

TALLINNA ÜLIKOOL
Haridusteaduste instituut
Alushariduse valdkond

Liisa Otsak

OSKUSTE ÕPPE MEETODI RAKENDAMINE SOOME LASTEGA TÖÖTAVATE
SPETSIALISTIDE KOGEMUSE PÕHJAL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: MA, Lii Lilleoja
Konsultant: MA, Tiiu Näveri

Tallinn 2017

ANNOTATSIOON

Tallinna Ülikool

Instituut: Haridusteaduste instituut	Valdkond: Alusharidus	
Töö pealkiri: OSKUSTE ÕPPE MEETODI RAKENDAMINE SOOME LASTEGA TÖÖTAVATE SPETSIALISTIDE KOGEMUSE PÕHJAL		
Töö liik: Bakalaureusetöö	Kuu ja aasta: Mai 2017	Lehekülgede arv: 40 Allikad: 34 Lisad: 3
Referaat Lasteaiaõpetajad puutuvad oma töös iga päev kokku erinevate probleemidega, milleks võivad olla agressiivne käitumine, kokkulepete eiramine, suhtlemise vältimine, endasse tõmbumine, arglikkus jne (Saluoks, 2014). Laste toetamiseks vajavad õpetajad sekkumisvahendit, mis võimaldaks sarnasel teel lahendada erineva iseloomuga probleeme. Oskuste õpe on üks võimalik viis, mille abil seda teha. Eestis ei ole selle meetodi kasutamine veel laialt levinud, mistõttu on Eesti lasteaiaõpetajatel võimalus õppida Soome kolleegide kogemusest. Käesoleva töö eesmärk oli Soome lastega töötavate spetsialistide kogemuste põhjal välja selgitada, millised on oskuste õppe rakendamise võimalused lasteaiarühmas. Selleks esitati järgmised uurimisküsimused: • kuidas kasutavad Soome lastega töötavad spetsialistid oskuste õpet probleemide lahendamisel oma igapäevapraktikas? • millised on oskuste õppe meetodi tugevad ja nõrgad küljed Soome lastega töötavate spetsialistide arvates? • milliseid muutusi on oskuste õppe kasutamine toonud kaasa üldises rühma atmosfääris Soome lasteaedades? Valimisse kuulusid 7 Soome lastega töötavat spetsialisti (3 lasteaiaõpetajat, 1 lapsehoidja, 1 eripedagoog, 1 eripedagoog/psühhoterapeut ja 1 logopeed/psühhoterapeut), kes on oma töös oskuste õpet rakendanud. Uurimismeetodiks valiti poolstruktureeritud intervjuu, mille tulemused võeti kokku kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Uurimusest selgus, et oskuste õppe meetod on oma olemuselt väga paindlik ning seetõttu on võimalik meetodit erinevate lastega ja erinevatel tingimustel kasutada. Oskuste õppe kasutamiseks on välja töötatud samm-sammuline juhend, mis teeb esialgu meetodi kasutamise lihtsasti arusaadavaks, kuid hiljem on võimalik meetodi kulgu vastavalt lapse vajadustele kohandada. Leiti, et tegemist on omalaadse ja positiivse meetodiga, mis toetab nii iga lapse individuaalset arengut kui ka kogu rühma heaolu edenemist. Nõrkusena nähti võimalikku täiskasvanute oskamatus meetodit läbi viia või oskuste õppe filosoofiast erinevat maailmapilti, mis võib saada takistuseks meetodi põhimõtete järgimisel ja nendesse uskumisel.		
Võtmesõnad: oskuste õpe, lahenduskeskne lähenemine, positiivne psühholoogia		
Keywords: Kids’ Skills, solution-focused approach, positive psychology		
Töö autor: Liisa Otsak	allkiri:	
Kaitsmisele lubatud: Juhendaja: Lii Lilleoja	allkiri:	

