, *tingimuslik* juhise], siis ma vastan su küsimusele“. Lühidalt võib lisada, „Tuleta meelde meie klassi reegel.“ Seejärel pöörab õpetaja oma pilgu ja tähelepanu õpilaseltsi ära, et keskenduda õpilastele, kellel on käsi püsti... eirates taktikaliselt igasugust järgnevat hõikumist.

Nagu varem märgitud (alates lk 100), on *taktikalise* ignoreerimise oskus õpetaja käitumises kontekstist sõltuv. Me ei peaks kunagi eirama ühtegi käitumist, mille puhul laps teeb teistele haiget (kas või näpistab või toimub niinimetatud kerge „testosteroonipõhine vennastumine“) või häirib *järjepidevalt* teiste õpilaste õigust õppida (korduva valju hõikumisega; teiste tööde näppimisega; neid tüüdates).

Taktikalise eiramise tõhusust kinnitab see, mil määral õpilane oma kordarikkuvat käitumist vähendab või selle lõpetab. Taktikaline eiramine on tõhus ainult juhul, kui ülejäänud klass võtab õpetajast eeskju ja samuti eirab kordarikkuvat õpilast.

- Kui kordarikkuv õpilane saab teistelt klassis mingitki *au ja kiitust*, tuleb lühidalt ja kindlalt kirjeldada, mida õpilane teeb (oma tähelepanu otsiva käitumisega) ja anda juhise sobilikult käitumiseks: „Chris (...), sa hõigud (...). Tuleta meelde klassi reegel (...). Käsi püsti ilma hõikumata.“ Kui õpilane käitub trotslikult, vaidleb või püüab kasutada muid kõrvaljuhtimise taktikaid, hoiab õpetaja tähelepanu esmasel probleemil või käitumisel (mis sel hetkel vajalik).

Vältige kiusatust väidelda, vaielda, olla sarkastiline või punkte skoorida. Kui osav vastuväide või mõjuv teravmeelne vastus võib mõned tähelepanu otsivad käitumisviisid kahjutuks teha ja tähelepanu ümber suunata (teisest kooliastmest alates), siis sarkasm üksnes toi-

dab tähelepanu otsivaid ja võimutaotluslikke käitumisviise. Kui õpilane teeb rumalaid, ebaviisakaid kommentaare, peab õpetaja selle talle selgeks tegema:

„See pole asjakohane kommentaar, Craig. Sa tead seda.“

„See on ebaviisakas [või...] kommentaar ja pole siin soovitud.“

„Meil on reegel lugupidamise kohta. Ma ootan, et sa seda järgiksid.“

„Me ei halvusta oma klassis.“

Sellistel juhtudel edastab sõnumi napp, range, kehtestav toon.

Mõningatel juhtudel on vajalik kohese klassisisese tagajärje kohaldamine. Kui õpilane rikub jätkuvalt korda, näiteks lobisemisega või oma kõrval/lähedal asuvate õpilaste tüütamisega, saame sageli kasutada valiku/tagajärje avaldust: „Kui sa jätkuvalt..., pean paluma sul töötada kusagil mujal meie klassis“. Kui ta jätkab korrarikumist ning me suuname ta seejärel ümber kolima ja seal töötama (tagajärg), siis mõni õpilane puikleb vastu või vaidleb: „Aga ma käitun nüüd korralikult! Ausõna õpetaja, ma olen hea...!“ Kui me oleme tagajärgedele panuse teinud, tuleb tagajärge ka vältimatult kohaldada (vt alates lk 155).

Kui õpilane keeldub minemast klassis teise kohta, kuhu õpetaja on teda suunanud (mul on seda aastate jooksul juhtunud rohkem kui mõned korrad), siis selle asemel, et võitja/kaotaja olukorda tekitada, tasub esitada *edasilükatud* tagajärg: „Kui sa otsustad praegu sinna mitte töötama minna, pean ma seda sinuga vahetunnis sinu enda ajast arutama“ (alates lk 106). Alternatiivne võimalus on kasutada kolleegitoega väljasaatmise/aja mahavõtmise kava (alates lk 149).

- Mõningatel juhtudel, mil tähelepanu otsiv käitumine kahjustab oluliselt õpetaja õigust õpetada ja õpilaste õigust õppida, peame koheselt aja mahavõtmise tagajärge kohaldama. Kui suuname õpilase klassist välja aega maha võtma, tuleb korraldada *rahulik* väljumine. Vältige viimsel hetkel valju hääle või ähvardustega mulje avaldamist („ja peale tunde jääd sa ka!!!“).
- Kui tähelepanu otsiv käitumine on ilmnunud mitme tunni jooksul korduvalt, on kohustuslik mingisugune varajane ja läbimõeldud järelkohtumine. Sageli suudavad õpetajad sellistel pikemaajalistel (neljasilma-)sessioonidel õpilasele järjekindlamalt selgeks teha, mida ta klassis teeb ja isegi *miks*, ning panna õpilane mõistma ja koostööd tegema (alates lk 106). Sellist protsessi tuleb ennekõike käsitada abina õpilasele tema käitumise mõistmiseks ja vastutuse võtmiseks, mitte kasutada seda järelkohtumise aega lihtsalt veel ühe karistusena. Sellistel neljasilmakohtumistel tuleb õpetajal õpilasele kinnitada, et tema põhimureks on õpilase käitumine ja mõju, mida see avaldab teiste õpilaste õppimisele ning (loomulikult) õpetaja õigusele (ja võimele) õpetada.
- Kui me tunneme end sellisel „poolnõustaval“ lähenemisel ebakindlalt või ebamugavalt, tuleks kutsuda mõni teine kolleeg endaga koos töötama. Põhivaldkonnad, millele sellisel järelkohtumisel keskenduda, on järgmised:
 - Kas õpilane on oma käitumisest teadlik? „Kas sa oled teadlik, mida sa klassis teed, kui sa hõigud...?“ Tuleb olla õpilasele tavapärase, iseloomuliku käitumise suhtes *konkreetne*. Vastuseks sellisele küsimusele kehitavad õpilased sageli õlgu ning mõned naeravad (närviliselt või arvates, et nende käitumine on tegelikult naljakas).
 - Kirjeldage õpilase kordarikkuvat käitumist konkreetselt ja lühidalt (abiks võib olla mõningane peegeldamine; alates lk 108). Küsige õpilaseltsilt, *mida* ta peab tegema, et muuta viisi, kuidas ta praegu (neile iseloomulikult) käitub. Osutage sellele, et ta käitumine mõjutab teisi klassis; kirjeldage, *kuidas* see teisi mõjutab.

- Lihtne, teostatav kokkulepe või kava võib aidata õpilasel leida isiklikuks käitumisjuhtimiseks fookuspunkti. Ma olen avastanud, et sellist fookuspunkti aitab leida lihtne väljatrükitud kokkulepe, mis keskendub kolmele asjale, mille tegemise peab õpilane lõpetama (nii et teised saaksid oma tööga edasi minna, ilma et peaksid seda, teist ja kolmandat käitumist taluma) ja kolmele asjale, mida õpilane peab tegema hakkama, et saavutada õppimises mõningast edu ja et teised saaksid oma õppimisega edasi minna (ilma et peaksid seda, teist ja kolmandat käitumist taluma).

Need kolm „asja“ on konkreetsed, teostatavad käitumisviisid. Lasteaiaaalistele võib see asi olla üks „üleüldine“ käitumine nagu näiteks „vaibal istumine“ (see hõlmab istumist ringi veerlemata või teisi puudutamata; ja näoga õpetaja suunas istumist ning silmade ja kõrvadega kuulamist – ja osalemist kätt tõstes...) (vt alates lk 182).

Käesoleva aasta algul paluti mul töötada ühe raske 11-12-aastaste klassiga (5.-6. klass). Seal oli mitmeid õpilasi, keda oli mulle kirjeldatud kui tähelepanu otsivaid ja võimutaotlevaid. Ühte neist kirjeldati mulle kui „tõrgest ja trotslikku“. Need lühikesed eelkirjeldused osutusid kõik liigagi tõeseks.

Kui olin teel oma esimesse tundi selle klassiga, hakkas Kelly (ma ei teadnud siis veel tema nime) mult korrutades küsima, kes ma olen, häälega, mis näis ütlevat: „Vaadake mind – vaadake, kuidas ma tüütan seda uut õpetajat, kes hakkab meiega tööle...“.

Hiljem, esimese tunni ajal, hõikus ta korduvalt, vahel käsi püsti, vahel mitte. Üks tema hõikumist iseloomustavaid jooni oli laulev hääletoon. Algselt, kui ma sellist käitumist taktikaliselt eirasin, kasutas ta väljendeid nagu: „Ma räägin teiega ... kas te ei näe mind?“ Ta ohkas ja pöördus klassikaaslase poole: „Ma räägin temaga ja ta ei kuula...“. Ma kuulsin seda kõike, kui ma teda taktikaliselt eirasin.

Vahel lisasin ma taktikalisele eiramisele sissejuhatuse (alates lk 101); vahel tuletasin ma hõikumise algul reeglit meelde.

Selle õpilase käitumine ärritas tema tavapäraselt õpetajat vägagi ja ma mõistan, miks. Töötades oma kolleegiga, õigustasid ja toetasid minu heitlused tema õpilastega teatud mõttes ta enda heitlusi selle õpilasega.

Oma uurimuses klassikäitumisest ja dünaamikast arutleb Rudolf Dreikurs koos kolleegidega (1982) sellise käitumise üle lapse eesmärkide suhtes antud sotsiaalses kontekstis. Dreikursi



järgi on käitumine suunatud konkreetssele eesmärgile. Üldine eesmärk on kuuluda sotsiaalsesse rühma (antud juhul klassikaaslased või väike rühm klassikaaslasi). Selle eesmärgi poole pürgides üritavad mõned õpilased (nagu Kelly) saavutada oma kuuluvust tähelepanu otsivate käitumisviiside kaudu. Selles mõttes pole sage hõikumine, rumalad kommentaarid, tüütu käitumine, mitteverbaalne ohkimine, silmade pööritamine ja nii edasi, mitte ainult käitumise ajendiks, vaid ka selle sihiks ja eesmärgiks. Eesmärk (saada tähelepanu ja võimu) on ise ajend, käitumise taga olev aktiivne jõud, isegi kui laps ise pole teadlik sellest, mida ta teeb. Laste kasvades võib nende „isiklik loogika“ tõepoolest hõlmata mõtteviisi, et „ma „kuulun“ päriselt kuhugi ainult siis, kui inimesed mulle palju tähelepanu pööravad, kui nad mind sageli märkavad“.

Selle sihi, selle „eesmärgi“ teadvustamine aitab selgitada lapse käitumist tema kaaslaste kontekstis. On arusaadav, et kui me osutame sellisele käitumisele teenimatut tähelepanu (osalt meie enda nõrdimusest tingitult ja osalt seetõttu, et püüame arenguid klassiruumis juhtida), kinnitame (vahel ülemäära) õpilase tähelepanu otsivat või võimutaotlevat käitumist.

Ma olen töötanud lastega, kes väljendavad oma võlvust, armsust või jõuetust („Ma ei jaksa seda tööd teha“) sagedasti selleks, et saada täiskasvanuult olulist ja korduvat tunnustust (tähelepanu). Ka seda võib vaadelda kui lapse ülemäärast püüdlust saavutada nii kindlus- kui kuuluvustunnet.

Samal päeval, samas klassiruumis märkasin ma (kuidas teisiti), et kui ma kogu klassi õpetasin, tegi Liam ühele kaaslasemale üle klassiruumi korduvaid käežeste. Mitmed õpilased naersid ja itsitasid. Ma suunasin neid: „Näod tahvli poole ja kuulake,... Liam (...), Liam (...)!“ Ta pöördus ümber ja vaatas mulle ohates otsa.

„Sa teed kätega oma klassikaaslasele mingeid märguandeid.“ Ma vaatasin korra klassikaaslase poole. „Sa pead näoga siiapoole istuma ja kuulama, tänan.“ Ta pööras pilgu lakke ja pani käed ristii – ning rahunes mõneks ajaks. Pisut hiljem kordas ta sama käitumist.

Sel korral hüüdsin ma tema nime: „Liam (...) ...“ ja andsin talle mitteverbaalselt märku tahvli suunas vaadata.

Ta sai tähelepanu, mida ta jahtis, ehkki põgusalt. Ma andsin endast lühiajaliselt parima, et hoida tähelepanukese õppetööl, pöörates tema „teisestele käitumisviisidele“ minimaalset tähelepanu.

Hiljem, tunni iseseisva õppimise faasis, märkasin ma, et ta ei tööta; ta vestles oma klassikaaslasega, aga kindlasti mitte tööst. Kui ma ergutasin teda ülesandega tegelema, muutus ta tõrksaks. „EI... Ma ei taha seda teha. Ma vihkan selliseid asju...“ pomises ta.

Ma aitasin tal taas tööle keskenduda ning andsin talle hoomamisega, kuid ta keeldus jätkuvalt töötamast. Aeg-ajalt keeldus ta mind kuulamast või mulle otsa vaatamast, kui ma temaga rääkisin, või jalutas minema, kui ma temaga vestlesin. See oli enam kui tähelepanu otsimine.

On arusaadav, et õpetajad tunnevad end sellise käitumise poolt ähvardatuna, aeg-ajalt isegi mõnevõrra lüüasaanuna. Ma mõistan ka, miks mõned õpetajad tunnevad vajadust „lapsele näidata, kes siin boss on“. Lapsepoolne võimunäitamine võib olla aktiivne ja sõnakas või väljenduda passiivselt,



mitteverbaalse trotslikkuse kaudu. Lapse isiklik loogika keskendub siinjuures uskumustele nagu: „Ma võin teha, mis ma tahan ja teised ei saa mind peatada...“; „Mina olen siin boss...“ või „Ma olen tähtis ainult siis, kui ma saan teha, mida ma tahan; kui mina jagan käsklusi...“.

Olles neid õpilasi pisut paremini tundma õppinud, otsustasin, et püüan kasutada lähenemist, mida Dreikurs kirjeldab „eesmärgi paljastamisena“.

Õpilase käitumiseesmärgi paljastamine

Dreikurs koos kolleegidega (1982) on pakkunud välja lähenemise, mis on kavandatud aitama õpilastel neid toetaval viisil mõista, „miks“ nad niimoodi käituvad. See lähenemine hõlmab konkreetsete küsimuste esitamist, et tõsta õpilase teadlikkust tema võimalikust käitumiseesmärgist. Nende küsimuste toon peab olema toetav ja mittehinnanguline, kui tahame, et nad aitaksid õpilasel oma „eesmärgipärast“ käitumist mõista. Selline lähenemine peab leidma aset toetavas neljasilmavestluses. Kõnealusel õpetajal peab olema õpilasega piisavalt positiivne töösuhe, et seda lähenemist proovida.

- Esimene küsimus tõstab avatud küsimuse abil lapse teadlikkust oma konkreetsest käitumisest: „Kas sa tead, miks sa...?“ Me peame õpilase tegeliku kordarrikkuva käitumise suhtes konkreetseid olema: „Kas sa tead, miks sa tunni jooksul palju kordi hõigud...?“, „Kas sa tead, miks sa teed sageli selliseid kommentaare nagu... [siinkohal loetleb õpetaja üles mõned tavalisemad lollitavad ja rumalad kommentaarid]?“ Enamik õpilasi vastab sellisele küsimusele mitteverbaalselt (õlakehitus, grimass või naeratus); vahel vaikselt pomina: „Ei“. Võimaldage põgusat järelemõtlemist, isegi kui vaikus on pisut ebamugav. Õpilase häiriva/kordarrikkuva käitumise põgus peegeldamine võib samuti aidata tõsta konkreetset ühist teadlikkust õpilase käitumisest (lk 108-109).
- Seejärel oletab õpetaja, miks õpilane tavaliselt sel viisil käitub: „Ma tahaksin öelda, mis mina arvan...“ või „Kas ma võin oletada, miks sa palju hõigud [või vahele segad ja nii edasi]?“ Mulle pole kunagi ükski õpilane sellele küsimusele „ei“ vastanud (nad on loomulikult uudishimulikud). Tavaliseks vastuseks – eriti vanemate laste puhul – on õlakehitus ja kulmukergitus või „teadja naeratus“. Seejärel liigub õpetaja küsimustega edasi võimalike põhjuste (eesmärkide) juurde, miks õpilane tavaliselt klassis nii käitub.
- Mõned väljapakutud „eesmärgipaljastustest“ on:
 - „Kas võib olla, et kui sa palju hõigud, tahad sa, et klass sind vaataks ja sind märkaks?“
 - Või kui probleemiks on lollitav käitumine, „Kas võib olla, et kui sa ütled selliseid asju... [ole konkreetne], tahad sa, et klass sind vaataks ja naeraks?“Dreikurs toonitab, et lapse eesmärgi „paljastamine“ peaks kõlama hüpoteetiliselt, mitte kui „hinnang“ („Kas võib olla...?“ „Ma sooviksin oletada...“).

Kui õpilase eesmärgiks on mingit laadi võimuvõitlus (õpetaja nõudmistele/juhistele kuuletumast keeldumine; sage kaaslaste ees vastu vaidlemine; minema jalutamine, kui õpetaja räägib; teiste, kaasa arvatud õpetaja ahistamine), keskendub paljastamine nendele õpilase käitumise külgedele³:

- „Kas võib olla, et keeldudes töö tegemisest tahad sa mulle „näidata“, et sa võid teha, mida sa tahad ja ma ei saa sind peatada...?“ See eeldab, et õpilane on suuteline tööd tegema ja tema käitumine, mis hõlmab ülesande tegemisest keeldumist, väljendab võimutaotlust. Lisaks eeldab see, et õpetaja tunneb õpilast piisavalt hästi ning tal on õpilasega positiivne töösuhe, et teda sellisesse dialoogi kaasata.

- „Kas võib olla, et sa tahad teha seda, mida sina tahad ja millal tahad – ja sa usud, et keegi ei saa sind peatada...?“

- „Kas võib olla, et sa tahad ise boss olla, käsklusi jagada...?“

- Enamik õpilasi vastab nende „eesmärgipaljastusele“ mitteverbaalsel viisil (nagu ülal mainitud): pilgu tõstmine, kerge muie, õlakehitus. See „äratundmisrefleks“ (nagu Dreikurs seda nimetab) väljendab sageli õpilase nõusolekut; tunnistamist, et õpetaja „on siin millegi jälil“.

Kui õpilane vastab „ei“ (vastuseks paljastusele – „Kas võib olla, et...?“) võib küsida: „Kui see pole põhjus, kas sa oskaksid välja pakkuda, miks sa hõigud palju [või keeldud töö tegemisest, kui ma tean, et sa oskad seda teha...?]"

Kasulik on ka juhtida õpilase tähelepanu sellele, et nad on *õppinud* sellisel viisil koolis käituma. Kusagil, millalgi, miskipärast *valisid* nad sellise käitumisviisi. Nad on *valinud* sellise käitumisviisi ka praegu. Õpetaja pakub välja, et õpilane on *õppinud*, kuidas teatud viisil käitumine annab neile tähelepanu või seda tähelepanul põhinevat võimu, mida nad taotlevad. Me võime tegelikult õpilasele tunnistada, et meie ei saa *panna* neid õppima, või õigupoolest ka midagi muud tegema. Ainult nemad ise saavad *panna* end midagi tegema. Neil pole siiski õigust teha, *mida iganes* nad tahavad ja *millal iganes* nad tahavad. Nad peavad seisma silmitsi tagajärgedega. Selle protsessi kaudu püüab õpetaja tekitada ühist mõistmist. Ta julgustab õpilast *õppima* oma käitumist muutma – headel, väärtuslikel, koostööd võimaldavatel põhjustel.

Õpilastega töötades saavad õpetajad suunata tähelepanu otsivad, võimutaotlevad käitumisviisid ümber enam koostööle suunatud valikuteks, nii et õpilane kogeks sotsiaalse kuuluvuse tunnet sihiteadlikul viisil, nagu näiteks vastutustundlikul positsioonil olles (korrapidajaroll, kaaslaste valvamine, nooremate juhendamine). Sellise positiivse rolli võtmine tekitab sageli omajagu entusiasmi.

- „Eesmärgi paljastamise“ valguses kutsub õpetaja õpilast üles käitumiskava välja töötama. Selle kava põhijooneks on õpetaja teadlik huvi ja kirjeldav tunnustus säärase tähelepanu otsivale käitumise suhtes, mis on suunatud koostööle (vt alates lk 132).
- Lähenemine, mis hõlmab klassi laiemalt – ühine klassiarutelu – võib aidata õpilasele selgitada kaaslaste arvamust selliste käitumisviiside kohta nagu sagedased segamised ja lollitamine (ja miks nad nii arvavad).

Säärase koosoleku korraldamisel on oluline *mitte nimetada* konkreetset õpilast (kuigi on selge, et teatud nimed on õpilaste mõtetes esikohal!).

Ma olen sääraseid koosolekuid pidanud isegi lasteaialastega. Peamised reeglid sellisteks koosolekuteks on: „Üks korraga“; „Me oleme siin selleks, et arutada probleemide üle, mis meid kõiki mõjutavad“; „Me ei halvusta kedagi (ega kellegi mõtteid)“; „Me kuulame igaühe panust“; „Kui me võtame selle koosoleku tulemusel vastu mingeid otsuseid, peavad need otsused sobima meie klassi käitumisleppega“.

Näiteks võib rühm jõuda otsusele, et õpilased, kes pidevalt õppimist häirivad, peaksid töötama teistest eemal või isegi aja maha võtma (kui nad ei reageeri õpetaja meeldetuletusele või suunavale hoiatusele). Õpilased saavad rühmana õppida ka üksiku õpilase mittekehalist tähelepanu otsivat käitumist *taktikaliselt* eirama. See strateegia on eriti tõhus lasteaias ja esimeses kooliastmes, kuid seda peab tasakaalustama õpetaja lugupidav toetus õpilasele muul ajal (kaasa arvatud individuaalse käitumiskava näol).

Tagajärjed, nagu need, millest ülalpool juttu, peaksid olema kooskõlas klassi käitumisleppega, *seostuma* kõnealuse käitumisega ja olema kohaldatud *lugupidavalt*.

Töö trotslike ning emotsionaal- ja käitumishäire diagnoosiga lastega

James (esimesest klassist) istus oma õpetaja ja minu ees vaibal. Me olime just alustamas ühist hommikuringi. James hakkas käsi mõlemale poole sirutama, et enda kõrval istuvaid lapsi puudutada. Seda tehes naeris ta väga valjult. Mu kolleeg käskis tal „lõpetada“ ja „korralikult istuda“. Ta tegi seda – mõneks ajaks. Siis alustas ta jälle ja mu kolleeg hoiatas teda: „James, jäta teised lapsed rahule ja istu korralikult või ma pean su mujale viima.“ Ma olin – taas kord – üllatunud, kui kannatlikud olid teised lapsed Jamesi jõuliste puudutuste, torkimise ja valju naermise suhtes. Kuigi see ei paistnud üldse pahatahtlik (ta näis „puudutustest“ mõnu tundvat) oli see kordarikkuv ja (loomulikult) vastuvõetamatu.

Ma küsisin oma kolleegilt sosinal, kas ma võin klassiga pisut vestelda (me õpetasime koos). Kui ma parasjagu klassi „taasrahustasin“, alustas James uuesti. Ma hüüdsin ta nime; mitmekordse hüüdmise peale pöördus ta kulmu kortsutades minu poole. Ma ütlesin klassile: „...vabandage mind kõik hetkeks. Ma pean Jamesiga rääkima.“

„James (...), James (...), ma tahan, et sa siia poole vaatad (...), siis ma tean, et sa kuulad.“ Seejärel hüppasin ma oma klassiesiselt toolilt maha ja mudeldasin lühidalt sobivat istumist... „James (...) ma tahan, et sa oma jalad niimoodi risti paneksid (ma näitasin ette) (...). Käed sülle, niimoodi... ja silmad ja kõrvid siia poole. Just nii.“ Ma läksin oma kohale tagasi ja tänasin klassi ootamise eest ning klassi uuesti arutellu haarates küsisin, mida nad parasjagu matemaatikas teevad... Kahel korral pidin ma Jamesile meelde tuletama, kuidas istuda. Mõlemal korral pögusa käitumusliku juhisega (alates lk 85).

INDIVIDUAALNE KÄITUMISKAVA

Hiljem töötasime mina ja mu kolleeg Jamesile välja kava, mis sisaldas „koos-vaibal-istumise“-käitumise konkreetset õpetamist. Me tegime seda Jamesiga lõuna ajal. Kasutasime lihtsat kriipsujukudega joonistust, millel oli kujutatud James istumas nagu teised lapsed (nende näod ja õpetaja nägu olid kujutatud rõõmsatena). Kasutades pilti kui lihtsat sotsiaalset jutustust, tuvastasime me abistavad käitumised, mida me kõik koos ühise õpetamise ajal kasutame.

- Kus istuda (hiljem märasime me „vaibasemu“, kes klassi ühise õpetamise ajal Jamesi kõrval istus).
- Me arutasime, kuidas istuda (ning hoida oma käsi ja jalgu ohutult).
- Me selgitasime, kuidas kuulata silmade ja kõrvadega; käsi püsti (hõikumata, kui sa tahad sõna võtta või küsimust esitada)
- Me selgitasime, kuidas oodata, kuni õpetaja sinu nime nimetab (kui sul on käsi püsti ja sa tahad sõna...).
- Me selgitasime, kuidas kasutada oma „seesolemise häält“ (valju hääle asemel), jagades oma mõtteid klassi ühise õppetöö ajal.

Töötades lastega, kellel on diagnoositud TPH (eriti väiksemate lastega nagu James), pole kasu, kui käskida neil lihtsalt „korralikult istuda“ – „korralikult“ on (mingis mõttes) liiga üldine; võib-olla isegi „tähtsusetu“. Neis tekitavad turvalisustunnet selge, konkreetne otsene kõne ja toetavad käitumistavad.

- Me kirjeldasime käitumisi (kasutades piltkaarte). (Vt lk 188).
- Seejärel mudeldasime me iga käitumist ja – äärmiselt oluline – julgustasime Jamesi igat ülalmainitud käitumist harjutama. See oligi sisuliselt tema kava.

Taastavad sessioonid olid meil (esialgu) kolmel korral nädalas, et „kava“ harjutada ja arutleda selle edenemise üle. Tunni ajal kasutasime me vihjepilti, mis toimis kui pögus visuaalne meelepea.

Võtmeks oli siiski käitumisviiside konkreetsus, käitumistavad, harjutussessioonid ja konkreetne julgustamine tunni ajal (alates lk 132).

Klassi vastutus ja panus olid samuti väga positiivsed, kui James hakkas oma käitumist muutma. Hiljem koostasime sarnase kava iseseisva õppimise käitumisteks tema laudkonnas.

Selline lähenemine töötab igas vanuses lasteaiaaalistega ja esimese kooliastmes (isegi teises kooliastmes) (vt McPherson ja Rogers 2008; Rogers, tsiteerinud Clough jt 2005; Rogers 2003a).

Nii vihjepilte, mudeldamist, harjutussessioone (konkreetsetele käitumisviisidele) kui regulaarset positiivset kinnitamist saab arendada sümptomaatiliste või diagnoositud käitumishäiretega õpilastele tuge pakkuvatel omavahelistel õpetamissessioonidel eakohase lähenemise kaudu (alates lk 187).

Mõned õpetajad reageerivad käitumishäire diagnoosiga lastele kui „täiesti erilistele“ ning lubavad neile käitumisviise, mida nad ei kannataks kunagi välja teiste õpilaste puhul. Ma usun, et selline lähenemine on ekslik. Isegi kui lapsel on diagnoositud TPH, ei peaks me (minu arvates) eirama selliseid äärmuslikke käitumisviise nagu torkimine, tõukamine, löömine, teiste laste häirimine töö ajal või igasugune agressiivne käitumine.

Loomulikult esineb TPH ulatuses kognitiivset aktiivsust ja sotsiaalset teadlikkust erineval määral. Kui me aga kordarikkuvat või haigetegevat käitumist tuntavalt eirame, peame seda tühiseks või vabandame välja (nende laste häire tõttu), anname teistele lastele mõista, et selline käitumine on lubatav; et see on teistest lastest nii erinev, et tavapärased reeglid ja ootused pole kohaldatavad. See edastab klassile kui rühmale kahjuliku ja ebaterve sõnumi. Lastele, kel on diagnoositud käitumishäired (nagu Jamesile) saab õpetada koostööl põhinevat õppimist ja sotsiaalseid käitumisi. Nad vajavad selliseks õppimiseks loomulikult individuaalset tuge (alates lk 187) ja siin peitubki oluline võti – õpetada lastele, kel on diagnoositud käitumishäired, igapäevase kooliskäimisega hakkama saamiseks ja isegi selle nautimiseks vajalikke akadeemilisi ja sotsiaalseid oskusi (Rogers 2003a).

„Trotslike õpilaste“ mõiste varieerub koolidest ning erinevate õpetajate tajudest ja ootustest lähtuvalt. Ühe õpetaja jaoks, ühes olukorras on õpilase hilinimine tundi suur distsipliiniprobleem. Teise õpetaja jaoks on see vähetähtis ärritaja ja vaid potentsiaalne distsipliiniprobleem. Lapsed, kel on diagnoositud EKR, seavad õpetaja silmitsi tõsisemate muredega.

Lapse elus, temperamendis, kodus ja taustategureis on palju aspekte, millel on koolikontekstis käitumisele oma mõju, kuid mille üle meil on vähe kontrolli või puudub see üldse. Viisid, kuidas mõnesid lapsi kodus koheldakse – düsfunktsionaalne kodukeskkond, struktuuriline ja põlvest põlve edasi kantud vaesus ning vanemate pikaajaline töötus, positiivse suunamise puudumine, distsiplineerimine, väärtused ja rollimudelid, telerivaatamise määr ja saadete sisu, mida isegi väga väikesed lapsed näevad, kuritarvitavad „suhted“, kehv toitumus, vanematepoolne (või õdede-vendade poolne) nauteainete tarbimine – kõik need lapse elu aspektid avaldavad mõju lapse käitumisele koolis. Me ei saa neid mõjusid, struktuuralseid tegureid ja kujundavaid suhteid lapse kodus keskkonnas kontrollida. Läks mõnda aega, enne kui ma noore õpetajana seda masendavat tõde päriselt tunnistasin. Kasutu on ka nende tegurite üle jätkuvalt viriseda: „Kui ainult...“.

Meie rõhuasetused ja energia on paremini paigutatud, kui taotleme õpilaste kestvat heaolu ja õppimist, mil nad on meiega koolis. Kus ja millal me saame toetada nende heaolu väljaspool kooli, me ka teeme seda (eriti kui laps on „riskilaps“). See ei tähenda, et need eelnimetatud tegurid meid külmaks jätaksid. Tõepoolest, on juhtumeid, mil me ei suuda õieti ettegi kujutada, kuidas mõned meie õpilastest toime tulevad ja niimoodi mõistuse juurde jäävad. See tähendab, et me väldime:

- koduse keskkonna süüdistamist lapse kordarikkavas koolikäitumises

- liiga kergekäeliselt lapse kordarikkuvu käitumise väljavabandamist põhjusel, et ta „tuleb raskest kodust“
- liiga kergekäeliselt lapse „ohvrina“ käsitamist selle põhjal, mida me peame pelgalt *põhjuslikeks hälveteks*; teisisõnu: „Ta on selline, sest ta tuleb raskest kodust ja tal on düsfunktsionaalsed vanemad ja düsfunktsionaalsed õed-vennad ... seepärast ei saa ta midagi oma käitumise osas *parata* või *ei suuda tegelikult muutuda*“.

Tuleb tõdeda, et kuigi peredünaamil, struktuuralsel vaesusel ja kuritarvitamisel on ilmselgelt oma osa märkimisväärselt kordarikkuvates ja trotslikes käitumismustrites, on õpilase kordarikkuv käitumine ka *antud kontekstis õpitud*. Negatiivset käitumist kinnistab ka see, kui vanemad ja õpetajad märkimisväärselt kordarikkuvaid ja trotslike käitumismustreid kergekäeliselt „välja vabandavad“, liigselt teenindavad või toetavad. Raske on selliste õpilastega mitte kannatust kaotada või nende peale mitte vihastuda ega karjuda. Täiskasvanu käitumine võib teatud „sotsiaal-küberneetilise silmusena“ lapse tähelepanu- ja võimuotsivat käitumist kinnistada.

Jah, see on mõistetav, et mõned õpetajad karjuvad või isegi röögivad õpilaste peale, kes end sageli vaiba peal ringi rullivad; loomahääli teevad; minema kõnnivad, kui õpetaja nendega räägib; „kogu aeg“ hõiguvad; peidavad end laua alla ja keelduvad kaasa töötamast, või väldivad ülesandeid ja keelduvad nende tegemisest („See on jama!!“; „Ma vihkan seda“; „Mind ei saa sundida!!“; „See on igavene sitt!!“); või ropendavad ja röögivad oma õpetajate peale; või tõukavad ja nügivad ja tüütavad teisi lapsi, et saada täiskasvanu tähelepanu.

Hõivatud õpetajana – kui klassis on 25 teist last – on raske võtta aega, et järele mõelda, mida me selliste õpilaste ohjamiseks parasjagu teeme või mida me saaksime teha, et aidata sellistel lastel *õppida* käituma hoolivamalt, positiivsemalt ja koostöövalmimalt. Igasugune mõtestamine ja igasuguse toimiva kava koostamine sellistele õpilastele peaks toimuma meeskonnapõhiselt või isegi kooliterviklikel alustel.

MEESKONDLIK LÄHENEMINE INDIVIDUAALSETELE KÄITUMISKVAVADELE

Igasuguse meeskondliku lähenemise võtmelemendid töös õpilastega, kel ilmneb EKR, sisaldavad järgmist:

- Peaks olema põhjalikult väljatöötatud aja mahavõtmise kava (alates lk 149). On õpilasi, kes suudavad kergelt, isegi kiirelt „klassi oma võimu alla haarata“. Kui märgatav käitumismuster kahjustab põhiõigusi klassiruumis, on õpetajal vaja kohest aja mahavõtmise toetust (nagu ka ülejäänud klassil). Kui me sageli mõtleme, et kordarikkuv õpilane on see, kes aja maha võtab, siis õpetaja (ja klass) vajavad samuti aega sellistest vahejuhtumitest või isegi ohtlikust käitumisest jahtumiseks ja rahunemiseks.
- *Aja mahavõtmine õpetajale* võib kriisilukorras tähendada ka seda, et kogenum kolleeg eemaldab klassist mitu kordarikkuvat õpilast, et lasta rahuneda ülejäänud õpilastel (vt lk 226).
- Me oleme avastanud, et eriti kordarikkuvate – ja trotslike – õpilaste puhul on abiks lapse „ümberpaigutamine“ teise klassi üheks või kaheks tunniks nädalas, et anda klassiõpetajale hingetõmbepaus. Selline ümberpaigutamine tähendab, et lapsel on ettenähtud tund ettenähtud tööga teise õpetaja klassis. Seda tuleb eristada aja mahavõtmise meetodist.
- Rakendada õpilasega juhtumihalduse võttestikku. „Juhtumihaldur“ on õpetaja, kes töötab õpilasega nelja silma all tema käitumise kallal, arendades välja *individuaalse käitumiskava*. See kava edastatakse seejärel rakendamiseks kõikidele kolleegidele, kes seda õpilast õpetavad (või toetavad).

Lasteaias ja esimeses/teises kooliastmes korraldab sellist juhtumihaldust enamasti rühma/ klassiõpetaja. Kolmandas kooliastmes ja gümnaasiumis on „juhtumihaldurid“ enamasti vanemõpetajad, kes saavad sellele pühendumiseks vaba aega ja kel on vastutus EKR-ile iseloomulikke käitumisviise ilmutavate õpilastega töötada. Need õpetajad valitakse nende võime ja oskuste põhjal luua häid suhteid ja teha käitumisteraapiat. Nad peavad olema ka kolleegid, keda austavad ühtviisi nii teised töötajad kui õpilased (Rogers 2006b).

Oluline on arvestada ka eetiliste küsimustega neljasilmakohtumisel, kus õpetaja viibib õpilasega mõnda aega „kahekesi“. Kui kõnealune õpilane on naissoost, on tark määrata juhtumihalduriks naisõpetaja, ning meessoost õpilasele meessoost juhtumihaldur.

Juhtumihaldus

Töötades õpilastega, kellel on kirjeldatud (või diagnoositud) EKR, on vähetõhus jätta strateegiate ja lähenemiste leidmine iga õpetaja enda hooleks. Efektivsem on läheneda kollegiaalselt, mitte süüdistada ükskõik millist õpetajat, et ta ei saa Jasoni, Troy või Melissaga hakkama.

Samuti pole kasu vanemate süüdistamisest. Me vajame nende arusaamist ja tuge. See ei tähenda, et jätaksime edastamata ausa hinnangu lapse kordarikkuvu käitumise kohta, küll aga tähendab see, et säärane hinnang peab tuginema koostööpõhisele lähenemisele ja mitte süüdistuskokkuvõttele (Rogers 2009).

Kaaludes juhtumihaldust, alustame õpilase *käitumisprofiiliga*, millesse panustavad kõik täiskasvanud, kes õpilasega koolikeskkonnas töötavad:

- Käitumisprofiil peab sisaldama seda, kui sagedasti õpilane hõigub; vahele räägib; ringi jalutab; vahele trügib; eksponeerib madala nõrdimustaluvusega käitumisi; ja nii edasi; kui *intensiivselt* ta hõigub, vahele räägib, ringi jalutab ...; ning kui *reeglipäraselt* ta eksponeerib selliseid sagedasi kordarikkuvaid käitumisviise kõikide õpetajatega ja kõikides tundides. Samuti tuleb määratleda, kas käitumine on *kestev* (kõigis tundides, iga päev?) või on pigem „halva päeva sündroomi“ mustriga, ilmnedes mõnedel päevadel rohkem kui teistel?
- Selliste õpilastega töötades on oluline varajane sekkumine. Niipea kui kordarikkuvu käitumise muster on selgelt tajutat (sageduse, reeglipärasuse, kestvuse ja intensiivsuse mõistes), peavad kogenumad kolleegid õpetajaid kollegiaalse kava väljatöötamisel toetama. See kava hõlmab mõlemat, nii struktuurset kolleegituge kui juhtumihaldust. *Struktuurane toetus* sisaldab aja mahavõtmise kavasis, õpilase klassiruumide vahel roteerimist (vt „ümberpaigutamist“ eespool) ning kohtumiste korraldamist juhtumihalduri ja õpetajate ühiseks aruteluks ja kavandamiseks.

Juhtumihaldus sisaldab põhiõpetaja pikaajalist individuaalset tööd lapsega. Juhtumihalduri roll hõlmab peamiselt isikliku, individuaalse käitumisekava väljatöötamist koos õpilasega. Juhtumihaldur edastab selle kava sisu ka kõikidele töörühma õpetajatele, selgitades kava eesmärgi ja elemente ning arutledes distsiplineerimise, julgustamise ja aja mahavõtmise meetodi võimaluste üle kava raames. Juhtumihaldur teeb koostööd ka vanematega, et selgitada, kuidas see kava nende lapse õppimist koolis toetab ning et kutsuda vanemaid üles mõistvusele, koostööle ja toetusele.

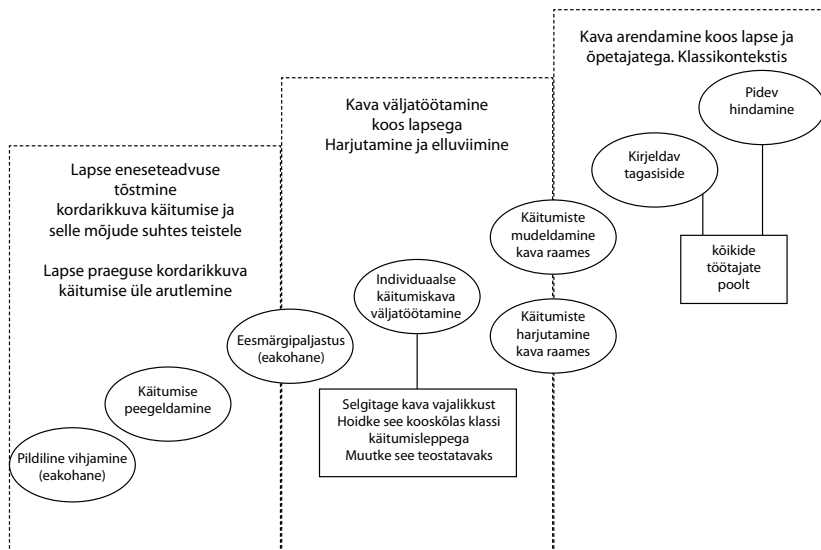
See individuaalne kava rõhutab võtmekäitumisi, mis võimaldavad lapsel parandada oma sotsiaalset suhtlust (ja kaaslaste suhtumist) ning keskendumist õppetööle.

Edasi sisaldab kava lapsele nende käitumisviiside õpetamist ja kinnistamist individualiseeritud mudeldamise, harjutamise ja julgustamise kaudu. Juhtumihaldur õpetab lapsele selliseid käitumisi nagu:

- kuidas siseneda ruumi teistega arvestavalt (ilma lärkakuse, tõuklemise, nügimise või „mulje avaldamiseta“)
- oma kohale minemist või vaibal istumist (lasteaias) teisi nende isiklikus ruumis tülitamata
- kuidas läbimõeldult tööpinda (pink/lauda) korrastada
- kuidas õppeülesandele keskenduda, õppeülesannet (konkreetse tunnis) täita
- kuidas tõsta kätt ilma hõikumata ühise õpetamise ja iseseisva õppimise ajal
- sõbrahääle kasutamist iseseisva õppimise ajal
- kuidas paremini nõrdimust ja viha talitseda. Nende konkreetsete positiivsete käitumisväljenduste õpetamine ongi sisuliselt õpilase kava. Juhtumihalduri roll on arutleda lapse praeguse kordarikkuvate käitumise üle lapselt oodatavate käitumisviiside valguses ning seejärel õpetada õpilasele – kava abil – eneseteadlikkust ja enesejälgimist nende uute ja nõutavate käitumisviiside raames.

Põhielemendid individuaalse käitumisjuhtimise kava väljatöötamisel

Juhtumihaldus hõlmab pühendunud individuaalse lähenemise kohaldamist õpilasele pikema aja jooksul. Selle põhielemendid on toodud välja joonisel 6.1



Joonis 6.1 Peamised etapid käitumistaastuses: individuaalse käitumisjuhtimise kava väljatöötamine

- Lasteaias ja esimeses kooliastmes kasutatakse individuaalsete kavade koos sageli vihjepiltide, sõltuvalt juhtumist ka vanemate õpilastega. Et tõsta õpilase eneseteadlikkust oma käitumisest ja soodustada dialoogi õpilasega tema käitumise üle, valmistab juhtumihaldur ette lihtsad joonistused lapse kordarikkuvast käitumisest ja samuti oodatavast, sobilikust käitumisest. „Vaata seda pilti... Mis sa arvad, kes see on, Nicky?“ Õpilane ütleb peaaegu alati, et õpilane pildil (vaibal veerlemas, hõikumamas, lärkakamas...) on tema ise. Seejärel küsib õpetaja lapselt, mida ta (kõnealune laps) pildil teeb. Õpetaja väldib sel

hetkel küsimust, miks laps hõigub või end vaibal rullib või muud sarnast teeb. Sama pildi taustale on õpetaja joonistanud (väiksemate figuuridena) teised lapsed kurbade või murelike nägudega ja samuti täiskasvanu näo (õpetaja), mis on samuti kurb või murelik, viitamaks sotsiaalse murele ja halvaks panule.

Need joonistused kordarikkuvate õpilastest võivad olla lihtsad kriipsuju-kupildid. Õpilane tunneb ikkagi ennast korrarikkujana ära.

Õpetaja saab seejärel viidata pildil kujutatud „sotsiaalsele halvaks panule“ (õpetaja ja õpilaste kurbad ja murelikud näod) ning arutleda lühidalt lapse kordarikkuvate käitumise mõju üle teistele õpilastele ja õpetajale.



- Peegeldamist on käsitletud varem (alates lk 108). Õpetaja esitab lühidalt lapse tavapärase häiriva/kordarikkuvate käitumise ja kutsus õpilast vaatama, milline tema käitumine välja näeb, kui ta hõigub või tõugib ja nügib või räägib valjult või kiigub tooliga ja nii edasi.

Mu kolleegid ja mina oleme „peegeldamist“ kasutanud kõikide vanusegruppidega. Oluline on kasutada sellist lähenemist lapse loal („Ega sa pahaks ei pane, kui ma...?“ või „Ma tahaksin sulle näidata, kuidas see välja näeb, kui sa...“ või vanemate õpilastega – „Võin ma sulle demonstreerida? – See saab selgemaks, kui ma seda teen“). Kui lapsed keelduvad (mida juhtub väga harva), kasutab õpetaja arutelu fookuspunktina pilti.

Nagu varem märgitud, peab igasugune „peegeldamine“ jääma põgusaks; astuge samm tagasi (olles õpilasele näidanud, kuidas kordarikkuv käitumine välja näeb) ja viidake uuesti käitumisele: „Nii see välja näeb, kui sa...“. Paljud poisid (just eriti) naeravad, kui õpetaja õpilase tavapärasest kordarikkuvast käitumisest peegeldab; see on normaalne (ja loomulik!).

Ma arvan, et peegeldamisel on mõned piirangud.⁴ Mina isiklikult ei peegelda õpilastele kunagi tagasi vaenulikkust ja agressiivset ropendamist või mööbli loopimist. Sellistel juhtudel piisab, kui tõsta tool üles ja teeselda selle viskamist ning panna see maha. Seda on rohkem kui küllalt. Simuleeritud „f“ (jõuline, frikatiivne häälsus) ilma terve sõnata, „illustreerimaks“, mida me ropendamise all silmas peame, on piisav.

Kasulik on põgusalt viidata ka klassi käitumisleppetele (või konkreetsele reeglile) ja küsida, „Mida sa peaksid tegema, kui...?“ See küsimus võib juhatada kava juurde (vaata alumist vihjepilti eelmisel lehel).

- Vanemate laste puhul (teisest kooliastmest edasi) võib eneseteadlikkust käitumise suhtes tõsta eesmärgipaljastus. Sel juhul käsitab õpetaja lapse kordarikkuvat käitumist tähelepanu otsimisevõi võimutaotlemise eesmärkide valguses (alates lk 179).
- Kava enese väljatöötamine. Teine pilt illustreerib oodatavat, soovitud, sobilikku käitumist (vastupidiselt esimesele pildile).

Õpetaja arutleb, mis on sellel pildil teistmoodi. Lasteaias ja esimeses kooliastmes hoia-vad lihtsad pildid tähelepanufookuse arutelul. „Hästi, Nicky, mida sa sellel pildil teed?“



või „Mis sellel pildil on teistmoodi? Mida sa siin teed?” Seejärel suunab õpetaja arutelu sobilikule käitumisele.

Pilte (kui meespäid väikesel postkaardimõõtu paberil) võib kasutada ka vanemate lastega, kui see on vastavuses lapse, tema ea ja kontekstiga.

Ülaltoodud kava töötasin välja 8. klassi õpilasega, kes oli oma hääle ja kätega sageli lärmakas ja rahutu (lk 189). Tal oli komme sõrmenukke naksutada; osalt selleks, et tähelepanu saada ja osalt tõenäoliselt sellepärast, et ta oli hädas oma töödega – vältiv käitumine.

Ma olin enne meie kohtumist lihtsa pildi joonistanud ja me arutlesime tema käitumise üle võimaliku tähelepanuotsimise terminites (alates lk 179). Talle päris meeldis see joonistus ja ta küsis mult, kas ta võib endale koopia saada. Tegelik kava käitumise muutmiseks hõlmas:

- oma käte rahus hoidmist ja tööks (kirjutamiseks) kasutamist

- modifitseeritud tööülesandeid – ta oli hädas konkreetsete ainetega ning me suutsime kõnealuste õpetajatega mõnede eesmärgipõhiste õppeülesannete osas läbi rääkida.

- väikest *lauapinalit*, mis aitas tal hoida oma laud vähem täis kuhjatuna. Suure pinali asemel, mis oli täis igasuguseid asju (sealhulgas ka tühje pastakaid), andsime talle väiksema pinali, mis sisaldas sinist pastakat, punast pastakat, harilikku pliitsit – teritajat mitte – ja kustutuskummi.

- postkaardimõõdus pilti, mis toimis kui meespea ja kava ülestähendus. Ta hoidis koopiati oma koolipäeviku vahel. Igal õpetajal, kes teda õpetas, oli samuti tema kavast koopia ja neid ergutati võimalusel andma talle tunni ajal ning ka tunni lõpus alati kirjeldavat tagasisidet (omavahel).

- juhtumihalduri ja õpilase kohtumisi kaks korda nädalas, et vestelda õpilase edusammudest *oma kavaga* – me rõhutame alati, et see on *õpilase kava*.

Iga õpetaja roll on *kava raames* toetada ja julgustada lapse kontrolli oma vastutustundliku käitumise üle.

• Oluline on ka, et juhtumihaldur mudeldaks kavas kirja pandud käitumisviise. Lugematutel neljasilmakohtumistel, mis minul ja mu kolleegidel oma õpilastega aastate jooksul on olnud, oleme istunud põrandal (lasteaiaga) ja näitlikustanud, kuidas suunata silmad ja kõrvad tahvli poole; me oleme mudeldanud sõbrahäält; isikliku ruumi teadvustamist; kuidas vabandada; kuidas tõsta kätt ilma hõikumata; ja isegi seda, kuidas talitseda viha ja nõrdimust, kui need tekivad.

• Seejärel julgustab juhtumihaldur õpilast oma käitumist (kava järgi) *ellu viima*. See sisaldab käitumisviiside korduvat harjutamist (nelja silma all juhtumihalduriga).

Sellise harjutamise ajal saab õpetaja käitumisaspekte täpsustada – näiteks „isiklik ruum”, „käed süles”, „hoia käed ja jalad enda juures, kui sa vaiba peal istud”, „sõbrahää”, „kuidas

rivvi võtta”, „kuidas ruumis teisi tüütamata liikuda”, „kuidas iseseisva õppimise ajal õpetaja abi saada”...

• Iga lennu tööühma kuuluv õpetaja, kes kõnealust õpilast õpetab, peab olema informeeritud õpilase kavast ja kõikidest erilistest vihjemärkidest või distsiplineerimisvõtetest. Näiteks harjutab juhtumihaldur eriti valjuhääle õpilasega lihtsaid, mitteverbaalseid mäluvihiid, et aidata õpilasel sõbrahäälele keskenduda – võib-olla simuleerib õpetaja volüüminupu mahakeeramist. See vähendab õpetajate vajadust kasutada *sõnalis* distsiplineerivaid meeldetuletusi.

Igal aine- või erioõpetajal on ka samasugune kavakoopia nagu õpilasel (visuaalne meespea). Kui õpilane tunnis korda rikub, palutakse õpetajal õpilasele positiivselt tema kava meelde tuletada (eriti iseseisva õppimise ajal): „Pea oma kava meeles”, või isegi „Mis su kava ütleb? Mida sa oma kava järgi praegu tegema peaksid?” See võib olla abistavaks fookuspunktiks nii distsiplineerimisel kui julgustamisel.

• Õpilase käitumist vaadeldakse ja jälgitakse kava raames kõikides tundides.

Kõiki õpetajaid, kes õpilasega töötavad, julgustatakse andma õpilasele mitmel korral tunni jooksul kirjeldavat tagasisidet, eriti tunni iseseisva õppimise faasis (tavapärase kava sisaldab „käitumisviise iseseisva õppimise ajal”). See innustab õpilasi, kui nad oma kava järgivalt käituvad.

Parim on julgustada omavahel või võimalusel vaikselt teistest eemal (see tähendab, teiste otsesest kuuldeulatusest väljas): „Sul oli su kava meeles; sa kasutasid sõbrahäält ...”. Kirjeldav tagasiside keskendub sellele, mida laps tegi (oma käitumise, „oma kava” mõistes), mis tõi kaasa muutuse. Me väldime üldsõnalist kiitust nagu „fantastiline”, „oivaline”, „suurepärase”, „imeline” (alates lk 129).

Vahel innustab põgus mitteverbaalne vihje last uuesti ülesande juurde pöörduma: naeratus, kui laps töötab vastavalt kavale, põial püsti, OK-märk. Sellised mitteverbaalsed julgustajad on sobilikud isegi avalikus, klassi ühise õppimise olukorras.

• Kord (isegi kaks) nädalas kohtub juhtumihaldur õpilasega, et see kava koos läbi vaadata (või mõni uus kava), keskendudes eriti küsimustele: „Milline osa kavast on kõige lihtsam [õpilase jaoks] ja *miks?*”; „Milline osa on raskeim ja *miks?*” *Miks*- küsimus aitab siinsel juhul enam ennast mõtestada ja jälgida.

Nendel kohtumistel saab kavasid kohandada, arendada ja täpsustada.

Iga selline kava on vahend eesmärgini jõudmiseks: eesmärgiks on aidata lapsel muutuda oma käitumise suhtes vastutustundlikumaks, ennastreguleerivamaks, kuna tema käitumine mõjutab teisi tema ümber (kaasa arvatud õpetajat).

• Kava *hinnates* püüavad juhtumihaldurid oma kolleegidest kaaslastega määratleda, kas kordarikkua käitumise esinemissageduse ja intensiivsuse osas on toimunud positiivseid muutusi; kas õpilane vajab jätkuvalt aja mahavõtmist; ning kas oodatavad käitumisviisid on teatud määral stabiliseerunud ja üldistunud.

On õpilasi, kelle puhul ei näi nende kordarikkua käitumise muutmiseks koolis abi olevat ükskõik kui suurest neljasilmakohtumiste hulgast või käitumisteraapia määrast. Sellistel juhtudel peame üritama leida alternatiivseid võimalusi nende koolitamiseks väljaspool tavakooli süsteemi. Ühelgi õpilasel ei tohi lubada kestvalt, järjekindlalt teiste õppimist ja turvalisust koolis häirida. Alternatiivid tavakoolile pole sellisel juhul olulised mitte ainult teiste kooliõpilaste heaolu pärast; need on olulised ka töötajate heaolu pärast.

Kohatu või inetu keelekasutus ja ropendamine

Hiljutisest ajaleheartiklist ropendamise kohta saime teada, et „90 % brittidest ropendamisest ei solvu“. „Keskmine britt laseb lendu 14 roppust/vandesõna päevas...“ (Paneb imestama, kuidas nad sellise täpse arvu said?). Ei pruukinud olla üllatus, et „...mehed tunnistati räpasema suuga sugupooleks...“, kuigi artikkel jätkab väitega, et 83% naistest ropendas igapäevaselt. Ajakirjanik tegi kokkuvõtte, et britid pole oma avalikes väljendustes sugugi nii konservatiivsed (David Manchester, *Daily Mail*, 16 jaanuar 2009).

Inetu keelekasutus või vandumine pole alati samaväärne. Isegi täiskasvanud vannuvad vahel (vahel?) nõrdimusest. Isegi õpetajad (õpetajad?) vannuvad õpetajatetoas, koopiariiumis või pärast seda, kui vaenulik lapsevanem on lõpuks lahkunud. Meeldib see meile või mitte, vandumine tavamõistes (inetu keelekasutus) on tänapäeva koolides levinum kui varem.

Mõnede inimeste jaoks on vandumine/ropendamine kui selline isegi möödanik. Kindlasti on see paljudes filmides, raamatutes ja telesaadetes muutunud nii kirjeldavates dialoogides kui viha ja nõrdimuse väljendusena „normiks“.

Ühel päeval arutasin ma käitumisprobleemide üle mänguväljakul paari „söögitädiga“ (keskpäevased järelvalvajad) ja nagu sageli juhtub, kerkis esile ropendamise teema.

„Millist ropendamist te mõtlete?“ küsisin ma

„Mis mõttes?“ pärisid nad vastu, algul natuke segaduses.

„Kas õpilased ropendavad omavahel või teiega?“

„Mõnikord omavahel – väga harva meiega,“ märkisid nad.

„Milline on siis kõige sagedasem ropendamisviis?“

Selgus, et õpilased kasutasid roppe sõnu („pask“, „f__ing“, „s__apea“) peamiselt vestlustes või mängu ajal pettumuspuhangus. Kas me peaksime siis tegema vandumise või inetu keelekasutuse viisidel vahet? Kui nii, siis miks ja kuidas? Hoolivad õpetajad teevad vahet lapsel, kes pomiseb pettumusest „persse“ (vaevukuuldavalt) ja õpilasel, kes ropendab kaasõpilaste ja õpetajatega. „Vaikselst“ pomisedes ropendamisest esineb aga ka möödamines, kui õpilane jalutab õpetajast mööda või eemale („pihkupeksja“, „s__apea“, „m__nn“, „värdjas“) – kas nad tahavad, et me kuuleksime neid roppusi? – ilmselt soovivad nad vähemalt, et nende kaaslased kuuleksid.

Ropendamise kui teise isiku (õpilase või õpetaja) vastu suunatud vaenuliku kavatsusega tuleb õpetajal kohe tegeleda – rangelt, ilma agressiivsusega (see vaid toidab peidetud vaenulikkust või viha): „Selline keelekasutus pole siin lubatud. Kui sa oled rahunenud, lahendame selle probleemi!“; või „Michael (...), Me ei ütle siin *kellelegi* roppusi. Kõik“. Blokeerige kõik vastuväited selle kohta, miks nad sellele või tolele roppusi ütlesid (või isegi miks nad teile roppusi ütlesid!). Vältige osutamist, žestikuleerimist ja vaenulikke käeliigutusi. Avatud, blokeeriv käeliigutus aitab ranget häält ilma agressiivsete kavatsusteta kehtestada. Suunake vajadusel õpilane mitteametlikult või ametlikult rahunema (lk 149). Mõttetu on küsida (või nõuda) õpilaselt põhjusi, miks ta ropendas (teie kui õpetaja või kaasõpilastega). Hetkeolukorra emotsionaalsuses peab õpetaja kohase kehtestavuse kõrval edastama (ja hoidma) rahumeelsust.

Ma tean õpetajaid, kes ropendavat õpilast paluvad: „Miks sa minuga ropendad? Mina ju ei käitu sinuga inetult, ega ju? Mida ma olen teinud, mis sind haavas?“ Selline mittekehtestav hoiak, mida väljendab „palun ole minuga kena“-hääletoon, on ebatõhus ning sageli toidab õpilase varjatud tähelepanuotsingut ja võimutaotlust.

Hetke emotsionaalse ärrituse seisundis, mil vaenulik ropendamine aset leiab, peavad keh-

testavad avaldused olema lühikesed; keskenduge probleemile või reeglile (keelekasutuse või lugupidamise kohta); suunake õpilane rahunema ja tõstatage probleem hiljem ning vajadusel kolmanda osapoole (mõne kolleegi) toetusel.

Nooremad õpilased vajavad otsest, kohest reegli meeldetuletust: „Me ei ropenda niiviisi oma klassis.“ Kui laps on kehaliselt vaenulik või agressiivne, võib selline käitumine vajada aja maha võtmise kohaldamist klassis või klassist väljas.

Hetkeolukorra emotsionaalsuses väldime pikki selgitusi, miks selline keelekasutus pole lubatav, ega anna järele kiusatusele moraali lugeda: „Kas sa räägid niiviisi kodus ka?“ Õigupoolest olen kuulnud õpetajaid nii ütlemas, nagu ka õpilasi jaatavalt vastamas.

Kui õpilane ropendab *vaevukuuldavalt* („jooksu pealt“, justkui see oli neil „hingel“), võib sellist vandumist vahel hetkeolukorra emotsionaalsuses taktikaliselt eirata ning korraldada hiljem, kui õpilane on rahunenud, järelekohtumise. See sõltub osalt sellest, kui *vaikne* see *hää* oli (kas me tõesti kuulsime nõrdinud valjut sosinat „pihkupeksja“?) ja osalt publiku reaktsioonidest. Sageli piisab, kui öelda midagi sellist: „Paul,“ – kasutage lapse eesnime, sest see tõmbab tähelepanu ja personaliseerib täiskasvanu-lapse rollid distsiplineerimisel – „Ma kuulsin, mis sa ütlesid. Ma tean, et sa oled pahane (endast väljas). Mina ei ütle sinu kohta nii. Ma ootan, et sina minu kohta ka nii ei ütleks.“ Kui ta vaidleb, et see polnud teile öeldud, tuletage talle vaikselt reeglit meelde. Seejärel suunake laps tagasi ülesande juurde või selle juurde, mida ta hetkel peaks tegema või vajadusel rahunema.

Veelgi parem, kui meil on võimalus õpilane põgusaks vestluseks kõrvale kutsuda (kasutades sarnast keelt kui ülal). Kui teised õpilased on pomisetud roppusi pealt kuulnud, peavad nad nägema, et me võtame midagi ette.

Neljasilmavestlusel, teistest eemal, võime vahel lisada: „David, ma kuulsin sind enne Pauliga ropendamas...“. On juhtunud, et õpilased satuvad seepeale segadusse (sest sageli nad ei pea enda öeldut ropendamiseks). Vahel ma lisan sõna, mida nad kasutasid, või kirjutan selle üles. „Vaata, ma tean, et sa olid Craigi peale enne ärritunud [nii häälestame vestluse põgusalt sellele, kuidas õpilane end tõenäoliselt tundis], kuid meil on klassis reegel lugupidava keelekasutuse kohta...“.

Ühes eriti keerulises koolis Melbourne'i läänepoolses äärelinnas õpetasin ma 9. klassile inglise keelt. Liikudes tunni iseseisva õppimise faasis mööda klassi kuulsin ma pealt, kuidas üks häälekam (ja aega raiskav) noormees nimetas enda lähedal istuvat tüdrukut „kuradi litsiks“ natuke kõvemini kui vaevukuuldavalt. Ma teadsin, et nad on sõbrad, aga ma kuulsin tema hääles pettumust. Ma läksin tema juurde ja ütlesin midagi sellist: „Tead, Adam, ma kuulsin, mida sa Belindale ütlesid...“ Ma lükkasin ta ette paberitüki, millele ma olin tema roppuse kirja pannud.

„Ma pole seda öelnud!“ näis ta pahaseks saavat.

Ma lükkasin: „Ma kuulsin sind, Adam...“

Ta selgitas: „Kuulge, et ma pole seda öelnud. Ma ütlesin: „Käi kuradile, igavene lits. Ma ei öelnud „kuradi lits!“ Ta oli endast väljas, et ma olin valesti kuulnud, mitte selle pärast, et ta sellist solvavat kõnepruuki oli kasutanud!

Ärritav asjaolu oli see, et kui ma kutsusin nad mõlemad hiljem (peale tundi) põgusaks meeldetuletuseks enda juurde, näis Belinda häirimatuna. Ta kehtitas õlgu ja ütles: „...see on lihtsalt Adam... selline ta on...“.

Üks väljakutsetest ropendamisele reageerimisel on mõnede õpilaste puhul (eriti just teismeliste puhul) „see pole ju midagi“-hoiak. Sageli võib kasuks tulla ropendamise või solvava kõnepruugi teema tõstatamine laiemalt, klassikoosolekul (Rogers 2006b). Ideaalis peaksid klassiõpetajad

olema käsitletud üksteisega suhtlemise, vastastikuse lugupidamise ning hoolimatu, mõtle-matu ja solvava kõnepruugi teemasid klassi kokkuleppe raames (alates lk 40). Klassikoosolek võib taaskehtestada lugupidava keelekasutuse teemat ja ümber hinnata seda, „kuidas me siin üksteisega suhtleme“.

Lasteaias võib laps hoopis midagi muud ropendamiseks pidada. Üks mu kolleegidest meenutab juhtumit, mil viieaastane laps tuli tema juurde kõige tõsisema ilmega ja ütles vaikselt:

„Õpetaja... Con ütles mulle ropusti.“

„Kas tõesti ütles... Maria?“

„Jah, ütles küll.“

„Oled sa kindel?“

„Jah... ropu sõna.“

Õpetaja mõtles, et ta kontrollib ja küsis vaikselt: „Maria... mida ta täpselt ütles?“

Maria vastas ülimalt tõsidusega, sosinal; „Ta ütles, ta ütles – lollakas!“ ja kattis oma suu, nagu öeldes: „Vabandust, et ma pidin teile tema roppuse [lollakas] edasi ütleva.“

Jutu sees ropendamine

Isegi esimeses/teises kooliastmes on „jutu sees ropendamine“ üsna harilik. Vahel kuulen ma seda ka klassiruumis (ja õpetajatetubades): „Tra, sa nägid seda ägedat mängu üks päev, raisk? Täitsa perses! Vaata neid punkte, mis nad said, tra. Teine meeskond; see oli sitaks hale!“

Kas me peaksime sellist „ropendamist“ mänguväljakul eirama? Kas me peaksime taandama selle väitele, et „see ongi nüüd reaalsus. Tänapäeval nii ongi – see on lihtsalt tänavakeel...“? Ma olen seda väidet viimasel ajal palju kordi kuulnud – peamiselt neilt, kes pole haridustöötajad. Ent kool ei ole siiski „tänav“; ka klassiruum ei ole „tänav“.

Sellise kõnepruugi eiramine (kui kuuleme seda mänguväljakul korda pidades või ka klassiruumis poolel häälel väljendatuna) võib lihtsalt saata sõnumi, et me ei hooli, kuidas meie õpilased räägivad või et selline kõnepruuk on lubatav; või on isegi normiks, ongi tavaline vestlus.

Loomulikult on selline kõnepruuk „tänavakeel“, aga selle sallimine võib kergesti välja vabandada ja isegi kinnistada sellise kõnepruugi tunnustamist normina. Haridustöötajate jaoks on oluline küsimus, kuidas me saaksime innustada oma õpilasi vestlema ilma lödvalt „effitamata“ ja „sarvilisi lennutamata“?

Rühm õpilasi arutleb värske „f__ing filmi üle“, mida nad hiljuti nägid; mingi märulit täis põnevik tõsise sandistamisega, veristamisega ja põhjusega... (*mingi põhjusega* õigupoolest). Iseloomus-tavaid kirjeldusi võis kuulda mitme meetri kaugusele. Sellest pole kasu, kui õpetaja süüdistades moraali loeb: „Hei!! Ma kuulsin iga sõna, mis te lausute!! Kas te nii räägitegi kodus ka – räägite või? Te õudsed elukad!!“

Võib olla, et nad tõesti kasutavadki sellist kõnepruuki kodus, kuid hinnanguline süüdistus „koduse keskkonna“ aadressil tehakse pihuks ja põrmuks ning võib tegelikult ka vaenu tekitada.

„Jutu sees ropendamine“ teemale saab reageerida vaikselt, range nendinguga, millele järgneb reegli meeldetuletus keelekasutuse kohta (eeldades, et arvestava ja lugupidava keelekasutuse teemat on koolis käsitletud).

Vahel võib humoorikas küsimus või kõrvalepöige natuke enesekontrolli tõsta. Õpetaja läheb õpilaste juurde ja tervitab neid tavapäraselt.

„Kuidas läheb?“

Vastuseks tuleb mitteverbaalne kehakeel näib ütlevat: „No meil läks tegelikult täitsa hästi sinna maani, kuni sina siia tulid – päriselt ka.“ Nende tegelik vastus on: „Normaalselt.“ Kas nad tajuvad, et nende ropendamist on kuulnud?

Õpetaja kummardub natuke nende poole (nagu näidates, et tahab vältida pealtkuulmist) ning küsib „eff-filmi“ kohta, mille üle nad hetk tagasi olid arutlenud, küsimuse (kasutamata tegelikult neid sõnu, mida nemad kasutasid). „Olete viimasel ajal näinud mõnd huvitavat filmi, mis algab F-iga?“

Paar õpilast saavad asjale pihta, muiates virilalt ja ohtes. Õpetaja jalutab minema, lausudes sõbralikult: „Nägemist praeguseks“. Pingevaba valvsus.

Kui mõned õpilased vestlevad harjumuspäraselt ja valjuhäälselt räägiti ropendades, tasub korraldada nendega järelkohtumine (nelja silma all), et nende käitumise üle arutleda ja äratada nende vastutustunne selle suhtes, kuidas nad ennast meie koolis väljendavad.

Suurem osa jutu sees ropendamisest tuleneb *mõtlematust harjumusest*; osa on (loomulikult) kaaslastele positsiooni näitamiseks mulje avaldamine: „Kuulake kui kõva mees ma olen“, „asjas sees“, ... „tegi“, „nagu kõik teised...“

Kui jutu sees ropendamine või nõokiv ropendamine on sagedased (eriti teises ja kolmandas kooliastmes), võib probleemi tõstatamiseks kasu olla klassikoosolekutest: määratlege, mida ebasobiva või lugupidamatu keelekasutuse ja vandumise all silmas peetakse; arutlege, kuidas see, mida me ütleme ja kuidas me ütleme, mõjutab tundeid; ning käsitlege uuesti põhiõigusi ja kohustusi ning kuidas see, mida me suheldes ütleme, neid mõjutab – kuidas sõnadel on võim nii luua kui hävitada.

Kui te ei tunne end sellise koosoleku korraldamiseks enesekindlalt või kui teil pole selleks kogemusi, paluge kolleegil koosolekut koos teiega arutada, kavandada ja läbi viia.

Kõige enam on vaja saavutada tasakaal keelelise kõlbluse ja keele kasutamise, hooliva distsiplineerimise ja harimise ning mudeldamise vahel. Meie endi mudeldamine (õpetajatenähtena) aitab palju kaasa, näidates, et pettumust ja isegi viha on võimalik edastada ka kasutamata madalaimat „üldlevinud“ keeleväljendit.

Mõtestamine

- Me oleme kõik töötanud õpilastega, kes viivitavad ja vaidlevad... olete te teadlikud, kuidas te tõrksaid õpilasi kaasate – eriti, kui nad viljelevad „teiseseid käitumisviise“?
- Kui teadlik te olete sellest, kuidas te tavapäraselt trotslike õpilastega suhtlete – sündmuste tulipunktis?
- Kas te korraldate trotslike õpilastega alati järelkohtumise (pärast aja mahavõtmist või kogenuma kolleegi või tugitöötaja juurde saatmist)?
- Kuidas aitab arutelu „tähelepanu otsivate“ ja „võimutaotlevate“ käitumiste üle kaasa trotslike käitumiste mõistmisele? Kuidas see täiendab teie tegevusi?
- Millised tingimused on teie koolis loodud juhtumihalduseks, mida käsitleti lk 184-192, trotslikele õpilastele ja käitumishäiretega õpilastele mõeldud toetusvõimaluste ja mehhanismide raames?
- Kuidas täiendab ja kujundab teie tegevusi arutelu ropendamise üle (selles eristuses, mis tekstis tehti)? Kas teete oma koolis vahet ropendamise „erisustel“ või „tüüpidel“? Milline on teie kooli sisekord inetu kõnepruugi ja ropendamise suhtes? Kuidas me laiemalt seda teemat tõstatame või õpilastega selle üle arutleme? Ja nelja silma all?

MÄRKUSED

1. Ühes suure uurimustöös (H. Rudolph Schaffe'i poolt läbi viiduna) tuuakse välja, et „...laste võimet taastuda varajases, küllaltki tõise ja kestva loomuga keskkondlikust stressist on varasemalt alahinnatud ja teatud tingimustel võib ka psühholoogilise arengu puhul näha ennastkorrigeerivat tendentsi – sarnast sellele, mis ilmneb kehalise kasvu puhul...“ (2000: 8, minupoolne rõhuasetus).
2. Kirjanduses, mis käsitleb trotslike käitumisviise ning emotsionaal- ja käitumishäireid, kasutatakse nüüd järjest enam termineid nagu tähelepanu puudulikkuse spektrihäire; samuti autismi spektrihäire. See annab ilmselgelt tunnistust sümptomaatilise käitumise erinevatest määradest diagnoositud käitumishäire raames.

Kasulik tekst, mis käsitleb laia hulka antisotsiaalse ja ka trotsliku käitumisega seotud teemasid ning käitumishäireid koolis, on *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties* (Clough jt 2005).

Essees „Koolikonteksti mõjud ja vägivallaprotsessid Ameerika koolides“ (2005) (Michael Furlong jt, tsiteerinud Clough jt 2005) tuuakse välja, et me peame tegema vahet „vägivallal“ ja „korra-rikkumisel“ ning reaalsusel, et „kool on koht, kus agressiivsed ja antisotsiaalsed noored kokku satuvad...“. Me peame ka tuvastama, mil viisil on agressiivsus „vähemalt osaliselt põhjustatud kooli dünaamikast“ (samas:123). Furlong ja kolleegid esitavad kokkuvõtte koolivägivalla trendidest, viidates, et on ilmnunud trend „relvade omamise ja füüsiliste kakluste vähenemise suunas kooli territooriumitel“ (samas:125).

Nii Ameerika, Briti, Euroopa kui Austraalia koolides on olemas hulk strateegiaid, mis tegelevad kiusamise ning agressiivse ja antisotsiaalse käitumisega. Need programmid ulatuvad hoolekandest, hommikusöögiklubidest ja sotsiaalsete oskuste arendamisest mentorlusprogrammideni tülpinud ja riskigrupi kuuluvatele noortele meestele ja naistele. Mõnesid neist programmidest käsitletakse Clough' ja kolleegide poolt (2005).

Enesestmõistetavalt pole trotslike käitumisviisidega tegelemiseks koolis ühtainsat või lihtsat lahendust – nende teket ja väljendumist mõjutavad mitmed tegurid poolt. Me teame – tuginedes uurimustele – et toetav koolikeskkond võib pakkuda ja ka pakub mõistlikku, enamasti ohutut, turvaliselt paikset õppekogukonda, mis saab riskigrupi kuuluvaid õpilasi toetada ja neile võimaluse anda (Rogers 2006a.)

Suurepärase raamat neile, kes tegelevad teismeliste noormeeste toetamisega koolis, on Celia Lashlie teos *He'll be OK: Growing Gorgeous Boys into Good Men* (2005) (hõbemedali võitja).

Üks tekst õpetajatelt, mis kasutab juhtumikirjeldusi väga praktilisel (ja sageli liigutaval) moel, on *How to Manage Children's Challenging Behaviour* (2009, toim. B. Rogers). See on väga trotslike laste ja klassidega töötavate Inglise ja Austraalia õpetajate poolt kirjutatud esseede kogumik (www.sagepublications.com).

Ma innustaksin ka vanemate õpilastega tegelevaid ja tugikeskustes töötavaid kolleege uurima Lutoni Ülikooli Vauxhalli Kuriteouuringute Keskuse poolt välja töötatud mentorlusprogramme trotslikele poistele. De Montforti Ülikooli (Leicester) uurimuses leiti, et üle 70% noortest seaduserikkujatest, kel oli mentor, polnud kuus kuud hiljem uut kuritegu sooritanud (*Independent*, 7. juuni 2004).

MAP (Mentor And Peers project/Mentori ja Kaaslaste projekt) on saanud samuti positiivset kriitikat. Kolleegidel soovitatakse vaadata järele www.esv.org.uk, De Montforti Ülikooli kohta.

3. Õpetajate ahistamist õpilaste poolt käsitletakse hiljem 8. peatükis (lk 229-239).
4. Mu kolleegid ja mina ei kasuta peegeldamisvõtet lastega, kel on diagnoositud ASH. Selline peegeldamine võib neid tarbetult segadusse ajada või endast välja viia. Me keskendume otseselt nõutavate, vajalike käitumisviiside õpetamisele (vt ka lk 108-109 ja 171-173).

7. peatükk

Viha talitsemine endas ja teistes

Kes kannab viha nagu räni tuld:
kui palju täksid, näitab korraks sädet...

Shakespeare, *Julius Caesar* (4, iii)³

Viha talitsemine

Inglismaa on täis ringteesid – või nii mulle vähemalt tundub. Mõne aasta eest rentisin ma ühel oma reisidest Ühendkuningriiki Heathrow lennujaamast auto ning põristasin Basildoni nimelise eeslinna (ja oma hotelli) poole. Mul oli kaart, aga ma olin eksinud. Passisin ühel suurel ringteel ja ootasin, mil saaksin end keerlevasse autolaama poetada. Üks vana auto tõmbas end minu paremale küljele; põgusa pilguheiduga tuvastasin ma kaks noort kutti, kes mõlemad rüüpasid suurtest õllepurkidest ja suitsetasid sigarette. Kutt, kes oli mu parempoolsele aknale lähemal, keris oma akna alla ja ütles: „Hei – hakka juba minema, eks!“ Ilmselt näis talle, et mul oleks sellelt pealesõidult lihtne ringtee liiklusrüünasse söösta. Istudes selles uues autos, teised autod minust mööda kihutamas, olin ma palju ettevaatlikum.

Mu ettevaatlikus näis neid tõsiselt häirivat; ma oli ringtee pealesõidule lähemal kui nemad. Ta hüüdis uuesti, „Tra, hakka juba liikuma, eksle!“

Ma leidsin, et nende viha oli minu 20-30 sekundilise ettevaatlikkuse suhtes ebaproportsionaalne. Ma vaatasin tema poole ja kehtasin õlgu (justkui öeldes: „Olge nüüd, poisid – ma ootan pausi liikluses...“).

„Käi persse!“ oli viimane, mis ma neilt kahelt kutilt kuulsin, kui nad kummide vilinal paigalt ringteele söötsid. Mu autost mööda tuisates riivasid nad aga mu parempoolset peeglit ning see tegi 360-kraadise pöörde – kõmm!

Olles viimaks ringteele sõitnud, väljusin ma teele, mille lootsin viivat Basildoni. Edasi sõites nägin ma neid kaht kutti teeveerel seismas ja oma autole tekitatud kahju uurimas (kohta, millega nad olid mu peeglit riivanud). Ma tõmbasin teeserva ja parkisin neist 20-25 meetrit ettepoole ning astusin välja (lootes saada nende numbri võimalikuks kindlustusjuhtumiks... võib-olla mitte eriti tark tegu, aga...)

Parasjagu „muuseas“ oma väänandunud küljepeeglit uurides märkasin silmanurgast, et üks kuttidest jalutas minu poole, õllepurk käes. Ta tundus pinges; võib-olla ta arvas, et ma korraldan stseeni. Ma pöördusin küljega tema poole (nii loomulikult kui suutsin) ja ütlesin (paistes ikka veel oma peeglit uurivat) „Kõik korras teiega?“

³ Georg Meri tõlge, 1966

Ta vastas üllatunult: „Jah.“

„Rõõm kuulda,“ vastasin ma. „Teie auto on korras?“

„Jah.“ Ikka veel üllatunud, isegi ettevaatlik.

„Mu peegel on kinni kiilunud.“ Ma ei rünnanud teda verbaalselt, ei mõistnud kohut ega süüdistanud teda (sellele vaatamata, et ta oli ülbelt peeglit riivanud, kuigi ma olen kindel, et ta ei „kavatsenu“ seda).

Ta vaatas peeglit: „See on kinni kiilunud!“

Ma tahtsin öelda „Pagan võtaks, loomulikult on see kinni kiilunud!“ Ma ei öelnud seda. „Osaline nõustumine“ võiks olla asjakohane, mõtlesin ma. „Jah, sa ei eksi, see on kinni kiilunud.“ Ma hoidsin teadlikult oma hääle rahuliku, pingeavana, vältides pikka silmsidet.

Ta näis nüüd vähem pinges. Ma lootsin, et minu enda rahumeelsus rahustab ka teda mõnevõrra.

„Selle saab kergesti korda teha,“ ütles ta.

„Saab või?“ Ma polnud väga kindel.

Selleks ajaks oli ka teine kutt tulnud vaatama, „mis toimub“. Ma ütlesin: „Tere.“ Ta uratas midagi. Ma lisasin: „Ma kontrollisin oma peeglit...“. Ka tema märkis seda, mis oli „paganama ilmselge“.

„See on kinni kiilunud...“

Teine kutt torkas vahele, „Need on vedruga – see tuleb lihtsalt välja tõmmata ja ta läheb ise tagasi õigesse asendisse. Ma võin selle korda teha, kui soovid.“ Nad paistsid nüüd üsna sõbralikud. Ma polnud neid verbaalselt rünnanud – me kõik paistsime tol hetkel jagavat oma esmaseid inimlikke vajadusi; me hakkasime nägema üksteises enam kui pelka takistust teel.

Ta tõmbas peeglit, ägas ja urises. Ma lootsin, et ta seda soklist välja ei tõmba. Ta lasi lahti. See klõksatas tagasi õigesse kohta.

„Persse! Korda sain!“ Ta näis üllatunud ja rahul.

Kumbki neist polnud oma süüid tunnistanud ega vabandanud. Ma ei sundinud neid ka. Ma vaatasin korda tehtud peeglit – mõned kriimud plastümbrisel. Pole häda!

„Hästi tehtud, poisid – tänan.“ Nad pidid austraalia aktsendi ära tabama. Esimene naeratus neilt kahelt kuilt.

„Sa oled Austraaliast või?“

„Jah.“ Mul oli tahtmine laulda „Naabrite“ tunnuslugu. Ma ei teinud seda. „Poisid, kas ma võiksin teilt teenet paluda.“ Ma märkasin kerget pingesse tõmbumist (äkki tahan nende lubade numbrit teada). „Ma püüan leida üht hotelli Basildonis.“ Ma selgitasin, kuhu ma üritasin jõuda.

„Ma tean, kus see on!“ Ta kustutas oma suitsu kruusa peal. „See on...“ hakkas ta selgitama.

„Poisid, kas te võiksite mulle plaani joonistada?“

„Ei – me juhatame su sinna. Sõida meie järel – me näitame sulle, kuhu minna.“

Hetkeks ma mõtlesin, et nad veavad mind ninapidi. Kuid ei – nad ei teinud seda. Nad andsid endast kõik, et aidata.

Ma ei soovitaks siiski kunagi sellises olukorras peatuda, sest ma tean, et võinuks minna palju hullemini, kui ma oleksin hakanud kõva meest mängima.

Ma järgnesin neile hotellini. Kui meie autod erinevaid teid mööda lahku läksid, lasid nad signaali. Ma arvan, et see oli nende viis öelda „vabandust“.

Kuigi kunagi ei või kindel olla, et meie käitumine võiks taolistes pingelistes olukordades teisi positiivselt mõjutada, usun ma, et sellest on kasu, kui me enne teise isiku rahustamist teadlikult iseennast rahustame ning mõtleme järele, kuidas me pinges, nõrдинud või vihaste inimestega suhtleme.

Nõrdimus ja viha – meis endis ja teistes

Viha on väga tugev emotsioon. See võib rikkuda ja isegi hävitada positiivse töösuhte meie ja meie kolleegide ning meie ja meie õpilaste vahel.

Ma olen näinud ja kuulnud õpetajaid röökimas, isegi kriiskamas nii üksikute õpilaste kui tervete klasside peale, kui nende nõrdimus ja seejärel viha saavutab keemistemperatuuri. Ma olen õpilase ja õpetaja vahele astunud, kui ma olen tajunud, et õpetaja on kahe sekundi kaugusel õpilasele virutamisest või ennasthävitavasse konflikti laskumisest. Ma olen näinud õpetajaid, kelle viha on nii söövitav, et nad käituvad nii õpilaste kui kaaslastega vaenulikult ja agressiivselt. Viha võib samas siiski anda märku ka meie tunnetest ja vajadustest – eriti meie õiglustundest – ning aidata neid tundeid ja vajadusi edasi anda.

Oma viha mõistmine

Oluline on omaenda nõrdimust ja viha *mõista*; mõista neid olukordi, asjaolusid ja inimesi, mis või kes meie nõrdimustaluvust langetavad; mõista, mida me sellistes olukordades meile *iseloomulikult* teeme, kuidas oma vihale reageerime ja sellele vastame, kuidas seda talitseme ning samuti seda, kuidas püüame aidata teistel nende viha talitseda. Selline mõtestamine on vaevalt võimalik sündmuste emotsionaalsel tulipunktis. Küll tasuks aga üldiselt nõrdimust ja vihatunnet seoses oma õpetajarolli ja suhetega mõtestada.

Aristoteles on meile oma „Nikomachose eetikas“ õpetanud, et „ka inimesed tunnevad ärritatusi, kuid kättemaks pakub naudingut.“⁴ Ta ei ütle, et me peaksime leidma kättemaksust naudingut; ta räägib inimese kalduvusest, mida väljendavad tuntud (ja destruktiivsed) sõnad „Ära saa vihaseks, tee tasa“. Sellist karistavat õiglust pooldavate vaadetega õpetaja karjäär on kiirele hukule määratud!

Aristoteles jätkab: „Meid ei kiideta ega laideta tunnetest lähtuvalt; ei laideta meest, et ta üldse vihane on, vaid et ta on teatud viisil...“⁵ Ta teeb selgeks selle, mida me isegi oma enesessesüüvimise hetkedel teame: viha (või vähemalt nõrdimus) on tunne, *mille vastu* me sageli *ei saa*; see lihtsalt tuleb – sageli siis, kui me oleme väsinud, tüdinud või püüame teha kümnet asja korraga.

Ta teeb vahet ka nõrdimuse ja viha *tundel*, mille vastu me ei saa või mida me ei saa peatada (nagu siis, kui oleme maanteel liikluskorras ja meil on kiire ning me olime unustanud, kui kasutu teedevõrgustik tiptunnil on ja nii edasi) ning *käitumisel*, mis tuleneb meie vihast. Ta lisab: „Me vihastume või kardame ilma eelneva valikuta, igasugune loomutäius on aga mingi valik ja teda pole ilma valikuta.“⁶

Õpitud osa viha juures on see, mida me vihastena teeme. Me oleme õppinud vihastama teatud moel; võib-olla iseloomustavad meie vihakäitumist kahjulikud harjumused, kuid me oleme need harjumused aja jooksul õppinud, ehkki selline õppimine ei pruugi olla väga teadlik. Aristoteles jätkab siit ja väidab, et meie vihases „käitumises“ on „valiku“ element. Ta seostab valiku sellega, kui kasulikult/kasutult, kui konstruktiivselt või destruktiivselt me oma viha väljendame. Nõrdimus ja viha on ühisel skaalal ärrituse, raevu ja isegi vägivallega. See on emotsioon, millega me peame õppima elama, ükskõik millised on seda tingivad põhjused. „Valik“, „seadumus valida“, mida me teeme, kui me vihased oleme, määrab „loomutäius“⁷.

„...tunne on ju ägedus ning selle tekitajaid on palju ja mitmesuguseid. Kiidetakse seda, kes ägestub sellepärast, mis peab ja kelle peale peab, aga ka kuidas peab, millal ja kui kaua peab.“⁷

⁴ III raamat, 8. peatükk; tõlge eesti keelde Anne Lill, 1996

⁵ II raamat, 5. peatükk

⁶ II raamat, 5. peatükk

Aristotelese jaoks on meie viha talitsemise ja väljendamise laadi jaoks olemas, „õigsus“, „kohasus“ ja isegi loomutäius. On need kõrged nõudmised? Loomulikult. Aristoteles ei eita kunagi meie viha inimlikkust. Ta ütleb vaid seda, et vihale ja selle väljendamisele on omane teatav põhimõtteline „õigsus“.

Psühhiaater Scott-Peck väidab, et „edukaks toimimiseks“ selles keerulises maailmas peame „omama võimet mitte ainult viha väljendada, vaid ka seda mitte väljendada“ (1978:67).

Me elame ajastul, mil elu erinevaid aspekte mõjutab kohe – viivitamatu rahulduse saamine (mis puudutab toitu, televisiooni, võib-olla isegi suhteid), isegi kohene „teadmine“; või vähemalt kohene informatsioon. Teadmised ja informatsioon ei ole loomulikult üks ja sama (üleilmsel graffiti-seinal).

Nõrdimustaluvus on vajalik „oskus“ eluks; liiklusummikud, järjekorrad, telefoni ooterežiim, haigla erakorralise meditsiini osakonna ootesaalid... See on oskus *õppida* oma muresid, nõrdimust ja viha pärssima, talitsemata ja edastama. Mõned inimesed on pigem flegmaatikud või sangviinikud kui koleerikud („Kasi mu teelt eest, sa igavene l___s!! Sõida korralikult!!“). Ülejäänud meist ilmselt pidid õppima, kuidas paremini oma nõrdimust ja viha talitseda. Milles see õppimine seisneb?

Me oleme näiteks (tagantjärele) hästi teadlikud nendest juhtudest, mil verbaalne purse edastab õige sõnumi, aga valel ajal ning kahjustab võib-olla tõsiselt suhet sõbra, kolleegi või õpilasega. Kuigi on hetki, mil kohene, lühike, kirglik vihapurse on õige, on teistel hetkedel parem ja targem „väljendada seda pärast pikka järelemõtlemist ja enesehindamist“, nagu Scott-Peck ütleb (1978:67); näiteks, kui me kirjutame vihase kirja.

„Ma läksin endast välja!“

Sagedasti kasutusel olev fraas, mida pruugivad sarnaselt nii täiskasvanud kui noored: „Ma lihtsalt läksin endast välja ja kõik!“ Me ütleme seda hiljem, et seletada kõrget erutustaset, mis ilmnes, kui me vihased olime, ning selgitada seda, miks me väljendasime oma viha karjumise, röökimise või vastiku käitumise ja kättemaksuhimuga (ma loodan, et tahtmatult).

See on huvitav sõnastus. Tegelikult me ei lähe endast „välja“; me hoopis läheme enda „sisse“ ja leiame oma viha. Küsimus on tegelikult selles, mida me siis teeme, kui me oleme selle enda seest – väga äkiliselt – leidnud.

- Viha on normaalne; vahel on see enam kui normaalne, see on *õigustatud*. On olukordi, mil õiglus nõuab, et me edastaksime oma viha teistele selgelt, ühemõtteliselt.

Paljudel juhtudel aga on meie viha argisemate elupingete ja ärrituse tulemus. Lazarus (1981) nimetab neid „olmemuredeks“, Shakespeare ütles nende kohta „Hamletis“: „ja kõik need tuhat häiret, mis meie liha pärib“. Shakespeare kirjutas „tuhat häiret“ – ja keda ei nõrritaks (isegi vihastaks) järeleandmatu, laisk, ebaviisakas või ülbe õpilasepoolne käitumine? Miks me ei peaks vihastama haridusstandardite inspektori poolt tundetult, südametult, „läbimõtlematult“ kirjutatud aruande peale (mis loodetavasti on erandlik)?

Tuleb olla teadlik olukordadest, asjaoludest ja isikutest, mis/kes meie nõrdimustaluvust langetavad. Enamiku õpetajate jaoks on tüütav, isegi pinget kruviv ja ärritav „teiseste käitumisviiside“ probleem (käsitletud 1. peatükis): kui õpilased räägivad mossitades, turtsuva, jultunud hääletooniga; kui nende kehakeel ütleb, et neil on ükskõik (õlakehitus, lakke vahtimine, teeseldud ohked). Teadvustamine aitab; samuti oskus. Samuti saame õppida tõhusamaid viise oma viha talitsemiseks ja edastamiseks ning teiste abistamiseks, kui nad on vihased.

Ma olen rääkinud noorte meestega, kes ütlevad, et nad „ei saa midagi parata, et nad vihastavad [agressiivselt], kui ...“. Nad peavad aga silmas, et nad ei saa midagi parata sinna, kui nad neile *iseloomulikult* karjuvad; käituvad ebaküpselt; või pahatahtlikult või agressiivselt kui nad vihased on – justkui meestele oleks kuidagi nende sotsiaalbioloogilisse mehhanismi „sisse ehitatud“ vihastamine ainult valjuhäälselt või kehalise agressiivsusega. Vihane *käitumine* on õpitud. Kasutat, ennasthävitavat, isegi destruktiiivset vihast *mõtlemist* ja vihast *käitumist* on võimalik ümber õppida ja omandada teised (kasulikud, kohasemad ja konstruktiivsemad) käitumisviisid vihastamise puhuks.

- Tuleb eristada viha kui emotsiooni ning käitumist, mis vihast tuleneb – eriti *impulsiivset* käitumist. Viha iseenesest ei ole halb – kuidas saakski olla? Ning me ei tohiks edastada lastele sõnumit, et nad on kuidagi „halvad“ sellepärast, et nad tunnevad viha või „saavad vihaseks“. Nagu Conrad Baars osutab: „tuleb mõista, et emotsiooni kõrge intensiivsus ei muuda seda „halvaks“, isegi kui selle tagajärjed pole sellele isikule või teistele ta ümber kasulikud“ (1979: 68).

Oma emotsioonide mõistma ning mõtete-oskuste abil suunama õppimine aitab suuresti määratleda konstruktiivseid käitumisviise, mis meie vihast tulenevad.

- Kasulik võiks olla teha vahet pahameelele, ärritusel, „pinda käimise“ tundel ja nõrdimusel; ning nõrdimusel, ägedal nõrdimusel ja vihal; ning vihal ja vägivaldusel.

Viha on emotsionaalse ärrituse skaalal väga kõrgel. Kujutle end näiteks õpilasele ütlemas „Ma olen vihane, et sa pole oma kodutööd lõpetanud!“ või „Ma olen vihane, sest sa hilinesid!“. Sellised õpilaste käitumisviisid võivad olla ära teeninud õpetaja *pahameele*, või isegi pahase murelikkuse, aga kas need väärivad *viha*? Kui me vihastame loomupäraselt kergelt ja äkiliselt selliste pisiprobleemide peale, siis kui meil on *tõepoolest* vaja oma viha edastada, oleme minetanud emotsionaalse kaalu (või isegi kõlbelise kaalu) sellelt, mis õigupoolest väärinuks vihastamist. Sõnade *vihane* või *viha* liigne pruukimine kipub nende sotsiaalse ja suhtumusliku tähenduse väärtust ning käitumuslikku vääringut alandama.

- Eelmise punktiga seotud on „vihaseks saamise“ avaldus probleemide korral, mis on olulised või probleemide korral, mis lähevad korda. Sel viisil on õpilastel võimalus näha ja kuulda meie ägestumise ja käitumise suhtelist õiglust.

Näiteks kui teie klass on kohelnud asendusõpetajat halvasti ning saabudes haiguslehelts kuulete direktorilt pikka epistlit kaebustega „teie klassi“ ja „teie õpilaste“ kohta, siis on see juhtum, mil selge ja ühemõtteline viha (isegi kibeda pettumuse) väljendamine on kohane.

„Ma olen *äärmiselt* pettunud ja vihane sellepärast, mida ma täna direktorilt kuulsin meie klassi liikmete ja selle kohta, kuidas mõned õpilased siin olid asendusõpetaja [nimetage õpetaja nimi] suhtes käitunud. Ma ei suuda uskuda, et keegi meie klassist või koolist ütleks ja teeks selliseid asju, mida mõned teist tegid, kui te...“

Oma viha edasi andes, peame me olema konkreetseid ja selged selle osas, *mille* peale me vihased oleme. Väلتige väljendeid, mida õpilased võisid kasutada – ropendamist või mõnitavat kõnepruuki – samas hoidumata nende sobimatu või solvava kõnepruugi käsitlemisest.

„Ma tean, et te polnud kõik sellega seotud. Need, kes taolisi asju ütlesid, kohtuvad varsti ükshaaval minu ja direktoriga. Ma olen vapustatud ka sellest, et paljud teist lubasid teistel *meie klassist* neid tülgastavaid asju öelda ja sel viisil käituda. Ma olen teid pidanud vastutustundlikeks, võimekateks inimesteks.“

Alati, kui ma olen pidanud klassiga sel viisil rääkima (õnneks harva), on see öeldud ägedusega – range ja *ühemõtteliselt* tõsise häälega; õpilased istuvad vaikselt, pilkudes tajutav häbi. Ma kahtlustan, et nad ütlevad „me oleme siin *tõsise* sopa sees!“

Sellistel juhtudel peab õpetaja selgeks tegema, et taoline käitumine on absoluutselt lubamatu ning et te korraldate „hiljem klassikoosoleku, et vaadata, kas meil õnnestub hüvitada seda kahju, mis te oma käitumisega eile tegite“.

Terve klassiga sellisel viisil kõneldes:

- Olge nii konkreetne ja napisõnaline kui võimalik.
- Tehke selgeks, et te pole vihane *kõigi* „meie klassi“ liikmete peale.
- Ärge rünnake neid: „Te loomakar, te olete ikka parajad sead! Just, sead!!“ Ükskõik, milline kiusatus sellise rünnaku järele ka poleks, ei saavutaks see tõenäoliselt kunagi nendepoolset mõistmist ega koostööd; reageerige nende *käitumisele*.
- Töötage välja mingisugune hüvitusplaan ja teadvustage, et järgmisel korral, kui tuleb asendusõpetaja, ootate te, et „Me (kõik) oleme...“. Seejärel töötage klassiga välja normiks saav „tava“, kuidas asendusõpetajaga töötada.

Oma viha edastamine: mõned põhiarusaamad

Sündmuste tulipunktis on raske, väga raske otsustada, mida me võiksime vihastades teha või öelda. Abi võib olla eelnevast mõtestamisest ja üldteadmistest viha talitsemises.

- Enne kui püüate teisele isikule selgeks teha, mille pärast te vihane olete ja miks, rahustage põgusalt iseennast. See kõlab petlikult lihtsana; see pole nii. Hingake mõned korrad sügavalt sisse, aga mitte liiga sügavalt, sest teine osapool võib mõelda, et te hingeldate! Loendage peas mõned sekundid ja seejärel öelge, mis vajalik. Seejärel tasuks võtta aega jahtumiseks (tõmbuda eemale) ning hiljem töötada võimaliku lahenduse kallal. Ebaproduktiivne on püüda vihatekitavaid probleeme või teemasid lahendada *sel hetkel, kui tuntakse end vihasena*. Piisab, kui oma sõnum lühidalt edastada.

Brad Bushman (Iowa Osariigi Ülikool) on välja pakkunud, et ka pelk viha väljapaistamine võib suurendada kohanemist viha või agressiivse käitumisega. Oma uurimuses (mis hõlmas ligi 600 vabatahtlikku) leidis ta, et need, kes olid viha väljendamise eel rahunemist praktiseerinud, olid oma viha väljendustes vähem vägivaldsed.²

- Keskenduge *põgusalt* probleemile, asjaoludele, käitumisele, mille üle te vihased olete: „Ma olen vihane, sest sa...“; „Ma saan vihaseks, kui...“. Kui te olete vaid pahased või ärritunud, kasutage pigem neid sõnu kui määratlust „vihane“.
- Reageerige probleemile, mitte ärge rünnake teist inimest. See on eriti oluline tegeledes vihaste laste või nende vanematega. („Kes te põrgu päralt, omast arust olete!“ Ärge mitte kunagi rääkige minuga sellisel toonil...!“).³

Kui meil on tarvis kehtestavalt kõnelda, peab kehtestamine keskenduma käitumisele või probleemile, mille üle me vihased oleme. Me teeme seda lühidalt ja ühemõtteliselt: „Ma ei kommenteeri kunagi sinu keha ega riideid. Ma ootan, et sina ei kommenteeriks kunagi minu omi. See lõpeb nüüd!“ Seda võib öelda õpilasele, kes on öelnud inetu, seksistliku kommentaari. Ärge eirake esimest korda, mil õpilane juhtub seksistlikku või rassistlikku kõnepruuki kasutama; reageerige sellele väledalt, lühidalt, ühemõtteliselt ja kehtestavalt.

Olles kehtestavad, peame vaatama teisele inimesele silma (aga mitte liiga lähedal seis-tes) ning vältima ägedat näpuviibutamist. Sirutage ette avatud ja „blokeeriv“ käsi ning kasutage selget, ranget, tugevat häält: „Mina ei ropenda sinuga. Selline kõnepruuk on siin täiesti lubamatu. Kui sa oled mu peale ärritunud, siis leia teine viis selle väljendamiseks.“ Seda õpilasele, kes on õpetaja suhtes roppusi öelnud (provotseerimata).

Kehtestavat keelekasutust tuleb eristada agressiivsest kõnepruugist, mil isik ütleb näiteks: „Kes kurat sa enda arust oled, sa x!z!!“ „Su nõme vingumine ajas mu kohutavalt vihale...!“ Vastukaaluks, „mina“-sõnumi edastades anname teisele inimesele teada, kuidas me end tunneme (või kuidas nende käitumine meid mõjutas). Meie mitteverbaalne käitumine peab olema otsustav, tundumata vaenulik või agressiivne. Me mudeldame (enese)kontrolli, kui edastame oma põhiõigusi ning reageerime samal ajal teise inimese lubamatule käitumisele.

- Tasandage kiiresti oma häält ja vähendage kõrvalist pinget. Meil võib olla vajadus oma häält tähelepanu tõmbamiseks ja seisukoha väljendamiseks tõsta (mitte karjades). Seejärel tuleb langetada hääle range, kontrollitud ja mõõdukama tasemeni. Väga pingelistes olukordades on lapsed harva oma emotsionaalse ärrituse jahutamisel meisterlikud. Meie täiskasvanutena peame ohjad haarama.
- Kui oleme oma viha edastanud, võimaldab mõningane jahtumisaeg mõlemal osapoolel rahuneda; ehk isegi mõelda ja toimunud mõtestada. Seejärel oleme enam valmis lahendust otsima.
- Õpetajal (kui täiskasvanul) lasub professionaalne ja kõlbeline kohustus algatada pärast viha tekitanud intsidenti suhete parandamine ja taastamine. Vähesed lapsed tulevad oma õpetaja juurde ja ütlevad: „Teate, mul on kahju, õpetaja. Ma olen seda juhtumit oma peas veeretanud – teate küll, kui ma oma viha teie peale välja valasin ja ütlesin... nii... ma sooviksin teiega asjad jälle korda ajada ja meie töösuhte taastada...“
- Täiskasvanutena – isegi kui meie viha on sel emotsionaalsel hetkel õigustatud – peame siiski „lepituskäe ulatama“, et mudeldada parandamis- ja taastamiskäitumist, mida loodame neid ehk ühel päeval kasutamas näha.

Me peame „parandama ja taastama“, sest nii on õige. Lahendamata, püsiv vaenulikkus kahjustab tarbetult õpilase-õpetaja suhet. Parandades ja taastades anname me õpilasele võimaluse oma tundeid vihaepisoodini viinud probleemi suhtes jagada. Keegi peab astuma esimese sammu.

Pärast jahtumisaega istuge õpilasega maha ja:

- selgitage, mille peale te sel hetke vihastasite ja miks
- andke õpilasele võimalus õigustatud vastulauseks
- häälestuge tema tajudele ja tunnetele, kuid viidake uuesti põhiõigustele, mida õpilase käitumine kahjustas
- Vältige õpilase sundimist oma tundeid jagama. Kui nad ei soovi jagada, kuidas nad end tundsid või kuidas nad end hetkel tunnevad, võib kasu olla sellest, kui lühidalt oletada: „Võib-olla tunned sa end selle pärast, mis tol päeval juhtus, tõsiselt ärritunult, sest...“. Vahel piisab, kui edastame lihtsalt sõnumi, et vimma ei peeta ja „liigutakse siit edasi“
- arutlege, kuidas „me“ võiksime sarnase juhtumiga „järgmisel korral“ toime tulla
- minge sõbralikult lahku (vt ka alates lk 106).

Kui meesõpetaja räägib naissoost õpilasega, peaks naissoost kolleeg eetilistel põhjustel olema kohtumise juures.

Nördinud ja vihased lapsevanemad

Kui teile on kunagi vihane lapsevanem klassi või kabinetis sisse tormanud või teil mänguväljakul „nõobist kinni krahmanud“, siis teate, kui pingeline võib selline kohtumine olla. Ühes *The Timesi* artiklis (14. juunil 2008) käsitleti riikate, sõjakate ja vägivaldsete lapsevanemate teemat: *Koolid seisavad järjest sagedamini silmitsi vaenulike vanemate probleemiga*. On vanemaid, kes on

vaenulikud, kes nõuavad, kes keelduvad tunnistamast oma laste vahel õõvastavat käitumist. Igal aastal loen ma erinevatest maadest sarnaseid artikleid. Õnneks on väga vaenulike ja vägivaldsete vanemate arv siiski väike, kuigi seda tajutakse tõusva probleemina (Rogers 2009). Sellele vaatamata peame nendega professionaalselt ja toetavalt toime tulema.

Enamik vanemaid on koolile oma lastega seotud muresid ja probleeme kurtes mõistlikud. Olukordades, kus nad tajuvad, et nende lastega on käitunud ebaõiglaselt, ebasobivalt või lubamatul viisil, väljendavad nad oma nõrdimust mõõdukalt või hoiavad seda tagasi.

Nõrdinud ja vihaste vanematega töötades on äärmiselt oluline tunnistada ja kinnitada nende tundeid ning seda, mida nad (algsest) peavad „probleemiks“. Nende ettekujutus ei pruugi kattuda teie omaga ning võib õigupoolest osutuda valeks, ent just nii nad hetkel tunnevad ja asju „näevad“.

- Võimaldage lapsevanemale aega oma tunnete selgitamiseks; vältige kiusatust vahele segada ja kooli kaitsta. Võimaldades vanemal oma arvamuse välja öelda, laseme tal end „maha laadida“.
- Paluge vanemal istuda (istudes on psühholoogiliselt raskem olla ülemäärä vihane).
- Kuulake kõigepealt ja seejärel peegeldage: „Mulle näib, et te ütlete...“; või „Nagu teie seda näete...“; „Ma näen, et te olete tõepoolest endast väljas või vihane sellepärast, et...“. Näiteks kui vanem usub, et tema last mõnitatakse või kiusatakse, peaksime suutma tunnistada ja mõista lapsevanema viha ning suunama ka energia tegelike üksikasjade selgitamisele ja seejärel asuma tööle asjakohase lepitamise ja tagajärgede kallal.
- Kinnitage neile (lühidalt), et mõistate, kuidas see neile (ja koolile) korda läheb. „Ma tean, et te hoolite Justinist – te poleks siin, kui te ei hooliks. Ka meie hoolime ja oleme siin selleks, et teie poega toetada...“
- Varustage end kindlasti koolipoolse nägemusega faktidest ning paluge vanemal vaadelda probleemi kooli sisekorra ja protseduurireeglite raames.
- Vahel võib vajalikuks osutuda kompromissi leidmine, ilma et kool annaks lubadusi või seoks end millegagi, mida ta ei suuda täita ning minemata vastuollu kooli õiguste, kohustuste, reeglite ja tagajärgede korruga.
- Ausus on äärmiselt oluline – selle suhtes, milline on olukord, mis on juhtunud ja millised on kõige toimivamad, mõistlikumad ja õiglasemad valikud kõikide „osapoolte“ jaoks.
- Vanematele pakutud varajane toetus võib sageli ära hoida inetuid ja sageli ebatäpseid avaldusi avalikus ruumis (kuulujuttudena, meedias).

Vaenulik ja vägivaldne viha

Ma olen aastate jooksul vestelnud paljude kolleegidega, keda on pisarateni viinud ülespuhutud, üleolevad ja vihased vanemad, kes ei püüagi kontrollida oma metsikuid, halvastisõnastatud süüdistusi, isegi ähvardusi, mida sõimurahe saatel esitatakse.

Üks mu Austraalia kolleegidest, kooli direktor oli eemaldanud koolist tüdruk (8. klass), kes virutas teisele tüdrukule rusikahoobi näkku. Ohvril oli lõug paistes ja hammas pooleks. Direktor oli lööjale andnud vaidlustamatu kolmepäevase koolist eemalviibimise korralduse eelseisva vastutusaruteluni, mis pidi hõlmama obadusega seotud lepitusprotsessi ja hüvitamist ohvrile.

Järgmisel hommikul peale seda, kui tüdruk oli koolist eemaldatud, tormas tema ema direktori kabinetti (trügides mööda kooli sekretäri).

„Mille eest te mu tütre eemaldasite, ah? Kui keegi nimetab mu tütart litsiks, siis ma kurat ütlen talle, et ta virutaks tal kurat laternad välja...!“ *Ema kargles ringi, viibutades ja vehkides õhus sõrmega. Süljepsritsmed lendasid sel varasel päikesepaistelisel hommikul üle kabinet.*

Selleks ajaks luurasid ukse taga paar kogenumat kolleegi, valmis moraalset tuge pakkuma. „Te võite kõik perse käia!“ röökis ema.

Ma küsisin oma kolleegilt, mida ta selle mürgliga toime tulekuks ette võttis. „Ma tean, mida ma oleksin tahtnud öelda,“ muigas ta ettevaatlikult. „Pole ime, et teie tütar on peast põrunud, kui teil on teiesugune ema!! Kes pagan te enda arvates olete, et tormate siia röökides, kriisates ja mind mõnitades. Igavene loll ____!! Nüüd kaduge siit koolist!! Minge koju. Võtke rohud sisse ja tulge tagasi siis, kui olete maha rahunenud! Ja ärge kunagi tormake siia sisse ilma eelnevalt aega kokku leppimata! On selge!?“ Aga ma ei saa ju kõike seda öelda? Ükskõik kui suur kiusatus ka poleks. Kui ma seda teeksin, oleksin ma samal õhtul televisioonis. Ema seisaks seal rahunenult ja näitaks, et see julm ja südametu kool on talle ränka ülekohtu teinud. Ta vaataks kaamerasse, vastavalt riides, ja ütleks: „Sa lähed kooli, sest sa oled oma tütre pärast mures. Teate, teda kiusati – ma ei saa korrata, milliste nimedega teda hüüti – ja mis abi ta sai – mitte mingisugust, hoopis koolidirektori poolse tagakiusamise!“

„Aga mida sa siis tegid?“ küsisin ma, kuigi ma juba oletasin.

„Ma lasin tal end „tühjaks vahutada“. Ta hüppas ringi, röökis mu peale ning saatis mind sinna ja tänna. Lõpuks ta rahunes. Ma ei osutanud mingit vastupanu. Ega püüdnud ka tol hetkel kaitsta seda, mida ma teinud olin. Ta seisis seal omajagu „hingetuna“. Ma küsisin talt, kas ta sooviks istuda. Ta istus, käed rinnal risti. Ma ütlesin: „Ma näen, et te olete Chantelle’i pärast tõesti endast väljas. Ma tean, te hoolite Chantelle’ist, nii ka meie. Kui me arutame seda ilma üksteist ründamata, saame teie tüdarta toetada. Sellepärast te ju lõpuks siin oletegi. Mina ei röögi teie peale ega söima teid, proua _____. Ma ootan, et ka teie ei söimaks mind. Tänan. Nüüd...“

Seejärel rääkis ta juhtumist, esitades faktid üheselt ja selgelt.

„Ei, ma ei nimeta teie tüdarta valetajaks, proua _____,“ – vastates tema süüdistusele, et pealtnägijate tunnistused olid valelikud vastukaaluks tema tütre nii ausale ülestunnistusele.

Lõpuks suutis ta enam-vähem selgeks teha, et protseduurireegleid järgiv lepitusprotsess (kolme päeva pärast – üldise jahtumisaja järel) tuleb kasuks. Ta ei „kaitsnud“ kooli vägivallavastast sisekorda, lihtsalt selgitas ja kinnitas seda kui kõigi osapoolte jaoks vaidlustamatut ja tuge pakkuvat.

Sellistes olukordades on raske jääda rahulikuks ja professionaalseks ning vahel tõepoolest libiseb vanem meil jälle peost, kui arutelu probleemi üle läheb vastuollu nende vaadetega omakohtule. Sellistel juhtudel on parim vihase ja vaenuliku vanema jätkuvat röökimist ja ropendamist ohjata range verbaalse kehtestamise teel: „See kohtumine on läbi. See ei lähe, proua _____. Direktor hoiab üleval blokeerivat kätt. „See ei lähe. Ma olen palunud teil seda rahulikult arutada. Te ropendate ja röögite mu peale. Ma ei soovi jätkata. Lahkuge koheselt; kui teil on olnud võimalus rahuneda, palun leppige kokku kohtumine ja ma räägin teiega hea meelega – igal ajal.“ Juhatage ta ukseni. Kui ta keeldub lahkumast, on parem ise lahkuda. Nad võivad teid kogu koridori pikkuses taga näägutada: „Te kaabakas!!! Te pole kunagi meie Chantelle’ist hoolinud. Te olete kõik üks kamp armetuid ____...!!!“

Kui see on ema, kes teid jälitab, minge meestetualetti (isegi kui te olete naisterahvas). „Minge minema – see on meestetualett“ (on teil kiusatus röögatada!). Samal ajal annab üks teie kolleegidest talle korralduse lahkuda või hoiatab teda, et tuleb kutsuda politsei. Sellised stsenaariumid on harvad (jumal tänatud), aga neid tuleb ette ja enamikul juhtudest on õpetajad selliste olukordadega toimetulekul uskumatult professionaalsed.

- Rahunege ise, enne kui aitate teisel inimesel teadlikult rahuneda. See hõlmab teadlikult käte mitte rusikasse surumist ja avatud kehakeelt (seda on lihtsam öelda kui teha).

- Tasub lubada neil „aur välja lasta“, et aidata kaasa iseeneslikule rahunemisele.
- Paluge neil istuda.
- Häälestuge sellele, kuidas nad end tunda võivad.
- Püüdke faktid eelnevalt (kirjalikult) selgeks teha – loodetavasti täpsetest, usaldusväärsetest allikatest.
- Andke õigus vastulauseks; kuulake, peegeldage lühidalt tagasi.
- Rõhutage, et te olete kohal probleemiga tegelemiseks – mitte üksteise ründamiseks.
- Hoidke alati tähelepanu kooli sisekorrast tulenevatel põhiõigustel ja kohustustel, mis seostuvad vanemate kaebustega.
- Otsige lahendust (võimalusel) või viidake protseduurireeglitele, mida tuleb järgida. Tähelepanu peaks võimalusel alati liikuma lahendusele, mis on vastastikku toimiv.
- Minge lahku nii sõbralikult kui võimalik, kinnitusega, et vanem võib helistada ja leppida vajadusel kokku uue kohtumise.

On ülimalt tähtis, et kolleegil, kes on sellise vanemakäitumise osaks saanud, oleks hiljem samal päeval võimalus kolleegidega nõupidamine korraldada. Ma olen seda palju kordi teinud (kasu on klaasikesest või kahest heast Austraalia punasest). Ma olen näinud õpetajaid end tarbetult vihaepisoodide pärast süüdistamas. Nõupidamine võimaldab õpetajal oma üleskrivitud nõrdimust või ärevust jagada, lastes oma tunnete kinnitust saada ja edasi minna – loodetavasti hea õppetunni saanult.

Paljudes koolides on nüüd kaebavate ja vihaste vanematega toimetulekuks sisemised protseduurireedid. Selline sisekord vajab treeningut, mõtestamist ja ülevaatamist.

Kui teine inimene on vihane

On hetki, mil peame ohjama väga nõrduinud või vihaseid õpilasi. Ühes 8. klassis, kus ma mõned aastad tagasi õpetasin, oli üks õpilane tohutult solvunud, et „ma olin teiselt õpetajalt klassi üle võtnud“. Esimese paari minuti jooksul, mil ma klassiruumis viibisin, tõusis Lisa püsti (esimeses reas) ning lausub kõrgendatud häälele, ettepoole nõjatudes, peaaegu karjades: „Mille pärast te meie klassi pidite tulema? Meil pole teid vaja!! See klass oli täitsa normaalne kuni teie tulekuni!!“ See oli ilmselt tõsi! Ma olin tulnud sellesse klassi mentorõpetajana, et aidata ümber suunata nende lärmakat, sihitut käitumismustrit ja Lisa võimupositsioon oli nüüd tajutavas ohus.

Vastu karjumine oleks sellistel juhtudel mõttetu (kuigi kiusatus tekib). Ma otsustasin (sel emotsionaalsel hetkel) lubada tal endast „aur välja lasta“. Teatud mõttes „võttis see tuule tema purjdest“. Juhtus midagi üllatavat ja ootamatut. Tema kõrval istuv õpilane sikutas Lisat kampsunist ja ütles: „Vähemalt ta kuulab sind!!“

Samal ajal kui ma lubasin Lisal „auru välja lasta“, libistasin ma pilgu üle teiste õpilaste silmade, et neile mitteverbaalselt teada anda: „teie olete ka osa „sellest“ – publikuna on teil oma roll“. Õnneks oli ülejäänud klass „minu poolt“. Lisa istus, pani käed rinnale risti, tõmbus oma toolil kõssi, kulm kortsus, suu mossis ja pomises mitu korda f—k(!). Klass oli nüüd väga vaikne. Mõni närviline naeruturtsatus. Ma tänasin Lisa kõrval olevat õpilast: „Täna, Carmell!“. Lisa poole pöördudes ütlesin: „Ma kuulasin sind, Lisa; aga mina ei karju sinu peale. Ma ootan, et sina ka ei karjuks minu peale.“ Ma ei käitunud vastikult; olin lihtsalt konkreetne, napolisõnaline ja kehtestav.

Kui teine isik on vihane ja meil lasub kohustus juhtida (ja isegi „kontrollida“), peame aitama teisel isikul mõningase enesekontrolli taastada. Vahel võib see tähendada väärikat aja mahavõtmise (raahunemise) valikut. Sel konkreetset juhul istus õpilane oma kohale tagasi (küll mossitades).

„Hästi, teie kõik,“ (seda klassile), „etendus on läbi.“ Me jätkasime klassiarutelu ja tunniga. Mitme tunni jooksul töötasin kolleegiga selle kallal, et taaskeskendada klassi oma toimimise (ja nurjumiste) mõistmisele ning sellele, kuidas olukorda muuta (vt alates lk 223). Hiljem vestlesin ma Lisaga juhtunust nelja silma all (naissost kolleeg „juures istumas“, vt alates lk 106).

Ma sain ka hiljem teada, et Lisal oli alkohoolikust isa ning et tal oli olnud kokkupõrkeid teiste meesõpetajatega. Olles talle selgitanud, miks mina olin „uus õpetaja“ ja samuti seda, et ma arvasin natuke teadvat, kuidas ta võis end tunda klassis on uut õpetajat kohates, arutlesime seejärel muude viiside üle, kuidas oma tunnetest ja muredest teada anda. Me tegime teatavaid edusamme.

Ajapikku hakkasime Lisaga üsna hästi läbi saama. Ta õppis oma „mässulisemat“ suhtlemisstiili vaos hoidma ja kui ma tema klassiga töö lõpetasin, läksime lahku sõbralikult, üpris heas tujus.

Harvaesinev olukord – viha ja vägivald

On mõned olukorrad, kus on vajalik kehtestav käsklus, nagu näiteks siis, kui kaks õpilast on ägedalt kaklema. Terav, lühike käsklus „Hei! (...) Lõpetage! Eemalduge, kohel!“ peab ühemõtteliselt selgeks tegema, et selline käitumine peab lõppema. Terav toon taandatakse seejärel rangeks, kontrollitud, kehtestavaks ja rahulikuks hääletooniks: „Eemalduge teineteisest (...), *kohe*.“ Sageli peame me käsklust kordama: „Eemalduge teineteisest (...), *kohe*.“ Hääle langetamine edastab rahu ja kontrolli tunnet ning allumise ootust. Kui hääletoon jääbki teravaks ja kõrgeks, võib see ärrituvust liigselt suurendada. Kui kaklevad õpilased teineteisest ei eemaldu, peame otsustama, kas sekkuda kehaliselt (riskantne tegevussuund). Ükskõik, mida me ka kaklusolukorras teeme, peaksime *alati* kellegi saatma kolleegi järele (kes tuleks praktiliseks toeks ja tunnistajaks) ning edastama kaaslastest publikule korralduse lahkuda (sageli ootab publik lihtsalt „täiskasvanu luba“, et kaklusareenilt au säästvalt taanduda). Enamikul koolidest on kriisisituatsioonide juhtimiseks oma tegevuskava. (Vt Rogers 2006, *Behaviour Management: A Whole-School Approach*.)

Harvadel juhtudel, kui õpilane ähvardab õpetajat kehaliselt (relva, tooli või rusikaga), ei pruugi kehtestav käsklus olla kohane. Samuti pole siis kohane lubada neil auru välja lasta!

Ühe mu kolleegi tundi gümnaasiumiastmes jalutas sisse õpilane suure noaga. Ta oli ilmselgelt, nähtavalt vihane ja hingeldas raskelt. Ta pilk hüüles klassis ringi. Ta otsis kedagi. Mu kolleeg teadis seda noormeest üpris hästi; sellest oli kasu. Ta vaatas talle silma ning ütles rahulikult, imetlusväärset kontrollitud häälele: „Ahmed (...), Ahmed (...), Ma tean, et sa ei taha mulle ega kellelegi teisele siin haiget teha. Ma näen, et sa oled väga vihane.“ Ta häälestus tema tunnete, kiiresti, rahulikult, viidates ka iseendale selles olukorras. „Ma tean, et sa ei taha mulle ega kellelegi teisele siin haiget teha.“ Ta ei pööranud hetkekski silmi noormehelt, justkui suudaks ta läbi rahuliku, püsiva silmside-me ja rahuliku (julgestava) hääletooni edastada rahu ka noormehesse. „Pane nuga sinna, Ahmed. Hästi. Me läheme nüüd välja ja saame rääkida. Hästi.“ Ta kõndis aeglaselt, käega õrnalt viibates. Noormees pani noa ära ja järgnes talle välja. Jumal tänatud.

Klass istus jahmunud vaikuses; mitmed õpilased ilmses šokis. Selleks ajaks oli direktor toimuvast kuulnud ning kiirustas alla appi. Ta nägi õpetajat koos Ahmediga kontoriruumide poole kõndimas. Temagi reageeris targa rahuga, saates õpilast ja õpetajat kabineti poole. Poole koridori peal kukkus mu kolleeg kokku – ta minestas. Hiljem ütles ta, et oli ära kasutanud „kogu oma emotsionaalse energia“ ja lihtsalt vajus kokku. Klass ja õpetaja osalesid hiljem arutelul ja nõustamisel. Ka Ahmed sai nõustamist (peale formaalset kahenädalast koolist eemaldamist). Ilmselt oli nuga mõeldud hirmutama teist poissi, keda ta oli süüdistanud oma tüdruku üelöömises. Hilisemas staadiumis sekkus ka politsei.

Teil pole ehk kunagi olnud või ei tulegi kunagi sellist kogemust (ma loodan, et ei tule). Kui te õpetate mõnes EKR koolis, tugikeskuses, või vangla juures asuvas koolis, siis loodetavasti

treenitakse teid kohaseks, professionaalseks reageerimiseks kriisijuhtimise olukordades (mis hõlmaks ka „kehalise takistamise protseduure“). Tavakoolides on sellised stsenaariumid õnneks harvad. Mõelgem hetkeks õpetajate peale, kes peavad ohjama pinges, vaenulikke, vägivaldseid õpilasi nagu too mu kolleegi oma..

Lõppude lõpuks ei jaga ma siin teiega vihast ja viha talitsemisest muud kui seda, millega ma isegi heitlen nii õpetaja, isa kui kolleegina. Ma üritan selgeks teha, et *igasugune käitumine*, eriti pingelisemates kontekstides, mõjutab ümbritsevat heas kui halvast. Need kommentaarid ja arusaamad vihast on püüd kutsuda esile mõtestamist ja loodetavasti läbimõeldumat käitumist meie professionaalses rollis õpetajana.

Mõtestamine

Millal te saite viimati vihaseks – tõsiselt vihaseks? Mõelge vaid hetkeks järele, kui raske võib olla lapsel oma viha talitseda, kui meie – täiskasvanud – oleme selle emotsiooniga aeg-ajalt hädas. Me teeme vahet vihal (tunne) ja sellel, mida me vihasena teeme (käitumine).

- Kui teadlik olete teile iseloomulikust vihakäitumisest; mida te teete ja ütlete, kui te olete väga nõrkinud või vihane?
- Vahel pole lihtne oma tundeid väljendada ja meie tunded on loomulikud; me ei saa sageli midagi parata, et „niiviisi tunneme“. Kuidas soovitud „viha edastamiseks“ teie kogemusi ja enesemõtestamist täiendavad (alates lk 207)?
- Kas teil on kooli sisekord vaenulike ja vihaste vanematega toimetulekuks? Kuidas selles peatükis märgitud soovitusel seda korda/tegevuskava täiendavad? (Alati on sündmuste emotsionaalses tulipunktis raskem mõelda, mida öelda või teha!)
-

MÄRKUSED

1. Loomutäius (selles tähenduses) tähendab isiku kõlbelse valiku loomupärast suunda.
2. Y. Merroberr ja S. Farrer, *Sunday Times*, 9. mai 1999.
3. Raamatu *How to Manage Children's Challenging Behaviour teises väljaandes olen oma kolleegidega pühendanud peatüki selle uurimisele, kuidas me vaenulike ja vihaste vanematega töötame (ja neid toetada püüame)*.

8. peatükk

Kui olukord muutub keeruliseks: raske klass, rasked ajad

Inimesed peavad üksteist aitama – see on loodusseadus.

Jean de la Fontaine (1621-95)

Palun andke nõu meile, kuidas toimida ses asjas, mis vajab kiiret otsust.

Shakespeare, „Kuningas Lear“ (2, i)

Hädas õpetajad – see raske klass

Mõned aastad tagasi olin ma hädas ühe tõeliselt raske klassiga. Ma olin proovinud olla lahke, ma olin proovinud „võimuvõitlust“... Ma jätsin neid peale tunde – isegi terve klassi... ja ikkagi olin ma liiga uhke ja naiivne selleks, et püüda arutada oma probleeme mõne kolleegiga, kes näisid kõigega nii hästi toime tulevat. (Õpetaja kolmandas kooliastmes, tsiteerinud Rogers 2002).

Aeg-ajalt satub meie teele mõni selline keeruline klass (nagu ülal kirjeldatud); klass, mis näib meid elumahlalt ja energiast tühjaks pigistavat ning muudab selle tunniplaani lahtri või *iga* päeva heitluseks. Ülalpool, selle kolleegi poolt räägitud juhtumi puhul, oli tegemist näiliselt allumatu 7. klassiga.

Kõik, mida tavapärast teeksime ja rohkemgi veel, et sellist klassi juhtida, jättis mu kolleegi ka veel esimese veerandi poole peal nendega heitlema: kõrvalise müra tase; aina logelevad õpilased; hõikumine; jutustamine sel ajal, kui õpetaja püüdis õpetada; hilinemised – kõik need näisid olevat liiga häirivalt ja stressi tekitavalt sagedased nähud.

Selline klass võib kõigutada isegi kogenud õpetaja enesekindlust. Ma olen töötanud õpetajatega, kes arvavad, et nad on läbi kukkunud, sest nad ei suuda *seda* klassi, *seda* lendu juhtida. Selle asemel, et näha ebaõnnestumist kui ärritavat, ent loomulikku segu trotslikest õpilastest ja klassi dünaamikast, kipuvad mõned õpetajad (kes sellise klassiga heitlevad) iseennast süüdistama.

Termin „hädas õpetaja“ ei peaks olema halvustav silt. Kui õpetajad seisavad silmitsi raske klassi või mitme raskesti juhitava õpilasega, tunnevad nad vahel, et oma heitluste või probleemide tunnustamine näitaks seda, et nad ei saa hakkama (mis on tegelikult õige, aga iseenesest mitte halb). Kui õpetajad tunnevad end oma rollis ebatõhusana, võivad nad ka tajuda, kuidas oma hädasoleku tunnustamine tähendab seda, et neile saab osaks teatav hinnang või hukkamõist. Loodetavasti ei esine sellist hoiakut teie koolis. Kui õpetaja tajub, et mõni kolleegitoe võimatus sisaldab endas ka varjatud hukkamõistu tagamõtet, võib see hoida teda tagasi aegsasti väärtuslikku ja vajalikku tuge palumast.

Kolleegitugi on äärmiselt oluline, kui me jõuame keskmisest raskema klassi juhtimise juurde.

Elkõige peab seda tuge pakkuma ja esitama „mittesüüdistaval“ viisil.

Toetuse pakkumine

Eksisteerib selline naeruväärne ettekujutus, et kui keegi on tõepoolest hädas, siis peaksime ennast eemale hoidma – lihtsalt igaks juhaks, et me ei ütleks ega teeks midagi valesti. See on tõepoolest rumal, eriti kui me teame, et see inimene vajab abi (Vanemõpetaja, tsiteerinud Rogers 2002).

Eltoni aruanne (1989) on toonud välja käitumisejuhtimise ja distsipliini probleemidele otseselt pakutava kolleegitoe ambivalentse olemuse. Ühelt poolt võidakse toetuse pakkumises näha pakkuja vihjet, et kolleeg ei saa hakkama; samamoodi võib ka hädas kolleegi toetuspalve vihjata, et ta ei saa hakkama. Seega võib õpetaja, kes raskesti juhitava klassiga heitleb, jääda üksinda ja ilma abita edasi heitlema.

Õpetajatel on kaldumus hoida üksteise klassiruumidest eemale ning oma distsiplineerimisprobleemidest mitte rääkida. Liiga sageli hoiduvad õpetajad abi otsimisest, kuna see näib oma ebakompetentsuse tunnustamisena, ning ei paku abi, sest see näib kolleegi süüdistamisena ebakompetentsuses. Seetõttu püsibki paljudes koolides klassiruumide eraldatuse traditsioon (Eltoni aruanne 1989:69).

Too ambivalentsus sõltub siiski sellest, kui kollegiaalselt toetav on kool tervikuna ning kuidas kool kolleegituge võimaldab. See hõlmab nii moraalset tuge kui ka kolleegide vajadustele vastavaid „struktuuralseid“ toetuse väljendusi ja vorme.

„MUL POLE SELLEGA PROBLEEME...“

Ma olen osalenud paljudel, paljudel koosolekutel kolleegidega, et arutada teemasid, mis puudutavad käitumise juhtimist ja distsiplineerimisprobleeme, kui keegi ütleb, „aga mul ei ole probleeme selle... [konkreetses õpilase või klassiga]“. Isegi kui nad räägivad tõtt, aitab see vaevalt hädas olevat õpetajat. Sellise kommentaari tagajärjel võib sageli hoopis juhtuda, et kolleeg hakkab ennast negatiivselt hindama: hädas õpetaja kõrvutab end ebarealistlikult ja tarbetult „parema“ või võimekama kolleegiga.

Kurb tõsiasi on see, et „võimekam“ kolleeg, kel „ei pruugi [tõepoolest] probleemi olla“ võiks olla suuteline mõistma, toetama ja väärtuslikku abi pakkuma. Hädas õpetaja aga vaevalt kuulab seda, kel „pole probleeme“ klassiga, millega tema hädas on.

Tim O'Brien kirjeldab tüüpilist stseeni, kus õpetaja tuleb tülrika õpilasega jagelnult järel õpetajate tuppa end kofeiiniga turgutama ning jagab vapralt (ja professionaalselt) oma heitlusi „lootuses, et järgneb mõistmine või hea nõu. Vastus, mis vahel antakse, võrdub kiire löögiga allapoole vööd. „Minuga on ta normaalne...“ Tim jätkab (silma pilgutades?) soovitusena et me peaksime „selle moraalihävitava fraasi ainsuse ja mitmuse vormi oma koolides keelama“ (1998: 90).

Mõned õpetajad võivad öelda „mul ei ole probleemi ...“, sest nad kardavad, et kui nad oma juhtimis- või distsiplineerimismuredes räägivad, nähakse (või hinnatakse) neid kui „ebatõhusaid“ või „nõrku“ õpetajaid; võib-olla isegi kui ebakompetentseid. Selline enesekindluse mask („Mul ei ole probleemi ...“) võib viidata ka õpetaja uskumusele, et abipalve vanemale kolleegile kutsus esile tagamõttega toetuspakkumise ning palve salvestatakse õpetaja jooksvasse teenistusülevaatesse. Selline ebaprofessionaalne kultuur kipub tekitama alandavat olelusvõitlust, mitte professionaalset toimetulekutunnet (Rogers 2002).

Kolleegitugi: stress ja toimetuleku eest hoolitsemine

Mittehinnanguline kolleegitugi võib mõjutada stressitaset ja toimetulekuressursse mitmel viisil:

- Oma uurimuses töö stressist märkisid Russell ja kolleegid (1987), et sotsiaalne toetus võib leevendada stressi – isegi ära hoida läbipõlemist, toimides „puhvriina“.

Tööstress ja stressiga kaasnevad tunded ning eneseminetamine vähenevad sedamööda, kuidas toetava juhendamise tase tõusis. Isikud, kel on toetavad kollegiaalsed suhted, on võimelised stressitekitavate olukordadega toimetulekuks teistele toetuma.

Koolid, mis teadlikult püüavad kolleegitoege tegeleda, on kursis, et stressil ja läbipõlemisel on lisaks psühholoogilistele põhjustele ka suhetest tulenevad sotsiaalsed põhjused (Rogers 2002; vt ka Hobfoll 1998).

- Positiivne toetus juhendajatelt ennustas kehalise ja vaimse tervise näitajaid (Russell jt, 1987).
- Õpetajad osutavad sellele, et kui teised (eriti kogenumad kolleegid) nende koolis nende oskusi ja võimeid tunnustavad ja kinnitavad, on isiklikel ja meeskondlikel saavutustel suurem tähendus ning see vähendab eneseminetamise tunnet (Rogers 2002; vt ka Bernard 1990).
- Toetav kollegiaalsus püüab igapäevase õpetamise tavapärase stressiga teadlikult tegeleda, parandades „toetusprotsesside ökoloogiat“ ja tugevdades toetusel põhineva vastastikuse sõltuvuse tähtsust koolis.
- *Teadlikkuse* määr, millega kool tunnustab kolleegituge siduva tegurina kooli kultuuris (ja ka tavapärase töö) ning kooli juhtkonna püüdluste määr oma töötajate vajadustega tegelemisel mõjutab pideva toetuse *töökindlust* ja *usaldusväärust* Märkimisväärselt.
- Kolleegitoe „puhverdavaid“ ja „toimetulekut soodustavaid“ aspekte edendab toe pakkumine mittesüüdistaval, mittehinnangulisel viisil; ning kui „toetusprotsesside ökoloogia“ püüab vastata kolleegide põhilistele inimlikele vajadustele ja ka nende professionaalsetele vajadustele antud koolis (Rogers 2002).

Kollegiaalselt toetavates koolides toidetakse „usaldusväärseid liite“ läbi mitteformaalse ja formaalse jagamise ning meeskonnatöö. Need liidud võivad olla mitteformaalsed, muutuvad ja paari inimese vahelised, nagu ka hõlmata töörühmade ja sisekorra formaalsemaid ja süsteemsemaid kehtestusi.

Kolleegitugi võib:

- Vähendada eraldatuse tunnet („Ma pole siin üksik...“; „See pole vaid minu süü...“; „Ma pole täielikult vastutav kõige eest, mis juhtub...“)
- Pakkuda põhjanevat moraalset toetust – kasvõi läbi hulga põgusate kollegiaalsete suhtlusmomentide koolipäeva jooksul (ühine kohvitamine, murekoorma kergendamine, nõu küsimine tunnitegevuse suhtes või keerulise õpilase järelkohtumise korraldamine...)
- Süstida töötajatesse jõudu läbi sedasorti meeskonnatöö, mis edendab töötajate vahel pühendunud ja hoolivaid suhteid. Selline meeskonnatöö võib tõsta ka üksikisikute enesekindlust ja riskijulgust sedamööda, kuidas nad professionaalselt arenevad.
- Anda kinnitust, et ollakse õigel teel (õpetamisressursside, strateegiate, lähenemiste, jne. osas)
- Pakkuda ühist arutelu, *kollegiaalset* keskkonda, kus probleeme jagada, analüüsida, neile lahendusi ja toimetulekuressursse leida. Juurdepääs meie endi omadest laiematele ressurssidele vähendab omakorda ebaadekvaatsuse tunnet.
- Võimaldada tähelepanu otsivate, häirivate ja trotslike õpilaskäitumiste juhtimisel esmast tuge stressimaanduseks (Rogers 2002).

Administratsioon saab oma kolleegide märkimisväärselt toetada, luues võimalused nende struktuuriliste, organisatsiooniliste ja rollist tulenevate tegurite analüüsiks, mis igapäevasesse tööstressi panustavad: kaasa arvatud sellised „vähetähtsad“ ärritajad nagu mittetöötavad päevavalguslambid; kehvad paljundusvõimalused; õpetajatetubade sobimatu varustus; suhtlusprotsessid; protseduurid ja süsteemid (eriti ebaõiglane ajagraafik); katkine mööbel klassiruumis, jne.

Igal aastal läbi viidud stressiaudit on positiivseks mooduseks personali tõelisi muresid ja kaebusi ametlikult tunnustada ning aluseks tegevuskava koostamisele, et selliste muredega seotud stressi vähendada (Rogers 2002).

Moraalne, struktuuriline ja professionaalne toetus

Kolleegeitugi võib ulatuda argisest kaasakurtmisest aktiivse ja konstruktiivse probleemilahenduseni. Õpetajad peavad end „maha laadima“ – nurisema – kurtma üksikute õpilaste ja klasside üle, kellega neil on raskusi. Kui see on aga kõik, mida kolleegid teevad, on sellest pikemas perspektiivis raskesti juhitavate õpilaste ja klassidega toimetulekuks vähe abi. Sellistes olukordades tuleb kohaldada pidevat professionaalset ja „struktuurilist“ kolleegeituge, mis pakub ka moraalselt toetust, mida me kõik kinnituse ja innustuse saamiseks vajame.

„Struktuuriline toetus“ selles tähenduses viitab nendele usaldusväärsetele „moodustele“, „protsessidele“, „protseduuridele“, „tegevuskavadele“ ja „üldsuundadele“, millele tuginedes võib kolleegidele pingeolukorras loota.

Professionaalne toetus viitab nendele moodustele, kuidas me võimaldame oma kolleegidel oma professionaalseid kohustusi ja vajadusi oma rolliga seotud eesmärkide valguses mõtestada ja hinnata.

Ükski kolleegeitoe väljendus ei seisa eraldi ega pole iseenesest piisav. Kõik toetusväljendused püüavad vastata kolleegi vajadustele. Käsitledes raske klassi juhtimist, püüab kollegiaalne tegevuskava vastata kolleegi vajadustele emotsionaalse ja praktilise toetusega ühiste tegevuste planeerimise abil.

Kollegiaalse tegevuskava väljatöötamine taaskehtestamiseks raskesti juhitavas klassis

Kollegiaalne tegevuskava tagab üldarutelu ning raskesti juhitava klassi või mitme raskesti juhitava õpilasega hädas oleva kolleegi moraalsetele, praktilistele ja professionaalsetele vajadustele vastamise menetluse. Kui selline protsess läheb käiku probleemidetsükli varajases järgus, võib see sageli taastada nii õpetaja kui õpilaste vajaliku lootuse, heasoovlikkuse ja energia.

- See protsess algab klassi õpetava töörühma koosolekuga nii varajases etapis kui võimalik, enne kui raske klassi probleem kohastub ja kandub teise veerandisse. Kui klassi käitumisprofiil on selgeks tehtud, tuleb kohtuda *kõikide* õpetajatega, kes kõnealuse klassiga töötavad.

Teemad, mida tuleb käsitleda:

- Kui paljud (ja millised) õpilased korda rikuvad ja mil viisil?
- Kui sagedased ja intensiivsed on kordarikkuvad käitumised?
- Kes on liidrid? – „mässuõhutajad“?

- Kas klass on „raskesti“ juhitav kõikide õpetajate jaoks, kes seda rühma või neid õpilasi õpetavad? Kas see on raske „ainult“ ühele või mõnele? (Isegi kui ainult üks õpetaja on antud klassiga hädas, peame ikkagi pakkuma varajast kolleegeituge). Tüüpiline – häiriv – takistus hädasolevate õpetajate toetamisel on tavaarusaam, et märkimisväärsete ohjamis- ja juhtimisprobleemide tunnistamine konkreetse klassi puhul on nõrkuse tunnus. Negatiivseid ja ennasthävivateid hoiakuid võivad aidata vähendada mittehindanguline kollegiaalne lähenemine ja konstruktiivne toetuse pakkumine. Loomulikult kujuneb (loodetavasti) investeeritud usaldusest ajapikku äratasuv usaldus.

Pole kahtlustki, et sellistel koosolekutel esineb ka mõningast nurisemist. See võib olla vabastav; teatud piirini. Ühiste heitluste tunnistamine ja ühistele tunnetele kinnituse otsimine võib olla eluterve nii kaua, kui kolleegid väldivad konstateeringut „mul pole selle konkreetse klassi või õpilasega mingeid probleeme“ või vastupidi kõikide õpilaste süüdistamist ja liigitamist kellekski, kellega „on võimatu töötada“. Igasugune nurisemine

peab pelgast nurisemisest kaugemale jõudma – probleemi analüüsi ja ühise tegevuskavani. Samuti on tõsi, et *mõned* õpetajad panustavad „raske klassi“ ilmingusse sellega, kuidas nad neile *iseloomulikult* üksikuid õpilasi ja rühma kohtlevad. Tol esimesel kohtumisel tuleb sellele tõsiasjale mõningast keskendatud kollegiaalset tähelepanu pöörata. Õpetaja vajadus iseenda iseloomulikku käitumist tunnustada (ja sellega tegeleda) võib nõuda käsitlemist *sarnaselt nende õpilaste omale*.

- Töötage välja lennukava, mis põhineb selle lennu klasside hoolikal vajadusanalüüsil, lähtudes varem nimetatud küsimustest. Mõned probleemid, mida tuleb sellises kavas ümber hinnata:
 - millised olid kolleegide kehtestamisviisid klassis esimestel kohtumistel, hõlmates selliseid esmaseid küsimusi nagu: käitumistavad – näiteks istumisplaanid (või nende puudumine); klassi sisenemine; enese valmis seadmine ja rahunemine; mürataseme kehtestamine. Viis, kuidas esialgne kehtestamine on klassis toimunud, omab õpilaste käitumisnormidele märkimisväärset mõju (Rogers 2006a);
 - arutelu lühiajaliste kohese kolleegeitoe võimaluste üle sellistes valdkondades nagu aja mahavõtmise valikud provokatiivsetele ja pidevalt korda rikkuvatele õpilastele või isegi aja mahavõtmine õpetajale (vt alates lk 226, kolleegi toel aja mahavõtmine);
 - eriti raskete õpilaste jälgimise protseduuride selgitamine, mis hõlmab ka seda, kuidas kolleegid hetkel selliste õpilastega klassikeskkonnast väljaspool järelkohtumisi korraldavad (alates lk 106);
 - arutelu kõikide õpetaja ahistamisega seotud teemade üle (alates lk 229). Kollegiaalset tegevuskava välja töötades on äärmiselt oluline kaasata juhtkonna toetus.
- Määrake võimalikud viisid kava ellurakendamiseks. Tavapärase viisi, mida me oleme kasutanud, on näiteks korraldada klassikoosolek kõikide klassi õpilaste osalusel, et arutada ühiseid mureteemasid. Õpilaste ja õpetaja tagasisidet kasutatakse seejärel ühise taaskehtestamiskava välja töötamiseks klassis. Nõnda antakse õpilastele taaskehtestamise või „uue alguse“ protsessis teatav osalus.

KLASSIKOOSOLEKUD TAASKEHTESTAMISEKS RASKES KLASSIS

Iga selline koosolek peaks käsitlema õpilaste tavapäraseid käitumisi, mis õpetajatele hetkel muret valmistavad ning mis kõige tõenäoliselt valmistavad muret ka klassi koostöövalmis õpilastele; õigusi, mida kordarikkuv käitumine kahjustab (õigus lugupidamisele, õigus õpetada ja õppida, õigus end klassis turvaliselt tunda); kohustusi, mida hetkel mõnede õpilaste poolt eiratakse – ja mis peaks juhtuma (klassi kui rühmaga), et neid probleeme muuta.

„Avatumal“ klassikoosolekul saab õpetaja suunata klassi keskenduma sellistele küsimustele nagu:

- Mis meie klassis selles teekonna etapis hästi toimib?
- Miks need aspektid teie arvates meie klassis hästi toimivad?
- Mis ei toimi hästi?

Kui probleem või mure on liiga isiklik või valmistaks vastavale õpilasele või õpetajale tõenäoliselt piinlikkust, võib selle üles kirjutada (anonüümselt) ja õpetaja loeb selle hilisemas staadiumis ette (kindlustage konfidentsiaalsus). Viimane küsimus on:

- Mida me saame teha, et asju meie klassis muuta, ja kuidas?

See küsimus puudutab üksikisiku ja klassi käitumist eesmärgiga, et kõik saaksid oma õigusi nautida (ja need oleksid kaitstud) ning et kõik täidaksid oma individuaalseid ja ühiseid kohustusi.

Sellist avatud klassikoosolekut korraldades on alati võimalus, et mõned pahatahtlikud õpilased kasutavad avatud mõttevahetust selleks, et õpetajale „ära panna“. Kui on väikseimgi kahtlus, et see võib juhtuda, võiks (ja tuleks) need küsimused esitada küsimustiku formaadis (Rogers 2006b).

Nende küsimuste rõhuasetus on sellel, kuidas me (õpetaja ja õpilased) teadlikult tegeleme õppimiskoosluse positiivse kujundamisega: „me kõik jagame siin sama paika; aega; vajadusi; vahendeid; ja see on põhjus, miks me peame nende probleemide ja muredega koos töötama. Meil on ka ühised tunded ja vajadused.“ Küsimustik annab kõikidele õpilastele hääle ja õiguse vastulauseteks.

Pärast sellist koosolekut on (hilisemas staadiumis) äärmiselt oluline anda klassile tagasisidet nende vastuste ja töö põhjal ühise, käitumise ja õppimise põhiaspekte käsitleva taaskoostekstava kujundamisel klassi „uue alguse“ aluseks.

Kehtestuskavas taaskeskendame klassi:

- *põhiõigustele ja kohustustele* (lk 42)

- Klassi käitumisreeglite juurde, mis neid põhiõigusi ja kohustusi mõjutavad – näiteks seda, kuidas me üksteist kohtleme; kuidas me siin õpime ja kuidas me loome turvalise klassi/koolikoosluse. „Turvalise“ klassiruumi mõiste puhul tuleb alati käsitleda nii kehalist kui ka „psühholoogilist“ turvalisust (see tähendab narrimist, halvustamist, mõnitamist ja kiusamist). Mõned reeglid võivad vajada konkreetset tähelepanu (näiteks ühiste vahendite ja ühisomandi kasutamine, klassis ringi liikumine)

- *käitumistavadele*, mis tagavad klassi sujuva toimimise – eriti protseduurilistele tavadele (2. peatükk)

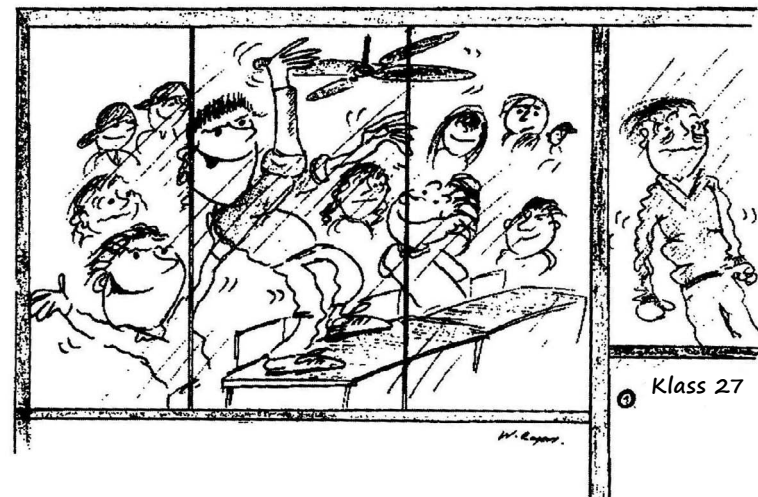
- *tagajärgedele* teiste õiguste kahjustamise eest. Need tagajärjed ulatuvad ilmsetest reeglite meeldetuletustest aja mahavõtmise valikute ja isegi kinnipidamiseni. Õpilased peavad tagajärgedega eelnevalt kursis olema. Nad peavad ka teadma, et need tagajärjed on õiglasel ja seotud meie ühiste õiguste kaitsmisega (5. peatükk)

- õpilased peavad teadma ka positiivseid tagajärgi, mis kavas lähtuvad õpilaste vastastikusest toetusest ja toetusest õpetajale. See on iga „uue alguse“ äärmiselt oluline tahk. Kui koosolek on vaid veel üks võimalus klassile näppu viibutada ja ohkida, võõrandub veelgi suurem osa klassi õpilastest, kes on tõenäoliselt üsna koostöövalmid ning toetaksid õpetaja juhirolli – kui neile võimaldataks uut algust.

Kava peamised elemendid tasub avalikustada paaril suurel plakatil, mille pealkirjad rõhutaksid meie „uue alguse“ keskseid jooni. Need plakatid paigutatakse klassiruumi üles ja vajadusel viidatakse neile alati. Ses avalikustamises tuleb kasutada positiivset keelt, kus vähegi võimalik. Kava võib trükkida ka A4 paberitele ja teha kättesaadavaks kõigile õpilastele.

On parim, kui iga sellist õpilasi kaasavat kohtumist töötavad välja need kolleegid tööruhmades, kes on kogunud ja harjunud hädas õpetaja toetamiseks klassikoosolekuid korraldama.

- Toetage üksteist kollegiaalselt klassi ühise käitumiskava algatamisel ja väljatöötamisel. See hõlmab pidevat kolleegidevahelist tagasisidestamist ning võib hõlmata ka vastastikust klasside külastamist (harvadel vabadel tundidel), et näha, kuidas õpilased teistes ainetes/olukordades käituvad. See võib sisaldada isegi mõningast valikulist ühisõpetamist, vaatlevat tagasisidet ja mentorlust (alates lk 237).
- Korraldage kolleegide tööruhmaga paar nädalat pärast kava taaskoostamisfaasi algust ülevaatekoosolek ja arutage, mis läheb hästi, mis mitte ning vaadake, kas on valdkondi, kus on vaja teha täpsustusi või muutusi. Tasuks vaagida, kuidas aja mahavõtmisele saatisid



on toiminud; kuidas individuaalne (trotsliku käitumisega õpilase) juhtumihaldus klassi dünaamikat mõjutab; ja kuidas on muutunud (kui üldse) õpetaja poolt tajutud müratase, ülesandele keskendumise aeg, õpilaste üldine motivatsioon, entusiasm ja koostöö.

Iga sellise ülevaate tulemusel võib tekkida vajadus kaasata selliseid võimalusi nagu rühma struktuuri ja õpilaste paigutuse muutmise ning isegi võimalik õpetajate roteerimine klasside vahel. Kui näiteks üks või paar õpilastest on tõhusalt klassi lõa otsas hoidmas, tuleb sellised õpilased sageli teise klassi saata (isegi paigutada vanemasse klassi tema tavapärase etteantud tööga). See võib osutada vajalikuks nii teiste õpilaste kui ka õpetaja heaolu nimel. Kuigi see on organisatoorselt mõnevõrra keeruline, tuleks seda kaaluda.

Juhtkonna toetus protsessile mõjutab märkimisväärselt seda, kas selliseid valikuid kaalutakse ja kuidas neid täide viiakse.

Aja mahavõtmine õpetajale (kolleeg ohutusventiilina)

Möödudes ühel päeval koridoris ühest klassiruumist nägin ja kuulsin läbi koridoriakna, et seal oli toimumas tõsine „katalüütiline protsess“: kõva röökimine, erutatud hääled ja räme naer. Läbi akna sisse vaadates nägin ma õpilast laual püsti seisimas, käsi laes pöörleva ventilaatori vahel. Ta naeris, „semud“ teda tagant ohutamas. Õpetaja nägi välja üsna kurnatud. Kas ma peaksin sekkuma? Kui ma kooli vanempedagoogina sekkun, siis kuidas?

Sellistes olukordades on üks *lühiajaline* toetav strateegia, mida „mööduv“ kolleeg või ka läheduses õpetav kolleeg rakendada saab: uksele koputada ja pakkuda ühe või kahe õpilase (liidri) eemaldamist või anda hoopis õpetajale võimalus väärkaks „väljumiseks“. On eriti oluline, et kogenuma kolleegi sekkumine järgiks peamisi kollegiaalse väärkuse ja lugupidamise säilitamise reegleid.

- Kui õpetaja jalutab mööda klassiruumist, kus kolleeg on selgelt hädas, siis selle asemel, et läbi akna hinnangut andva pilguga vahtima jääda või (veelgi halvem) sisse kõndida ja klass vaikima karjuda, koputab tuge pakkuv kolleeg, siseneb ja kõnnib õpetaja juurde ning ütleb vaikselt – näiteks – „Vabandust, õpetaja Smith (...), ma mõtlesin, et kas ma võiksin üht või kaht õpilast teilt laenata?“ „Tõlkes“ tähendab see: „Ma võtan kaks või kolm kõige kangemat „liidrit“ või „massuõhutajat“ ülejäänud tunniks su käest ära.“ Õpetajal võib olla soov vastata: „Üks või kaks oleks hea, aga kaheksa oleks parem!“



Tuge pakkuv kolleeg eskordib tülitakitajad aega maha võtma ning vestleb nendega nende ebasobivast ja lubamatust käitumisest. Hiljem, sama päeva jooksul võib vajalikuks osutuda ka järelkohtumise kohaldamine õpilastele. Tuge pakkuv kolleeg võib eskortida õpilased ka teise klassiruumi „aega maha võtma“. Valik peab olema kolleegide vahel eelnevalt läbi arutatud ja ülekooliliselt rakendatav.

Seda lähenemist tuleks eelistada olukorrale, kus õpetaja astub klassi sisse ja hakkab klassi peale karjuma, „Kelleks te ennast põrgu päralt peate!! Ma kuulen teie kõigi kisa oma kabinettil!! Igavene loomakarj...!!! Mul on kõrini ja ma olen tüdinud teie rumalast käitumisest. Suu kinni – selge?! Te ajate mul südame pahaks!!“ Õpilased võivad loomulikult „tummaks“ jääda, eriti kui tiraad tuleb vanempedagoogilt. Kuigi

selline õpilaste reaktsioon on mõistetav, mõjub see vaevast hästi klassiõpetaja enesehinnangule. Kui vanemõpetaja nüüd vaiksest klassist välja kõnnib, ütleb tema mitteverbaalne käitumisviis näiliselt: „Nii tuleb nendega hakkama saada.“ Klassiõpetaja võib end tunda niihästi ilma toeta kui häbistatult.

- **Õpetaja aja mahavõtmine.** Klassiruumis on olukordi, kus kontrollikaotus on nii tõsine, et parim lühiajaline tugi, mida me õpetajale anda saame, on tema aja mahavõtmine. Seda tegingi juhtumi puhul, kus poiss oli oma käe ventilaatori vahele toppinud. Ma pean liisama, et ta käsi oli kipsis; tal oli hiiglama „lõbus“, kui ta seda ventilaatori pidurdamiseks kasutas... ja loomulikult sai ta palju kaaslaste tähelepanu.

Toetav õpetaja koputab uksele (valjusti – see peab olema vali, et seda kuuldaks). „Vabandust, et tülitän, õpetaja Smith“ ja „vabandage mind“ kogu klassile (kui ta põgusalt pilgu üle nende nägude libistab...). „Teile on õpetajate toas teade.“ „Tõlkes“ tähendab see: „Lahku klassist... Ma võtan praegu üle...“. „Sõnum“ õpetajate toas on lihtsalt „Kelle käes on su klass?“

Su kolleegil on nüüd hingetõmbepaus, ta kogub end natuke ja – võib-olla – püüab juhtunut hinnata. Toetava õpetaja tegevus ei ole vaid „valge rüütli“ mängimine – see on väärikust taastav kollegiaalne valik kriisisituatsioonis.

Hiljem samal päeval kohtub toetav õpetaja kolleegiga, et pakkuda võimalust aruteluks ja pikemaajalist toetust. Meie esimene mõte hetke kriisilukorras peaks siiski olema meie kolleegi emotsionaalne heaolu; millele järgneb – loomulikult – õpilaste turvalisus ja heaolu.

Sel hetkel, kui me „üle võtame“, on oluline mitte edastada õpilastele sõnumit, et nende tavaõpetaja on ebatõhus või ei saa hakkama: näiteks, „No nii! Päris õpetaja on nüüd siin. See, kes korra majja lööb (erinevalt õpetajast, kes just lahkus...)“.

Õnneks on sellised olukorrad harvad. Igale sellisele kollegiaalse „ohutusventiili“ pakkumisele peab järgnema pikemaajaliste vajaduste analüüs ja strateegiline planeerimine koos tuge saanud kolleegi ja klassiga (alates lk 222).

On suur vahe, kas tegemist on tõrksa klassiga, halva päeva sündroomiga või klassiga, kus valitseb kontrollikaotus ja paanika, sest õpetaja ei suuda korda, eesmärki ja fookust taastada. See on õpetamisel üks kõige ebameeldivamaid, stressitekitavamaid tundeid.

Kui teil on kunagi selliseid kogemusi olnud, siis teadke, et probleemi olemasolu varjane tunnustamine pole märk (või sümptom) nõrkusest; see on professionaalne teadvustamine, et te vajate kolleegituge. Ma olen töötanud õpetajatega, kes on selliste klassidega nädalaid järjepanu heidelnud ning lõpuks „läbi põlenud“.

„Ma ei tahtnud, et inimesed arvaksid, justkui ei saaks ma hakkama ...“

Aga te ei saanud. See pole patt; see on arusaamine, et midagi on valesti ja te vajate tuge, et hinnata „kus?“, „miks?“, „kuidas?“ jne.

„Mida teised minust arvavad? Kas see must plekk jääb mu karjääri takistama...?“

Mitte toetavas koolis...

Ma saan aru, miks mõned õpetajad tunnevad oma ärevuse ja heitluste paljastamise suhtes vastumeelsust – kuid loodetavasti pole toetusprotsessi algatamiseks vaja sellist kriisisituatsiooni, nagu siin kirjeldatud.

Mõnedes olukordades on ainsaks pikaajaliseks abiallikaks õpetaja üleviimine teise klassi. See pole kõige elegantsem lahendus, kuid võib osutuda vajalikuks.

Kui kolleegitugi (kaasa arvatud kestev mentorlus) pole toonud kaasa mingeid tegelikke muutusi õpetaja võimes klassiga edukalt töötada, on vajalik klassi korra taaskehtestamine uue õpetajaga. Tuleb arvestada nii õpilaste haridusliku heaolu kui ka hetkel klassiga töötava õpetaja heaoluga.

Juhirolli teisele õpetajale üle andes on oluline, et „uus“ õpetaja ei edastaks klassile sõnumit ega vihjaks, justkui oleks nende eelmine õpetaja olnud „läbi kukkunud“ või ebakompetentne. Piisab põgusast tunnustusest, et meil on nüüd aeg edasi liikuda.

Ahistamine tööpaigal

Provokatiivsest ajaleheartikli pealkirjast võib lugeda „Tööpaik on sõjatanner ...“. Lugeses lähemalt selle (Austraalia Kriminoloogia Instituudi poolt korraldatud) uurimuse kohta, mis viidi läbi politseinike, arstide, ödede, taksojuhtide ja õpetajatega, selgub, et need ametipostid seisavad silmitsi kõige suurema sõnaliste rünnakute ja isegi kallaletungide ohuga; vähemalt on õpetajad nimekirjas viimased! Artiklis kasutati laia terminit „töövägivald“, mis hõlmas: „tööandja hooletusest tingitud vigastusi, kehalist ja sõnalist ahistamist, rassilist ahistamist, kiusamist, seksuaalset ahistamist ja isegi pahatahtlikku laimu“ (*The Age* [ajaleht], 2000). Artikkel jätkab sõnumiga, et „me ei peaks selliseid käitumisviise rahulikult taluma kui „lubatavaid, süsteemseid, tööga seotud riske“ (Perore 2000). Igasugune ahistamine on tööpaiga tervislikkuse ja turvalisuse küsimus – seda ei tohiks kunagi alatähtsustada või tühisena näidata, või anda maotu „silmapilgutuse ja küünarnukimüksuga“ märku, et see on „ohvri enda süü“! Sellises õhkkonnas kardavad õpetajad sageli sõna võtta (kardavad isegi oma töö kaotada, kuna nad „ei suuda neid lapsi ohjata“). Ahistamine ning tunnustuse ja toe puudumine võivad sageli mõjutada (ja ka mõjutavad) tervist, heaolu ja enesekindlust. Õpetajad ütlevad isegi, et nad tunnevad end kuidagi väärtusetuna, isegi „süüdistatuna“(!).

Kui õpetajate ahistamise küsimus probleemina tõstatatakse, siis just enam „väljakutset esitavates“ koolides valitseb vahel mõningaste vaenulike väljenduste või trotsliku käitumise vaikiv

aktsepteerimine suhtumisega, et „poisid jäävad poisteks“ või „sellised need lapsed siinkandis on“ või „mõned klassid siin lihtsalt on keerulised“. Selliste väidetega võidakse vähetähtsustada või isegi vaikides aktsepteerida seda, mis tegelikult on psühholoogiline ahistamine. Mis veelgi halvem, kui me klassifitseerime ahistava käitumise pelgalt „kordarikkuvaks käitumisena“, mida õpetaja *ei suuda kontrollida*, võime me õpilaste ahistavas käitumises liiga kergekäeliselt õpetajat süüdistada.

Ahistamine on enam kui lubamatu – see on väär. Sellega kuritarvitatakse põhiõigusi: õigust tunda end turvaliselt ja õigust lugupidavale kohtlemisele. Selline ahistav käitumine kahjustab märkimisväärselt ka õigust õpetada ja õigust õppida.

Ohvri süüdistamine õpilaste poolt pole kiusamise/ahistamise puhul ebatavaline: „Jaa, aga ta [õpetaja] oli selle ära teeninud, ta on mõttetu õpetaja“. Üldine, kiire sildistamine kinnitab ja isegi vabandab õpilaste käitumist, kui nad hõiguvad selliseid asju nagu: „ärge kuulake teda“, „ta on rämps“ ja „see on igav – iiiiiigaaaaav!!“. Ahistav käitumine võib hõlmata ka õpilaste mitteverbaalseid vihjeid, viitamaks õpetaja seksuaalsetele eelistustele või kehakujule või riie-tusele või „ükskõik millele“, mille kallal saab norida, mis kinnitaks nende võimutaotlust ja pakuks sellest inetut rahuldust. (Austraalia televisioon ja ajakirjandus andsid teada, et hiljuti on aset leidnud Facebooki-juhtumite uputus, kus õpilased on õpetajaid „veebiarvestes“ mustanud ja ahistanud.)

Ma ei räägi siin praegu „õpilaste reaktiivsest käitumisest“ ja mõningate õpilaste juhuslikest tobedatest, rumalatest, mõtlematutest käitumisviisidest ega isegi trotslike õpilaste tunde- puhangutest (6. peatükk). Neid käitumisviise tuleb kohelda sellena, mis need on – see pole kiu- samine. On juhtumeid, kus õpetaja käitumisele järgneb õpilase mõistetav reaktsioon. Õpetaja kõnnib mööda õpilase kotist, mis avatuna põrandal toolile naaldub, ja märkab kotis suitsupakki. Õpetaja võtab selle, öeldes: „Sa ei tohiks siin suitsetada – ma võtan selle!“ Õpilase reaktsioon on kohene, „Hei!! Need on minu omad... ära puutu neid, raisk!“ Siin pole õpilase käitumine rün- dav; see on mõistetav reaktsioon õpetaja mõtlematule, tarbetule käitumisaktile. Mida õpetaja ometi mõtles? Kas ta tõesti arvas, et õpilane lihtsalt lepib sellega vaikides? Kas ta hoolis sellest?

Ahistamine – probleemiga tegelemine

See pole kirjutamiseks kerge teema. Ma teen seda, kuna olen seda mõnedes koolides näinud ja ma olen alati, kui see juhtub, olnud kaasatud kolleegide toetamisse sellega tegelemisel.

- Ahistamine ei ole juhuslik halva päeva sündroomist tulenev käitumine. Mõned õpilased võtavad vahel riski teha õpetaja kulul „natuke nalja“ (eriti uue õpetaja või asendusõpetaja kulul). Enamik õpetajaid tunneb sellise käitumise ära sellena, mis see on; osutab kiiresti tõsiasjale, et õpilane on läinud liiga kaugele ning võtab olukorra üle kontrolli. Selline käitumisega kaasneb ka vajadus korraldada õpetaja poolt mingisugune järelkohtumine (alates lk 106), et „nalja“ (nagu õpilane seda tajub) piirid üheselt selgeks teha.

Ahistamine hõlmab selliseid üksikisiku või rühma poolseid *kavatsuslikke, valikulisi ja kordu- vaid* käitumisviise, mis on mõeldud oma ohvrile haiget tegemiseks või tema mõnitamiseks. Kiusajad „valivad“ inimesed, keda nad tajuvad olevat endast nõrgemad (psühholoogiliselt või kehaliselt nõrgemad) ja kasutavad kiusamiskäitumist, et oma sotsiaalset võimu kinni- tada (või jätkata selle kindlustamist) (Rogers 2006b).

- Kiusajad tuginevad oma kiusamis/mõnitamiskäitumises teiste õpilaste kaasamängivate aktsepteerimisele (või leppimisele). *Kaaskiusajad* ei pruugi küll otseselt õpetajat ahistada, ent nad kiidavad kiusaja käitumise vaikides heaks või täiendavad seda mitteverbaalse

repertuaariga. Võib esineda ka ettevatsemata kaasamängu, kui õpilased, kes kiusajad kardavad, vaikivad ega avalda oma arvamust klassis (või klassiväliselt). Kiusajad võtavad sellist kaasamängu kui kinnitust oma sotsiaalsele võimule.

Kiusajad tegutsevad salaja – mitte oma kaaslaste eest (nad vajavad nende „kaasamängu“), vaid täiskasvanute eest. Nad ei taha, et nad „avastatakse“. Tuleb see „salakood“ varakult lahti muukida.

- Nagu varem mainitud, on üks igasugusele tööpaigal ahistamisele omaseid probleeme see, kuidas mõned õpetajad tunnevad end ebakindlalt tunnistamaks, et neil on „antud klassiga probleeme“; nad usuvad, et tunnistades, kuidas mõned õpilased „muudavad nende elu põrguks“ annavad nad märku oma nõrkusest; et nad ei saa hakkama; et nad *peaksid* hakkama saama.

„Ma ei tahtnud, et inimesed arvaksid, et ma ei saa hakkama ...“; Ma olen seda palju kordi kuulnud – vahel liiga hilja. Tegelikult on see, et vahel ei suuda õpetajad sellise ahistava käitumisega üksinda toime tulla; ja ei peagi suutma.

Häirivam probleem tekib siis, kui õpetajad tunnevad, et ahistamise „avalikustamisel“ ei võeta midagi (tõhusat) ette; et sellises õpilaskäitumises ei nähta tegelikult ahistamist.

Ahistamisega tuleb tegeleda nii varajases järgus kui võimalik – et murda „salakood“, vastanduda peamiste eestvedajate ja aktiivsete kaasamängivate eestvedajatega (vajadusel) ning toetada ohvrit (õpetajat ja võib-olla teisi õpilasi).

Kui te satute kunagi sellisesse olukorda või jõuate arusaamisele, et käitumine, mida te kogete, on enam kui pelgalt klassi korrariikkumine halval päeval; kui te lähete koju häirituna, ärevana või isegi vihasena korduva tundi segava või isiklikult ahistava käitumise tõttu; või te peaaegu vihkate kooli tulemist, kui te peate konkreetset klassi õpetama, siis peate rääkima mõne kogenuma kolleegiga nii varakult kui võimalik, et probleemiga tegeleda ja sellele vastu astuda (vt allpool).

Kui te olete vanempedagoog (või mentorõpetaja), kes tajub, et midagi on konkreetse õpetaja klassiga selgelt valesti, ning kahtlustate, et üheks teguriks on ahistamine, tuleb oma murest kolleegiga toetavalt vestelda ning kohest tuge pakkuda.

Sellisel kohtumistel kolleegiga on äärmiselt oluline vaigistada igasugune ärevus tajutud hinnangute pärast või selle pärast, et oma murega lagedale tulles oleks kolleeg justkui nõrk ja ebatõhus õpetaja. Oma kahtluste jagamine kõnealuse klassi kohta (ja mõnede selle liikmete käitumise kohta) ning üleskutse selle arutamiseks peaks viima varajase kinnituseni toe pakkumise ja eestvedajatele vastuhakkamise kava välja töötamise kohta.

Idealis oleks õpetajal tulnud esimene intsident või ükskõik milline õpilase ahistamis- katse eos lämmatada kehtestava kommentaari ning kohese järelkohtumisega väljaspool klassiruumi (alates lk 106). Mõned puudulike kehtestamisostustega õpetajad lasevad aga sel varajasel käitumisel mööduda, usus, et see peagi lakkab. See lakkab väga harva – sellele tuleb otsustavalt vastu hakata.

VASTUTUSARUTELU

„Vastutusalutelu“ võib kasutada iga olulise probleemi või mure puhul, mis õpetajal on seoses sellega, kuidas õpilane mõne täiskasvanuga käitus (klassis või klassiväliselt) – siin arutleme selle üle siiski konkreetset ahistamise kontekstis.

Varajane sekkumine peaks sisaldama õpetaja otsesest vastandamisest ahistavalt käitunud õpilasega. Selline sekkumine vajab kogenuma kolleegi toetust ja hoolikat ettekavandamist. „Vastandamise“ all pean ma silmas õpilasega (ahistamise eestvedajaga) neljasilmakohtumise korraldamist, kus kogenum õpetaja (ja õpetaja, kes on ahistamise ohver) teeb õpilasele *selgeks*, mida ahistamiseks/kiusamiseks peetavat ta *konkreetselt* on teinud, öelnud või vihjanud (või kirjutanud/sõnumdanud). Selline vastandamine peab olema lugupidav, tõene ja mitte ülepingutatud. Seejärel antakse õpilasele võimalus vastata ja oma käitumise suhtes vastutus võtta. Ning seejärel selgelt töötada ja võtta kohustus selline käitumine lõpetada.

On hädavajalik, et korraldaja (kogenum õpetaja) kavandab seda kohtumist eelnevalt koos kõnealuse õpetajaga. Oluline on, et faktid oleksid selged (ja üles kirjutatud). Märgitakse ära kiusamiskäitumise *konkreetne* olemus, sagedus, juhtumid ja keskkond; konkreetne kõnepruuk, mitteverbaalne mulje avaldamine ja ka kaasamängivate kiusajate käitumine. Kogenum kolleeg aitab teisel kolleegil läbi mõelda ka kohtumise teemade järjekorra ning selle, kuidas jõuda kohtumise erinevate etappide abil soovitud tulemuseni.

Iga õpilane, kes teisi kiusab, vajab teiste õpilaste kokkuleppelist toetust, et saada oma käitumisele oma kaaslastest publikult heakskiit, seda kinnitada ja tugevdada. Äärmisel juhul tuleb korraldada kohtumine ka kõnealuse õpetaja ja iga kaaskiusaja vahel.

Me peame iga kahtlusaluse kaasamängijaga (ükshaaval) arutama, mida nad teavad sellest, mis kiusaja käitumisega õpetaja suhtes on *kaasnenud*. Kuna kaaskiusajad ei pea end kiusajateks, tuleb neile selgeks teha, et „kaasa naermine“; „kannustamine“ ja „hõiskamine“ ja „pinkide tagumine“ on ahistamise vormid, mille eest nemad on vastutavad ja peavad aru andma. Ka nemad peavad selgelt *kinnitama*, mida nad kavatsevad teha, et need käitumisviisid lõpeksid.

VASTUTUSARUTELU KORRALDAMINE KIUSAVA ÕPILASEGA

Selline kohtumine võib äratada õpetaja jaoks ellu üpris emotsionaalsed teemad ja mured ning seega tuleb arutada, mida öelda ning kuidas võiks õpilase „kõrvalehiilivale“ ja „vältivale“ käitumisele vastata. Kui eestvedaja on naissoost õpilane ja „ohver“ meessoost õpetaja, võib olla tark kui protsessi korraldab naissoost kogenum kolleeg (tajutatutel eetilistel põhjustel).

- Korraldaja (kogenum kolleeg) algatab õpetaja ja õpilase (ahistamise eestvedaja) vahel kohtumise.
- Kohtumise alguses selgitab korraldaja (kogenum õpetaja), miks see kohtumine algatati. Kohtumise toon on tõsine; formaalne, kuid lugupidav. Kui kohtumise üldsisu seisneb kättemaksus ja vaid võimaluses õpilast rünnata, ei too see soovitud tagajärge. Samuti ei tohiks kohtumine jätta muljet, et „see on lihtsalt väike vestlus mõnedest probleemidest teie klassis“.

„Troy, ma olen algatanud selle kohtumise sinu ja õpetaja Smithi vahel sellepärast, et me oleme tõsiselt mures... pärast“. Siinkohal toob korraldaja välja õpilase käitumisega seotud faktid. See pole rünnak õpilase kui isiku vastu (kui suur ka oleks kiusatus). Korraldaja teeb selgeks kohtumise reeglid. Igaüks meist kuulab teist ilma vahele segamata; kinnitades, et on ka õigust vastulauseks. Kohtumise eesmärk on määratleda, mis on toimunud (klassiruumis või kus iganes) ja kindlustada, et tulemiks on üksikisiku õiguste ja *kohustuste* kinnitamine ning turvaline ja lugupidav klassiruum.

- Õpetajale, kes on olnud selle ahistava käitumise vastuvõtja, antakse nüüd võimalus oma murekohti õpilase käitumises *otse* õpilasega käsitleda. Õpetaja toob *lühidalt* ja *konkreetselt* välja käitumisviisid, millesse õpilane on olnud kaasatud. Kasuks tuleb see, kui kõige tüüpili-

semad juhtumid on kirja pandud, et neile selle kohtumise ajal viidata. Vahel on kasu sellest, kui korraldaja selguse ja arusaamise parandamiseks mõningaid mitteverbaalseid ahistavaid käitumisviise „mudeldab“. Seda võimalust tuleb kõnealuse õpetajaga eelnevalt arutada.

- Õpetaja selgitab *lühidalt*, kuidas selline käitumine õppetööd „meie klassis“ kahjustab ja kuidas see kahjustab „õpetaja õigust lugupidavale kohtlemisele“. Vältige liigset isiklikest tunnetest rääkimist („Ma läksin eile õhtul koju ja võtsin kaheksa aspiriini, kuus vaaliumit ja mõned kaugelt liiga suured viskidoosid ja ma olen terve öö viselnud ja põõrelnud. Ja see kõik on sinu süü!!!); selline ülestunnistus võib olla tarbetu „vesi kiusaja võimutaotluse veskile“.
- Õpetaja osutab sellele, et kirjeldatud käitumisviisid on ahistav/kiusav käitumine ja see peab lõppema: „Selline käitumine (osuta nimekirjale) peab lõppema, nii et ma saaksin oma õpetamistööd jätkata ning meie klassi õpilased saaksid jätkata õppimist... ning et ma võiksin tunda end siin turvaliselt ja olla koheldud samasuguse lugupidamisega, millega ma püüan teid kohelda...“.
- Korraldaja palub seejärel õpilasel vastata ja selgitada, mida ta kavatseb teha, et „need käitumisviisid lõppeksid“. Paljud õpilased püüavad vastulause esitamisel) oma ahistavat käitumist eitada, sellest kõrvale hiilida või seda vähendada: „Ma ainult norisin...!“, „Ma tegin lihtsalt nalja...“, „Ma lihtsalt löbustasin end natuke!“, „Teised õpilased ütlesid ka igasuguseid asju!“, „Ma polnud ainuke...!“

Korraldaja või õpetaja sõnastab need kõrvalehiilivad või vältivad käitumisviisid ümber: „Võib-olla sa pidasid seda naljaks, Troy, aga see kindlasti polnud nali õpetaja Smithi jaoks, sest...“; „Selline naljatlemine või norimine pole meie koolis kunagi lubatud – isegi kui pool klassi koos sinuga naeris...“ (ja nad ei teinud seda!); „Võib-olla sa polnud ainuke, kes neid asju ütles ja tegi... Ma räägin ka teiste õpilastega meie klassist... Hetkel räägin ma sellest, mida sina tegid... sinu kohustusest...“. See annab õpilasele teada, et „salakood“ murtakse üle kogu klassi lahti; kui vaja, siis ükshaaval. Vahel nõuavad õpilased mingisugust „vaikimisõigust“ – keeldudes rääkimast. Kui nad keelduvad sõnaliselt vastamast, võib korraldaja oletada, mida õpilane võiks mõelda: „Võib-olla ütled sa mõttes, Troy, (sest sa ei räägi meiega)... võib-olla ütled sa, et see on tühiasi, sest sa ainult norisid natuke. See on suur asi, sest... – see on äärmiselt tõsine, sest...“. Siinkohal sõnastab korraldaja ümber, miks selliseid käitumisviise ei saa alatahtsustada, nende üle naerda või neid välja vabandada. Toon ja käitumisviis (nagu varem öeldud) on väga olulised; rangelt, kuid lugupidavalt.

„Troy, mida sa pead tegema nüüd ja tulevikus, et sellist käitumist muuta?“ Siin kutsub õpetaja õpilast üles vabandama ja andma kinnitust käitumise muutmiseks. Esitatakse ka lühike meeldetuletus põhiõiguste ja kohustuste kohta, mille järgimist õpilase käitumiselt oodatakse.

Mõnelele õpilastele on vaja ka esialgset juhtumipõhist kava konkreetsete käitumisviiside kohta, mis tuleb lõpetada ja käitumisviiside kohta, millega nad peavad alustama. See esialgne kava võib olla aluseks arutelule käitumise edasisest muutmisest.

Korraldaja (kogenuma kolleegi) poolt rõhutavad võtmesõnumid on:

- „Sina oled oma käitumise peremees; keegi ei saa sind sundida tegema seda, teist või kolmandat.“
- „Iga kord, kui sa meie klassiruumi lähed, on sul võimalus valida, kas sa toetad meie õiglasi reegleid või mitte.“
- „Kõik sõltub sellest, *mida sa otsustad teha*...“. Korraldaja rõhutab, et klassi/aineõpetaja tahab need probleemid õpilasega koos läbi töötada viisil, millega ei pea *praeguses staadiumis* kaasnema vajadus õpilase vanemate ajasse segamiseks, kuid mis nõuab siiski õpilase arusaamist, vastutuse võtmist ja koostööd.

Kui kohtumise tagajärjel pole siiski näha mingit kohast õpilasepoolset reaktsiooni või on näha tõrksat soovimatust mingitki kohustust või vastutust tunnistada, tuleb probleem edasi viia formaalsemaid protseduurireegleid järgiva otsustusprotsessi tasemele – ahistamisega seotud koolikorra raames. Õpilane peab mõistma, mida formaalsemaid protseduurireegleid järgiv otsustusprotsess endas sisaldab.

Vajadusel tooge välja tagajärjed, mis kaasnevad tema praeguse käitumismustri tunnistamisest ja selle muutmisest keeldumisega.

- Kui õpilane on vastu tahtmist (või isegi koostöövalmilt) oma ahistavat käitumist tunnistanud ja nõustunud seda muutma, kinnitage talle, et tuleb ülevaatekohtumine (nädala pärast) „et näha, kuidas on lood teie klassiruumis [või kus iganes ahistav käitumine on aset leidnud]“. See annab õpilasele küll „hoiatuse“, kuid teeb seda uskumuse saatel, et „sina saad olukorda muuta... sina saad siinseid õigusi ja kohustusi toetada.“ Äärmiselt oluline on pidada õpilase käitumise kohta selle nädala jooksul täpset arvestust.

Kui käitumises pole selle nädala jooksul muutust toimunud, tuleb ülevaatekohtumisel algatada kiiresti formaalsemaid protseduurireegleid järgiv otsustusprotsess. Me ei tohiks anda ühtki vihjet, et sellist käitumist võidakس kauem sallida. Vajadusel võib otsustusprotsess kaasa tuua koolist eemaldamise või mõnedel juhtudel isegi välja heitmise.

- Kohtumise lõppedes minge sõbralikult lahku. Vältige vaenulikkuse, „kättemaksu“ või ähvarduste edastamist. Sellise vastutusel ja vahendusel põhineva lähenemise suhteline edu tugineb varajasel sekkumisel; kogenuma kolleegi toetusel, hoolikal kavandamisel ja õpetaja heasoovlikkusele kiusamise eestvedajaga töötades, käitumise paljastamisel ja sellele vastandumisel, õpilast samal ajal mõistvusele, koostööle ja vajalike käitumismuudatuste tegemisele suunates.

Eritähelepanu vajavad valdkonnad kolleegitoes

Mõnedes koolides kipub kolleegitugi olema vabas vormis, tuginedes vabamal (üks-ülehele) koostööle ja ka mõningatel formaalsematel väljendusvormidel (nagu koosolekud ja meeskonnad). On siiski võtmevaldkonnad, mille puhul kolleegituge ei saa jätta pelgalt heasoovlikkuse või vabavormilise koostöö hoolde.

UUE PERSONALI VASTUVÕTMINE KOOLI

Igal koolil on oma unikaalne, isikupärane kultuur ja tavade kogum. Uut õpetajat koolis saab abistada, määrates talle „õpetamiskaaslase“, et aidata isegi kogunud õpetajatel uude kooli sisse elada. Selline vastuvõtmine pole kogunud kolleegi suhtes üleolev; see on toetuse pakkumine kelleltki, kes aitab (oma kättesaadavusega) aru saada hädavajalikest asjadest, mida on vaja *uues koolis* (selles koolis) alustades teada ja mõista. Samuti tuleb uut kolleegi formaalselt tutvustada ja tervitada – ülekoollisel kogunemisel ja ka tema uutele klassidele. Ma olen olnud koolides, kus seda tavapärasest, südamlitku, kollegiaalset tava on eiratud.

ESIMEST AASTAT ÕPETAJAD

Ma olen kuulnud liiga palju juhtumeid äsja kvalifitseeritud õpetajatest, kes alustavad oma esimest aastat õpetajana ja on oma esimese kooli kultuuris uustulnukad ilma keskendatud kolleegitoeta.

- Tuleb hoolitseda „mentori“ – kogunud kolleegi – olemasolu eest, kes uut õpetajat tema esimesel veerandil toetaks. Selline toetus hõlmab regulaarseid kohtumisi uue õpetajaga murede arutamiseks ning kättesaadavust ka muul ajal. Teemad nagu tundide kavandamine, klassi juhtimine ja järelkohtumised õpilastega on tavapärasemad mured, millega tuleb tegeleda. Mentori roll võib sisaldada ka klassisisest meeskonnatööd, et anda noorele õpetajale võimalus kogunud kolleegi õpetamispraktikate jälgimiseks ja ning saada toetatavat tagasisidet mentorilt, kes jälgib noore õpetaja klassiõpetamist ja -juhtimist (vt allpool).
- Võib luua koolisisese kaaslase toetusrühma, mis toimiks kui „emotsionaalne puhastuskoda“ (olemata siiski pelgalt nurisemissessioon). Sellised rühmad võivad olla mõttevahetuskohaks vajaduste määramisel, ideede genereerimisel, probleemide lahendamisel, professionaalses arengus ja soovitatud tegevuste kavandamisel.
- Äärmiselt kasulik kolleegitoe võimalus on ka võrgustikufoorum koos teiste esimese aasta õpetajatega (üle mitme kooli), et arutada ühiseid muresid, vajadusi, kogemusi ja strateegiaid (Rogers 1998).

Tuleb abistada esimese aasta õpetajaid ka selliste põhialustega nagu: kooli sisekorra eeskirjad; vahetundide ajad; avaldatud distsiplineerimiskava; aja mahavõtmise meetodid; kinnipidamise kord; edasisuunamise protseduurid ja mänguväljaku juhtimise protseduurid. Need „põhialused“ on organisatsioonikultuuris sageli nii juurdunud, et kogenumad kolleegid võivad unustada, kui erinevad, isegi võõrad võivad esimesed nädalad uues koolikultuuris paista äsja kvalifitseeritud õpetajale või selles koolis uuele õpetajale.

Jällegi saab „õpetamiskaaslane“ pakkuda nende põhialustega tutvumiseks väärtuslikku abi.

ASENDUSÕPETAJAD

Üldreegel kipub olema, et asendusõpetajad võtavad üheks või mitmeks päevaks üle just raskemaid klasse. Mõnedes klassides koheldakse asendusõpetajat õpilaste poolt kui „saaklooma“. Nad vajavad sarnast toetust, nagu pakutakse uutele õpetajatele, isegi kui selline toetus on vajalik „ainult“ tänase õpetamise katmiseks (eeskirjad, vaheaegad, jne.). Kasu on ka sellest, kui mõni kogenum kolleeg tutvustab asendusõpetajat personalile ja tema uutele klassidele, et soodustada administratsiooni ja „uue“ õpetaja vahelist sidet. (Lugege täpsemalt raamatust *Effective Supply Teaching*, Rogers 2003b).

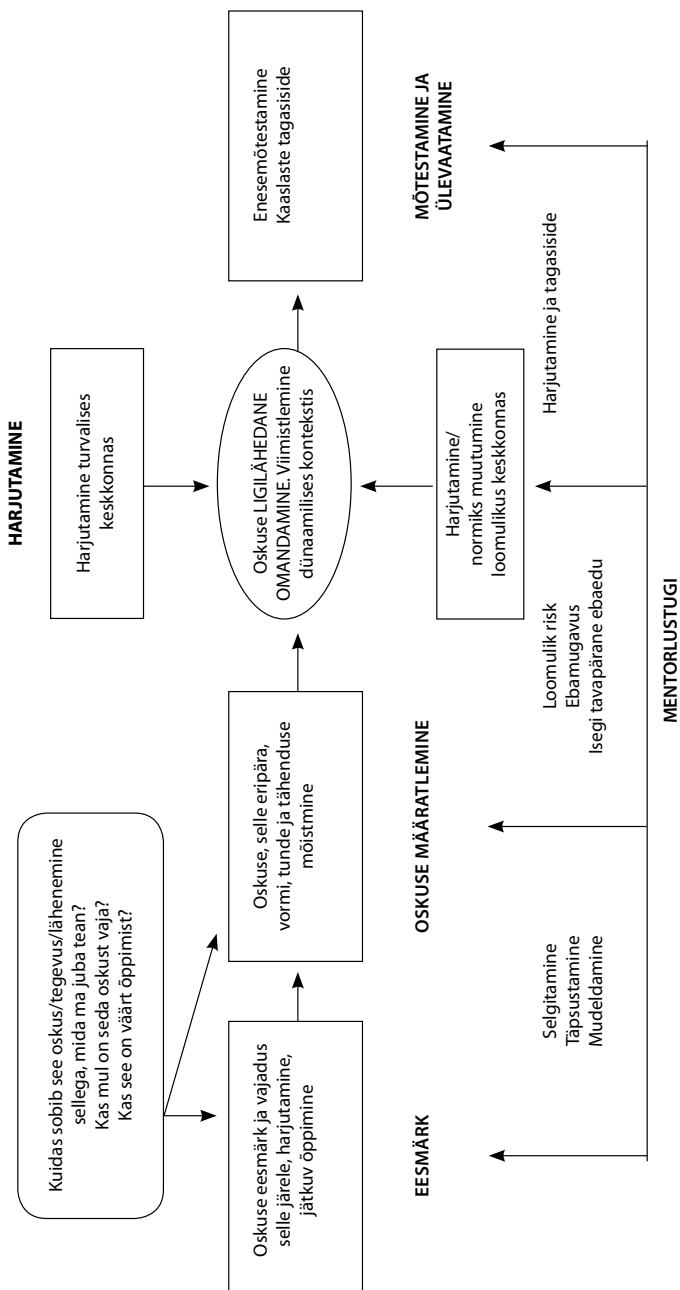
Vabatahtlik mentorlus

Vabatahtlik mentorlus võib pakkuda õpetajale võimaluse töötada teatud aja jooksul koos usaldusväärse, toetava kolleegiga, pannes aluse pidevale professionaalsele mõtestamisele; *iseloomuliku* õpetamisviisi ja juhtimisrolli ülevaatamisele ning oskuste arendamise võimaluste uurimisele.

Mentorlus peab olema vabatahtlik, kui soovitakse, et kolleeg tunneks sellise mentorluse pakutavas toetuses professionaalset osalust. Enesestmõistetavalt peab selline mentorlusevõimalus igas koolis olema.

Sellise mentorluse rõhuasetusi tuleb näha pigem toetava, professionaalse arengu kontekstis kui „õpetaja hädasoleku“ kontekstis. Mentorlus selles tähenduses ei viita ülema-alama suhtele ega õpetamis- ja juhtimistegevustes läbikukkumise süüdistustele.

Igasuguse mentorlusega, ka siis kui mentor on usaldusväärne kolleeg, on seotud teatud loomulikud „riskid“. Paluda kolleegi endaga pikema aja jooksul koos töötama, eriti keerulisemas klassis, tähendab oma isikliku ja professionaalse enesehinnangu üksteisele eksponeerimist.



Joonis 8.1 Oskuste arendamine mentorlusmudeli raames

Igasugust ebaadekvaatsuse tunnet võivad vähendada kollegiaalne heasoovlikkus ja professionaalne usaldus, kui nii mentor kui mentee keskenduvad ühistele eesmärkidele ja vajadustele.

Näiteks ei pruugi mentee olla teadlik mõnedest teguritest klassidünaamikas, mida tema klassijuhtimine või isegi tavapärsed õpetamistegevused võivad mõjutada. Mentorrolli võtmeaspekt on võimaldada kolleegil saada teadlikuks sellest, mis tema klassiruumides tegelikult toimub. See teadlikkus hõlmab vajadusel ka toetavat tagasisidet õpetajakäitumisele. Selline toetav tagasiside muudab võimalikuks professionaalse eneseteadlikkuse, mis on innustavate muutuste eelduseks. Igasugust tagasisidet tuleb anda teadvustatud tundlikkusega kolleegi professionaalse enesehinnangu suhtes.

Enne üksikõik millise tagasiside andmist peab mentor siiski arutlema tagasiside eesmärkide üle, viisi üle, kuidas tagasisidet hakatakse andma (toetavalt ja mittehinnanguliselt) ning selle üle, kuidas tagasisidet saaks kasutada kestvas tegevuste kavandamises, eriti oma õpetamis- ja juhtimistegevuste arendamisel.

Mentori ja mentee kestval professionaalsel teekonnal on hulk etappe. Need on välja toodud joonisel 8.1. Igasugune mentorlus peab alguse saama mentee tajutud vajadustest ja tahtest töötada kolleegist mentoriga professionaalselt toetaval viisil.

Tavapärase nurisemine: õpetaja nõrdimuse ja mure „kuulmine“

„Nurisemine“ võib ulatuda juhuslikust nurinast või ohkimisest püsiva seisundini. Kõige tüüpilisemas vormis on see nõrdimus, mis võitleb töötahte ja ajapiirangutega. See võib olla ka viis teistega sidemete loomiseks („samas paadis ... lekkivas, roostes, aga üldjoontes samas suunas liikuv“).

Oma kõige esmas, põhilisemas vormis on see sageli põgus mõttevahetus või vestlus koridoris või õpetajate toas või isegi siis, kui oleme teel osalise vabaduse poole oma autosse istumas. See võimaldab tekkinud pinged ümber sõnastada, eriti läbi ühise huumori, pakkudes väikest „päästvat saarekest“ või „hetkelist turgutust“ meie päeva. See võib kinnitada meie nägemust oma hädasolekust: „sa pole ainuke“.

Teatud liiki nurin võib aga olla kestav, ülepingutatud ning ümbersõnastamise ja probleemi-lahenduste suhtes immuunne. Sageli või isegi pidevalt ohkiva ja kurtva kolleegiga mõtteid jagades on oluline:

- enne võimalike soovituste välja pakkumist kuulata ja kinnitada – küsimata nõuannet ei võeta sageli hästi ega lihtsalt vastu. Selline kuulamine on kolleegi tunnete ja vajaduste kinnitamine; see ei pea kinnitama kõike, mida nad antud juhtumi või probleemi kohta ütlevad.
- olge teadlikud, et vahel piisabki nurisemisest, mis toimib teatud mõttes „koorma mahalaadimisena“ (isegi kui teie olete see, kes on mahalaadimiseks nurka aetud)
- kui nurisemine on korduv muster või tõstatab korduvalt sama teemat, pakkuge välja enam keskendatud toetusviisi, mis hõlmaks mõningast vajaduste analüüsi, probleemilahendust, konfliktilahendust (vajadusel) või mingit toetavat kava korduva probleemiga tegelemiseks
- kui nurin mandub destruktivseks ohkimiseks, tegevusetuseks, destruktivseks süüdistamiseks või enamiku seisukohtadega vastuollu minevaks käitumiseks, mis on takistuseks igasugusele tõhusale muutusele või lahendusvõimalusele, tehke oma kolleegile selgeks, mida nad nurisemise kaudu teevad, ja andke teada, et produktiivsest toest on alati kasu, kui probleemile, teemale või murele tegelikult vastu astutakse ja sellega tegeletakse. Näib, et mõned kolleegid pigem jätkaksid nurisemist selle, teise ja kolmanda üle kui püüaksid midagi (midagigi!) selle, teise ja kolmanda ette võtta.

Selline kestav nurisemine võib toetavate kolleegide heasoovlikkuse lämmatada.

Mentorlusprotsess (Joonis 8.1)

KONKREETNE LÄHENEMINE

Siin käsitletavat konkreetset mentorlusmudelit kasutan ise oma kolleegidega käitumuslikuks juhendamiseks. Eelkõige on see juhendav lähenemine, mis põhineb koosõpetamise võimalustel. Olles oma kolleegidega koos, õpetades koos nendega – nende klassides – võime näha, kuulda ja tunda tavapärasest klassidünaamikast ja *iseloomulikke* jooni õpetaja käitumisjuhtimises ja õpetamistegevustes.

Probleemi analüüs

Mentor aitab seda läbi viia, külastades varakult kõnealust klassi. Sellised külastused peavad olema hästi kavandatud, eriti järgneva osas: kuidas mentorit klassile tutvustatakse (lühidalt); milline on mentori roll koosõpetamise ajal; kuidas võiks mentor reageerida tunni käigus esile kerkivatele juhtimisprobleemidele; vihjed või märguanded, mida mentor ja mentee võiksid kasutada, et anda märku, millal (näiteks) mentor võiks juhirolli tunni ajal üle võtta. Ma olen paljudel juhtudel otsustanud häirivalt lärmakat klassi rahustada ja nende tähelepanu taaskeskendada, kui kolleeg klassi käitumist ohjata üritab. Vihje selleks (verbaalne või mitteverbaalne) tuleb kokku leppida enne mingisugust mentoripoolset „otsese klassikontrollimise“ rakendamist. Viimane, mida toetav kolleeg peaks tegema, on edastada klassile avalikult sõnum, et toetatav kolleeg on ebatõhus, ebakompetentne õpetaja. Mina eelistan edastada sellisel sobival hetkel lühikeste verbaalse märguande: „Vabandage mind, õpetaja Smith, teil pole midagi selle vastu, kui ma (vestlen...)...?“

Sõna „mentor“ pärineb Homerose „Odüsseias“. Selles Vana-Kreeka eeposes usaldatakse Mentorile (Odüsseuse pikaagele ustavale sõbrale) Odüsseuse ja Penelope poja Telemachose toetamine. Ta tuli selle rolliga nii hästi toime, et sõna „mentor“ on siiani meiega, tähendades „tarka nõuandjat ja juhti – seda, kes toetab, julgustab ja annab tagasisidet“. Odüsseus, Ithaka kuningas, oli üks Trooja sõja kangelastest (roomlased andsid talle nimeks Ulysses).

AJAPIIRANG

Üks sellise mentorluse organisatsioonilisi väljakutseid on selle töö-mahukus. Me peame leidma aega (tihedas ajakavas), et eraldada selleks kokkulepitud ajaperioodi vältel (vähemalt) üks tund nädalas. Professionaalset arengut mentorlusmudeli raames väärtustades on võimalik see aeg leida ja seda loovalt kasutada.

EESMÄRKIDE SEADMINE

Mentor ja mentee arutlevad läbi ja töötavad välja eesmärgid, mille nimel mentee töötab. Need eesmärgid võivad sisaldada (näiteks) konkreetset juhtimisvõttestikku (läbimõeldumalt



ja tõhusamalt kogu klassi tähelepanu kehtestamist) või distsiplineerimise keelt puudutavaid konkreetseid oskusi; või isegi konkreetseid klassis õpetamise võtteid.

Alati tuleb meeles pidada, et see, mis näib täiesti enesestmõistetav ja selge mentori jaoks (kui „oskus“), võib tunduda raske või isegi segadusse ajav mentee jaoks. Tuleb konkreetseid lähenemisi või oskusi selgitada ja nende üle arutleda, neid „oskusi“ isegi turvalises klassivälises keskkonnas harjutada. Tuleb ka oma kolleegi veenda, et oskuste arendamine nõuab aega, jõupingutusi ja kätkeb esialgset ebaedu ning et esialgne ebaedu on lubatav. Kõik õpetamis- ja juhtimistegevusi puudutavad eesmärgid tuleks kollegiaalselt välja töötada; need peavad olema ka realistlikud, käitumuslikult keskendatud, üksteist toetavad ja pideva tagasisidega kindlustatud.

TAGASISIDE

Et tagasiside oleks toetav ja tõhus, peab see keskenduma eesmärgiks seatud valdkondadele; konkreetsetele eesmärkidele või oskustele. Tagasisidet andes peaksid mentor ja mentee keskenduma hetkekäitumisele või hetkeprobleemile, mida oli võimalik klassi loomulikus keskkonnas vaadelda. Kuigi on kasulik üldiselt ära märkida, kui konkreetne klass on eriti lärmakas ja raskesti rahustatav, on abiks ka see, kui mentor märgib konkreetset ära, mis tema arvates (selles klassis) müratas ja rahutust tõstab; isegi kui selleks teguriks on mentee käitumine klassiõpetajana. Enne igasugust tagasisidesessiooni on äärmiselt oluline, et mentor ja mentee arutaksid kollegiaalse tagasiside eesmärgi ja loomuse üle (mentorilt menteele ja vastupidi).

Mentor hoiab igasuguse tagasiside kirjeldavana ja kindlustab, et tagasiside oleks keskendatud õpetaja käitumise aspektidele (kaasa arvatud keelekasutus distsiplineerimisel). Näiteks üks tegur, mis võib ebatõhusa distsiplineerimises oma rolli mängida, on õpetaja sage küsivas vormis keelekasutus juhtimiskontekstis: „Kas sa hõigud...?“; „Sa ei peaks hõikuma, eks?“; „Miks sa jutustad?“; „Kas sa oled oma pingist väljas...?“; „Kas sa võid palun tahvli poole vaadata?“; „Kas sa pole veel alustanud?“

Õpetaja ei pruugi olla teadlik talle *iseloomulikest* keelekasutusest distsiplineerimiskontekstis; ta ei pruugi olla teadlik ka oma mitteverbaalsest käitumisest, sellest, kuidas ta oma õpilastele „läheneb“; ta ei pruugi olla teadlik oma mitteverbaalse käitumise interaktiivsetest mõjudest; ta ei pruugi olla teadlik, kuidas ta kordariikva käitumise konkreetseid aspekte käsitleb. Andes kirjeldavat tagasisidet, kirjeldab mentor seda, mida ta näeb, kuuleb ja tajub kui alust ühiseks mõtestamiseks ja ühiseks tegevuskavaks. Enne uute oskuste repertuaari arendamist peab kolleeg olema teadlik talle hetkel iseloomulikest distsiplineerimis/juhtimiskäitumistest.

Kirjeldav tagasiside, mis on toetavalt ja tundlikult edastatud, aitab seda professionaalset eneseteadlikkust saavutada.

Näited tüüpilisematest küsimustest, mida mentee teadmiseks tagasisidesessiooni raames kasutatakse, on: „Olid sa teadlik sellest, et...?“; „Kas sa kuulsid end ütlemas...?“; „Kas sa teadvustasid...?“; „Kuidas sa end tundsid, kui...?“

- Me peaksime vältima tagasisidet, mis on liiga kõikehõlmav ja ulatuslik, kuna see võib kolleegi kergesti heidutada ja pärssida. Ülekoormatud tagasiside, mis puudutab liiga palju tegureid kolleegi õpetamis- ja juhtimiskäitumises, võib panna muutuse saavutamise kättesaamatuna näima. Hakkama saadakse üksteisele tuginevate, toetatud muutustega.
- Hoidke tagasiside hinnangutevaba. Tagasiside peaks vältima igasugust „isiksuslike“ faktorite kritiseerimist.
- Julgustage, kujundage ja kinnitage kolleegi oskuste arengut tagasiside raames ja selle kaudu. Igasugune professionaalne tagasiside on kõige kasulik, väärtuslik ja tõhu-

sam, kui see on seotud ühiste vajaduste, eesmärkide ja sihtidega. Olen ühes kolleegidega leidnud, et (eriti) tegevused ja oskused, mida on kirjeldatud 3. ja 4. peatükis on kolleegide juhendamisel oskuste arendamiseks kasulikuks raamistikuks.

TAGASITÕMBUMINE

Ühel hetkel peab saabuma aeg, mil mentoril tuleb sellel kestval, toetaval teekonnal oma mentest kolleegi juurest lahkuda; kuigi puhutised külaskäigud klassi jäävad sageli heaks tavaks. See ei tähenda edasise toetuse puudumist; see tähendab, et professionaalne mentorlusteekond keskendub nüüd sellele, kuidas mentee üldistab oma oskusi ja kohandab neid omaenda õpetamistegevustega. Koolil peaksid olema kestvaks professionaalseks jagamiseks, professionaalseks arenguks ja hindamiseks omad sisetöötatud võimalused. Ideaalis on sellised võimalused tekitatud, et võimaldada ja innustada professionaalse heasoovlikkuse õhkkonnas oma õpetamis- ja juhtimistegevuste isiklikku ja ühist mõtestamist.

KOLLEEGITUGI

Mitte kõik kolleegid ei soovi oma kaaslaste toetust ega tunne selle järele vajadust; isegi toetavates koolides. Mõned õpetajad pakuvad toetust, sest kooli kultuur muudab sellise toetuse pakkumise lihtsaks või ehk sellepärast, et nad tajuvad seda kui isiklikku või professionaalset kohustust, mis tuleneb „vastastikusest austusest“ ja ühisest vaatenurgast. Kooli kultuuri raames eksisteerivad isiksuste, struktuuride ja rollinõudmiste vahel keerulised suhted.

Need, kes annavad – ja annavad heldelt – oma aega ja energiat, et oma kolleege toetada, räägivad nii toetuse pakkumise stressist kui ka kasust, mida naudivad toetuse vastuvõtjad (Rogers 2002).¹ On oluline, et koolijuhid neid loomulikke, loovaid pingeid tunnistaksid.

Lisaks ei saa kolleegituge lihtsalt kohustuslikuks teha. Nagu igasugust kooli kultuuri omadust või tegevust, ei saa tõeliselt tähtsaid asju teistele peale suruda või sundida (Fullan 1993; Stoll 1998; Rogers 2002). Siin ongi peidus anomaalia. Üldiselt tunnustavad õpetajad, et nad soovivad ja vajavad kolleegituge ja saavad sellest kasu, ning siiski ei saa kooli juhtkond lihtsalt peale suruda seda, et kolleegid üksteisele tuge pakuksid ja seda üksteiselt saaksid või et see toimima hakkaks. Ma ei eita välise suunamise, koolikorraldusliku initsiatiivi ega toetusvormide või kavandatud toetusmeetmete loomise olulisust, küll aga tähendab see, et kolleegide väärtustatavat ja vajatavat ei saa ainuüksi ettekirjutustega paika panna. Läbimõeldud protseduurid, kavad ja ettekirjutused – mis võivad küll osutada ekslikeks – võivad siiski olla inimlikku tuge ja tegevust käivitavaks jõuks. Need võivad anda ühise sihiteadlikkuse, kindlakujulise organisatsioonistruktuuri, „tagala“ ja vastastikuse sõltuvuse tunde. Loomulikult peavad sellised „struktuurid“ või „vormid“ olema üldiselt ja loomuldasa väärt meie usaldust. Aeg ja kasutuskogemus annavad sellisele kindlustundele ja usaldusele kinnitust või lükkavad need ümber.

Kui kooli juhtkond püüab kolleegitoega tegeleda, peab toetus keskenduma sellele, kuidas kool kui ametikogukond suudab kolleegide vajadustele vastata. Selles tähenduses järgib „vorm“ alati funktsiooni. Me peame alati küsima: kas kolleegitugi, mida me pakume (või kavandame) tõepoolest vastab kolleegide vajadustele?

Kollegiaalselt toetavaid struktuure, „vorme“, protsesse, võimalusi, „meeskonnastruktuure“, jne. saab parandada perioodiliste kolleegihinnangutega. Selline hindamisprotsess kinnitab, et kool väärtustab vastastikust suhtlust ja toetavat vastastikust sõltuvust.

Vajaduste analüüs ja kolleegitugi

- *Mil määral on kolleegide individuaalsed ja kollektiivsed vajadused teie koolis omaks võetud? Mil viisil on need omaks võetud? Millised praegused „vormid“, struktuurid, protsessid ja eeskirjad püüavad neid vajadusi adresseerida?*
- *Kuhu te praegusel hetkel oma kooli üldise „kolleegitoe teadlikkuse“ suhtes paigutaksite? (seda tuleneb osaliselt teie enda praegusest rollist)*
- *Milliseid muutusi tuleks teha (või on funktsionaalselt võimalik teha), et kindlaks tehtud vajadusi rahuldada??*
- *Millised muutused tuleks teha praegustesse „vormidesse“, struktuuridesse, kavadesse, eeskirjadesse ja protseduuridesse, et võimaldada kindlaks tehtud vajaduste rahuldamist? (Rogers 2002)*

„Toetuse ökoloogiale“ (Rogers, 2002) pühendumine sõltub sellest, kuidas professionaalide kooselus otsustab toimida ja koostööd teha. Valikud kolleegitoe võimaldamiseks ja parandamiseks ilmnevad tõenäolisemalt, kui koolikultuur teadlikult kolleegituge toetab ja julgustab. Põhimõtteliselt saab selline kolleegitugi rajaneda ainult vastastikusel lugupidamisel, kollegiaalsel hoolivusel ja ühisel arusaamal inimlikkusest.

Mõtestamine

- Kui te olete raskesti juhitava klassiga hädas, siis kui enesekindel te kolleegitoe hankimisel olete? Millist tuge te – realistlikult – sooviksite? Kellelt te tuge otsiksite? Või ootaksite?
- Kui te olete vanempedagoog ja olete teadlik, et mõnel õpetajal on ilmsed juhtimis/distipliiniprobleemid, siis kuidas te neile toetuse pakkumiseks läheneksite?
- Kuidas trotslike õpilaste/klassidega hädas olevaid õpetajaid teie koolis välja selgitatakse ja neid toetatakse?
- Kui sellised õpetajad ei „astu ette“, et tuge küsida, siis kuidas me toetust laiendame/pakume/jätkame?
- Kuidas te suhtute lühiajalise, kohese toetuse mõistesse kontrolli alt väljunud klassis (alates lk 226)?
- Millised moodused/protsessid eksisteerivad, et aidata õpetajal raskesti juhitava klassiga uus algus välja töötada (alates lk 222)?
- Kas teil peetakse klassikoosolekuid, et trotslike klasse taas õppetööle keskendada? Kuidas?
- Kuidas te reageerite (õpetaja) ahistamise definitsioonile? Kas on kolleege, kes võivad teie teadmisel kogeda õpilastepoolset ahistamist? Kuidas teie koolis sellise ahistamise probleemiga tegeletakse (lk 230-235)?
- Käitumise juhtimise oskused, millest oli juttu 3. ja 4. Peatükis, võivad pakkuda professionaalseks hindamiseks/arenguks aluse. Millisel viisil oleks sellise professionaalse arengu poole võimalik püüelda ja seda arendada teie koolis, ainesektsioonis, tööruhmas?
- Milliseid mentorluse võimalusi teie kool pakub? (Esimest aastat õpetajatele; „kaaslase“ süsteemiks; juhendamiseks?)
- Millised tagasisidevõimalused teie koolis eksisteerivad (lisaks kokkuvõtlikele hinnangutele nagu Haridusstandardite Ameti oma)?

MÄRKUSED

1. Oma autobiograafias *Clinging to the Wreckage* (1989) märgib John Mortimer, et maailm on jagatud „õdedeks“ ja „patsientideks“ – helista vaid kella?
2. Hargreaves (1994) märgib, et usaldust saab investeerida inimestesse või protsessidesse; üksikisikute omadustesse ja käitumisse, või abstraktsete süsteemide haldamisse ja tegevusse. See võib olla tähenduslike näost-näkku suhete tulemus või ka nende tekke eeltingimus.

Järelsõna

Kolmekordset lõnga ei kista katki nii kergesti.
Kg 4:12

Pole kahtlustki, et sarnaselt mulle hakkasite te õpetama, sest uskusite, et suudate oma õpilaste ellu nende haridusteel muutust tuua. See on amet, mis võtab nii klassis sees kui klassist väljas suure osa teie ajast. Ka väljaspool klassiruumis õpetamist kulutame aega oma õpilaste toetamiseks, erilistes sündmustes osalemiseks ning igikestva hindamise ja tagasisidega järke hoides. Meie amet on enamat kui töö – see on *seisusest tulenev kohustus*, ja pealegi väga suurt väljakutset esitav kohustus.

Sellel raamatul on klassi juhtimise, distsiplineerimise ja tõhusa õpetamise kõrval veel teinegi, paralleelne sõnum: see on kolleegitugi. Ilma kolleegitoeta – küllaldase esmase toeta – kujuneb meie amet raskemaks ja stressirohkemaks.

Kolleegitugi võib vastata meie põhivajadustele kuuluda ja olla kaasatud, nagu ka meie professionaalsetele vajadustele tunnustuse, töökindluse, jagatud kutseidentiteedi ja toetava tagasiside järele.

Ajutisest nurisemisest ja mahalaadimisest põgusa märguandeni, et me oleme õigel teel; jagatud identiteeditundest ühise meeskonna ja hindamiseni kinnitab ja võimaldab kolleegitugi meie toimetulekut, meie töötahet ja meie professionaalsust.

Mõnedele teist (kui te olete nii kaugemale lugenud) olen ma öelnud rohkem kui küllalt nende juhtimis-, distsiplineerimis- ja õpetamisprobleemide kohta, millega te õpetajana iga päev silmitsi seisate; teiste jaoks pole ma rääkinud piisavalt. Alati on midagi veel, mida öelda, et täpsustada, laiendada ja selgitada. Ma loodan, et see, mida ma olen öelnud, on aidanud kaasa teie enesemõtestamisele oma igapäevastes õpetamistegevustes ja juhtimises.

Ma soovin teile teie õpetajateel edu – tervet mõistust ja armulisust igaks päevaks.

Lugupidamisega Bill Rogers

November 2010

Mu tütar Sarah, joonistas selle pildi, kui ta oli 11-aastane. Ma olin temaga vestelnud sellest, mida ma kolleegitoe kohta kirjutan. „Mis on kolleeg?“ küsis ta. Ma andsin endast parima, et selgitada (mu abikaasa ja mina ja meie vanim tütar on õpetajad). Me vestlesime kolleegidest (ja toetusest) ning ta joonistas seejärel selle pildi. Varjud silmade all näitavad, et need on õpetajad. Ta on püüdnud näitlikustada kolleegituge: pange tähele neid pikki kollegiaalseid käsi!



Juhtumikirjelduste ja näidete register

Lasteaed ja esimene/teine kooliaste: juhtumikirjeldused ja näited

Tähelepanu otsiv kõrvaline käitumine

Tähelepanu otsimine/hõikumine

EKH-ga lapsed, individuaalsed käitumisjuhised/kavad

Edasilükatud tagajärjed

Kinnipidamise konstruktiivne kohaldamine

„Hüvitamise“ mõiste tutvustamine

Liigvalvas õpetajapoolne juhtimine

Õpetajapoolne taktikaline eiramine

Õpetajapoolne julgustamine

Õpetajapoolne kõrvalejuhtimine/ümbesuunamine

Sõbra-/töötamishääle õpetamine

Aja mahavõtmine/rahunemisaeg

Kolmas kooliaste ja gümnaasium: juhtumikirjeldused ja näited

Vihaste õpilastega toimetulek

Edasilükatud tagajärjed

Potentsiaalselt vägivaldse olukorra maandamine

Tõhus õpetajapoolne klassijuhtimine

Mitteverbaalsete märguannete edastamine

Tunni lõpetamine

Kordarikkuva käitumise juhtimine klassi ühise õpetamise ajal

Õpetajapoolne valvsusetus

Õpetajapoolne pingevaba valvsus

Klassi rahustamine väljaspool klassiruumi

Õpilaste koolivormi vääratused, õpetajapoolne liigvalvas juhtimine

Õpilaste tähelepanu otsiv käitumine

Hilinevad õpilased

Mitte kaasa töötamine, hoomamisaeg

Mitte kaasa töötamine, otseste küsimuste kasutamine

Mitte kaasa töötamine/pastaka puudumine

Mitte kaasa töötamine/ pastaka puudumine, liigvalvas juhtimine

Õpilasepoolne reeglite rikkumine

Õpilaste koolivormi vääratused

TPHH-ga õpilane

Õpilase ebasobiv keelekasutus

Õpilase teised käitumisviisid

Õpilased, kes ei jää peale tundi

Õpetaja tegevus, kui õpilasel on raskusi aine arusaamisega

Õpetajapoolne tagasiside/julgustamine

Õpetajapoolsed visuaalsed abivahendid keskendumiseks

Õpetajapoolne taktikaline teiste käitumisviiside eiramine

Õpetaja kehtestav keelekasutus ebaviisakate õpilastega

Õpetaja osaluse puudumine

Lapsevanemad: juhtumikirjeldused ja näited

Lapsevanemate vägivaldsusega toimetulek

Mõistete seletused

Kehtestav käitumine Range, resolootse, üheselt mõistetava hääletooni ja käitumisviisiga suhtlemine, mis on kooskõlas enesekindla, aga mitte agressiivse kehakeelega.

Käitumislepe Kokkulepitud reeglite ja käitumistavade kogum, mis sünnib käitumist ja õppimist puudutavatest aruteludest õpilastega

Käitumuslikud tagajärjed Mis juhtub pärast teatud käitumist; need võivad olla püüdlused õpetada vastutustunnet ja vastutuse võtmist, kui õpetaja seob tagajärje õpilase kordarikkuva käitumisega.

Juhtumihaldus See hõlmab põhiõpetaja individuaalset pikaajalist tööd õpilasega. Juhtumihalduri roll hõlmab individuaalse käitumiskava väljatöötamist õpilasega ning kava edastamist kõigile õpilasega töötavatele õpetajatele ja lapsevanematele.

Kollegiaalne tegevuskava Pakub aruteluvõimaluse ja tegevuskava raskesti juhitava klassi või mitmete raskesti juhitud õpilastega heitleva kolleegi moraalsele, praktilisele ja professionaalsele vajadusele vastamiseks.

Edasilükatud tagajärjed Te selgitate, mis juhtub, kui õpilane ei allu teie suunatud käitumuslikule valikule, aga te ei süüvi sellesse hetkel (te lähete tunniga edasi).

Kehtestamisfaas Teie suhte algus uue klassiga ning periood, mil saab kehtestada õigused, reeglid, kohustused ja oodatavad käitumisviisid.

Osaline nõustumine Te võite nõustuda õpilase poolt tehtud avaldusega, kuid mitte viisiga, kuidas nad reageerivad.

Esmane käitumine Käitumine, mis on korrarikkumise põhjuseks.

Pingevaba valvsus Õpetaja ennastusaldav, kindel, selge ootus koostöövalmis kuulekuseks käitumise juhtimisel.

Teisene käitumine Käitumine, mis kaasneb esmase käitumisega, näiteks hääletoon, kehakeel.

Kirjanduse loetelu

Autism (autismi spektrihäire)

Mõned väga kasulikud allikad:

Äärmuslikud olukorrad (kaasa arvatud keheline takistamine)

Cracking the challenging class (Toimetulek trotsliku klassiga)

Kaheosaline DVD (välja töötatud ja filmitud Ühendkuningriigi koolides) käsitleb tavapäraseid väljakutseid, millega õpetajad raskesti juhitud ja keeruliste klasside puhul silmitsi seisavad. Filmituna gümnaasiumiklassides, käsitleb see tavapäraseid õpetajate poolt tõstatatud teemasid, mis puudutavad trotslikke õpilasi ja trotslikke klasse.

Saadaval Ühendkuningriigis: Books Education Conferences LTD., Pill Farmhouse, Lostwithiel, Cornwall, PL22 0JR (Tel. 01208 872 337)

Sisuregister

Leheküljenumbriks lisatud „j“ tähistab joonist ja „m“ märkusi.

aktsent, õpetaja kõnes
vastutus
vaata ka käitumise tagajärjed
vastutusarutelu
adaptiivne mõtlemismuster
tunnijärgsed vestlused
viha
viha edastamine
teiste aitamise viha puhul
vaata ka aja mahavõtmine
vaenulik ja vägivaldne
juhtimine
endas ja teistes
oma viha mõistmine
vihaste vanematega töötamine
kiusamisvastane poliitika
vabandused
hindamissüsteem
vastuvaidlevad õpilased
Aristoteles
kehtestavus
vaata ka teisesed käitumisviisid
kehtestav keelekasutus
abi (õpetajatelt)
tunni iseseisva õppimise faasis
vaata ka julgustamine, toetus
tähelepanu, äratamine ja hoidmine
tähelepanupuudulikkuse spektrihäire
tähelepanu otsimine
omistuslik kalduvus
publikut haarav mõju
autoriteet (õpetaja)
autismi spektrihäire
inetu keelekasutus, vaata ebasobiv keelekasutus;
ropendamine
halva päeva sündroom
käitumine, vaata käitumine klassiruumis

juhiroll käitumises
valvsus, vaata valvsus
käitumise juhtimine
klassi ühise õpetamise ajal
kehtestamisfaasis
seletusstiil
võtmeprintsiiidid
keel
iseseisva õppimise ajal
käitumise jälgimise raamat
käitumisprofiilid
käitumistaastus
käitumuslikud juhised
uskumused (õpetaja) vaata seletusstiil
kuuluvus (õpilaste tunne)
blokeerimine/blokeeriv käsi
kehakeel
sõbraprogramm
kiusajad
kiusamine
hõikumine
rahulikkus (õpetaja juhtimises)
vaibal istumise aeg
juhtumihaldus
juhtumihaldur, roll
tagajärgede vältimatus
trotslikud käitumisviisid
vaata ka emotsionaal- ja käitumisraskused
trotslikud õpilased
shivaree
närimiskumm
valikud (õpilastele)
hommikuringi aeg
vaata ka klassikoosolekud
roteerimine

käitumine klassiruumis
dünaamika
teoreetilised seisukohad
vaata ka trotslikud käitumisviisid
kordarikkuv käitumine
klassi käitumislepped
vaata ka individuaalsed käitumislepped
klassikoosolus, peamised faasid
klassikoosolekud
kognitiivne kinnistumine
kognitiivne osalus (õpilaste)
siduse faas
kollegiaalne ohutusventiil
kolleegitugi
moraalne, struktureaalne, professionaalne
pakkumine
erivaldkonnad
stress ja toimetuleku eest hoolitsemine
kollegiaalne tegevuskava
kaaskiusajad
käsklused
edastamine
viha
reeglid
vaata ka tunnijärgsed vestlused; mitteverbaalne suhtlemine; sisekõne
kuulekus
tingimuslikud juhised
enesekindlus (õpetaja)
konfiskeerimiskord
käitumise tagajärjed
kinnipidamine
juhtimine
läbiräägitavad
vaidlustamatud
vaata ka edasilükatud tagajärjed
teiste kontrollimine
hääle kontrollimine
rahanemise aeg vaata aja mahavõtmine
koostöö (õpilaste)
koostööle suunatud õppimine

toimetulek
põhiväärtused
korrigeeriv keel vaata keelekasutus
distsiplineerimisel
vastuvõtu treening
koridoris rahustamine
nõustamine
kriisilukord
vihjekaart
märguanded
vaata ka kodutööde märguanded; mitteverbaalsed märguanded; vihjepildid; verbaalsed märguanded; visuaalsed märguanded
edasilükatud tagajärjed
kirjeldav tagasiside
kinnipidamine
Dexamphetamine
dialektid (õpetaja kõnes)
otsesed küsimused
distsiplineerimine vaata käitumise juhtimine
distsiplineerimiskavad
eemaldumine
lugupidamatus
kordarikkuv käitumine, tegelemine/juhtimine
kõrvalejuhtimine (distsiplineerimise kontekst)
ümbersuunamine (distsiplineerimise kontekst)
Dreikurs, R.
puupea
käitumise dünaamikaklassiruumis
vaata ka teisesed käitumisviisid
„toetuse ökoloogia“
tõhusad õpetajad
tõhus õpetamine
Eltoni aruanne
emotsionaal- ja käitumisraskused (EKR)
vaata ka trotslikud käitumisviisid
empaatia
julgustamine
õpilaste kaasahaaramine
entusiasm
kehtestamisfaas
kehtestamistavad
eetika

„Nikomachose eetika“

ootuste mõju
seletusstiil
ekstreemsed olukorrad
silmside

soodustajad
läbikukkumine (õpetaja)
õiglus
tagasiside
kindlus
esimene kohtumine
uue klassiga
tähelepanematu klassiga
vaata ka autoriteet

esimest aastat õpetajad
keskendumine vaata tähelepanu
järelkohtumised õpilastega
uus algus raske klassiga
nõrdimus
löbu
vaata ka huumor

Ginott, Haim
käitumise „kogukomplekt“
mõistete seletused
eesmärgipaljastus, nõustamisel
eesmärgipärane käitumine
eesmärgi püstitamine
head õpetajad
rühma juhtimise oskused

„käsi püsti“ meeldetuletus
õpetajate ahistamine
rasked klassid
kodune keskkond
kodutööde märguanded
vaenulikud omistused
huumor

„mina“-teated
vaata ka viha; kehtestavus
impulsiivne käitumine
ebasobiv keelekasutus

vaata ka ropendamine
ergutajad (preemiad)
asjakohane kõne (kirjeldavad märguanded)
individuaalne käitumiskava
konkreetsetele käitumisviisidele
keskendumine
võtmelemendid välja töötamise
meeskondlik lähenemine
vastuvõtmine, uute töötajate
nõudmistele keskendunud avaldused
kavatsus (distsiplineerimisel)
küsiv kõneviis
vaata ka küsimused

Jeesus
rõõm õpetamisest

sildistamine
keelekasutus vaata kehtestav keelekasutus;
keelekasutus distsiplineerimisel; ebasobiv
keelekasutus
hilinemine, reageerimine
õpitud abitus
õpitud optimism
õppimiskaaslased
õppimiskooslus
tunni lõpetamine
rivistumine
vaata ka koridoris rahustamine

alalhoidmise ja kindlustamise faas
käitumisviisid
parandamine, mitte pealetükkiv
mentorlus
märksõnaskeem
peegeldamine
mudeldamine
moraalne toetus
motivatsioon (õpilaste)
vaata ka julgustamine; õpilaste
kaasa haaramine
liikumine (õpetaja)

nimed, õppimine ja kasutamine
vajaduste analüüs ja kolleegitugi

negatiivne sisekõne
läbivõetavad tagajärjed
võrgustikufoorum
müratase
müramõõtur
tähelepanematu klass
vaidlustamatud reeglid/tagajärjed
mitteverbaalne suhtlus
vaata ka kehakeel, silmside
mitteverbaalsed märguanded
mitteverbaalsed meeldetuletused
märkmikud, järelkohtumine õpilastega

optimistlik seletusstiil
liigne teenindamine (käitumisviiside)

pakkimise tavad
lapsevanemad, nõrdinud ja vihased
osaline nõustumine (distsiplineerimiskontekst)
sõbrahääli, vaata müratase
kaaslastest publik
kaaslaste toetus
õpilastele
õpetajale
isiklik teave, jagamine
isiklik ruum (õpilaste)
isiksus (õpetaja)

vaatenurk
vihjepildid
mõistmise kava
järelvalve mänguväljakul
positiivne õpetamisstiil
vaata ka julgustamine; osalus;
suhtes
võimutaotlus
kiitus vaata julgustamine
sissejuhatus (distsiplineerimise kontekst)
ennetav juhtimine

vaata ka kehtestamisfaas
esmased käitumisviisid vaata teisesed
käitumisviisid
küsimustiku vorm
probleemianalüüs
professionaalne toetus

lähedus
psühholoogiline rämpspost
karistus
vaata ka käitumise tagajärjed

küsimused
klassi koosolekul
nõustamisel
distsiplineerimise kontekstis
tõhus õpetamine
ooteaeg küsimuste esitamisel
vaata ka küsiv kõneviis; „miks“
-küsimused

kontakt
vaata ka suhted
taaskehtestamise kava
realistlikud uskumused
vastastikune mõju
äratundmisrefleks
mõttesta praktika
taaskestamine
harjutamine (käitumise)
kinnistamine
suhtumuslik dünaamika
suhtumuslik võim
suhted
rajamine
kavatsus ja
vaata ka julgustamine

pingevaba käitumine
pingevaba valvus
usaldusväärne liit
parandamine ja taastamine
parandamine (hüvitamine)
kõrvaline teisene käitumine
lugupidamine
kohustus(ed)
kehaline takistamine
ülevaatekohtumine
preemiad vaata ergutajad
õigus vastulauseks (õpilase)
õigused
riskide hindamine

Ritalin
käitumistavad
reeglite meeldetuletused
reeglid
 edastamine
 arutamine
 vaidlustamatud
 visuaalne meeldetuletamine

pilgu ülelibistamine)
 vaata ka silmside
istumisplaanid
teisesed käitumisviisid, õpilaste
eneseteadlikkus, õpilastel
enesemõtestamine
sisekõne
„poolnõustav“ lähenemine
oskused, käitumise juhtimine/
distsiplineerimine
naeratamine
standardid
õpetaja positsioon
stress, õpetamisel
stressiaudit
stressi talitsemine
struktuuriline toetus
hädas õpetajad
 vaata ka kolleegitugi; rasked klassid
õpilaste rühmitamine vaata istumisplaanid
õpilased
 esimesed kohtumised
 kes ei jää peale tunde
 ilma vahenditeta
asendusõpetaja
toetus
 õpilastele
 vaata ka abi; juhtumihaldus;
kolleegitugi
ropendamine

laudkondades istumine
lauapinal
taktikaline eiramine
taktikaline paus

hoomamisaeg
jutustamine
ülesande selgus
õpetaja positsioon
õpetamine, tõhusus
õpetamiskaaslased
õpetamisstiil, positiivne
teoreetiline mudel, käitumise
mõtlemisoskused
ajapiir
aja mahavõtmine
 õpetajale
üleminekud, õpetamise ajal
usaldus
häälestumine

koolivorm/koolivormi väärtused

verbaalsed märguanded
verbaalselt tähelepanu suunamine
valvsus
 valvsusetus
 liigvalvas käitumine
 liigvalvas juhtimine
 pingevaba valvsus
visuaalsed märguanded
visuaalsed õppijad
häääl (õpetaja)

ooteaeg (õpetamisel)
soojus
heaolu, õpilaste
nurisemine (miks mitte?)
kogu klassi tähelepanu
kogu klassi kinnipidamine
klassi ühine õpetamine, kordarikkuvale
käitumisele reageerimine
„miks“-küsimused
valik
töömüra vaata müratase
kirjutamine, kui tagajärg
kollegiaalne klassikava