ANNOTATION

Tallinn University

Institute: School of Educational Sciences	Field: Early Childhood Education	
Title: THE USE OF KIDS' SKILLS METHOD BASED ON THE EXPERIENCE OF FINNISH SPECIALISTS WORKING WITH CHILDREN		
Classification: Bachelor Thesis	Month and year: May 2017	Number of pages: 40 Sources: 34 Appendix: 3
Abstract Everyday kindergarten teachers have to face different problems that children are dealing with, such as aggressive behaviour, ignoring rules, avoiding communication, becoming withdrawn etc (Saluoks, 2014). To support children, Kids' Skills method is one possible approach for solving children's problems. As using this method is not yet widely spread in Estonia, Estonian kindergarten teachers have a possibility to learn from the experience of their Finnish colleagues. The objective of current thesis is to find out how to apply Kids' Skills method in kindergarten based on the experience of Finnish specialists who work with children. Research questions for this thesis are: • how is Kids' Skills method used in everyday practice by Finnish specialists who are working with children? • which are positive and negative sides of Kids' Skills method? • what kind of changes has Kids' Skills method brought into general group atmosphere in Finnish kindergartens? The sample of the thesis included 7 Finnish specialists who are working with children (3 kindergarten teachers, 1 children's nurse, 1 special education teacher, 1 special education teacher/psychotherapist and 1 speech therapist/psychotherapist) and who have used Kids' Skills method in their work. The research method was semi-structured interview. Results were summarized and interpreted through qualitative content analysis. The study revealed that Kids' Skills method is very flexible in its nature and thus it is possible to use with different children in different conditions. For beginners, there is a step-by-step Kids' Skills guide developed, that makes the method easy to understand and use. But later on it is possible to adapt the method according to child's needs. The study also showed that Kids' Skills program is an original and positive method that supports both, each child's individual development and the growth of overall group well-being. On a negative side, it was pointed out that main weakness could be grown-ups' inability to conduct the method or their different attitude which is not in accordance to principles and beliefs of Kids' Skills method and thus could become an obstacle while trying to implement the method.		
Keywords: Kids' Skills, solution-focused approach, positive psychology		
Author: Liisa Otsak		Signature:
Allowed to defend: Supervisor: Lii Lilleoja		Signature:

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1 OSKUSTE ÕPE KUI LASTE PROBLEEMIDE LAHENDAMISE MEETOD	7
1.1 Oskuste õppe meetodi üldine olemus	7
1.2 Oskuste õppe programm: 15 sammu	9
1.3 Oskuste õppe teoreetilised lähtekohad	15
2 UURIMISTÖÖ METOODIKA JA KORRALDUS	19
2.1 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	19
2.2 Uurimismeetodi valik ja kirjeldus	19
2.3 Valimi moodustamine ja kirjeldus	20
2.4 Uurimisprotsessi kirjeldus	21
3 UURIMISTULEMUSED JA ANALÜÜS	23
3.1 Oskuste õppe kasutamine igapäevapraktikas probleemide lahendamisel	23
3.2 Oskuste õppe meetodi tugevad ja nõrgad küljed	30
3.3 Muutused rühma atmosfääris tänu oskuste õppe kasutamisele	34
ARUTELU	36
KOKKUVÕTE	39
KASUTATUD ALLIKAD	41
LISAD	45
Lisa 1. INTERVJUU KÜSIMUSTIK	45
Lisa 2. TRANSKRIPTSIOONI NÄIDIS	46
Lisa 3. FOTOD OSKUSTE ÕPPE MEETODI MATERJALIDEST	57

SISSEJUHATUS

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) § 10 lg 1 sätestab: *Lasteasutuse pedagoogid teevad lapsevanemaga lapse arengu toetamiseks koostööd, mis põhineb dialoogil, vastastikusel usaldusel ja lugupidamisel.* Oskuste õppe meetod, mille olemust ja rakendusvõimalusi käesolevas töös käsitletakse, annab lasteaiaõpetajale võimaluse riiklikus õppekavas sõnastatud eesmärgi täita ning ühtlasi soodustab koostööd lasteaia ja kodu vahel.

Töö teemaks valiti *Oskuste õppe meetodi rakendamine Soome lastega töötavate spetsialistide kogemuse põhjal*, sest lasteaiaõpetajad puutuvad oma töös iga päev kokku erinevate probleemidega, mis lapsi vaevavad, aga millele on keeruline lahendust leida. Oskuste õpe on üks võimalik viis, mille abil laste probleeme lahendada. Eestis ei ole selle meetodi kasutamine veel laialt levinud, mistõttu on Eesti lasteaiaõpetajatel võimalus õppida Soome kolleegide kogemusest. Käesolevas töös püütakse leida võimalusi, kuidas oskuste õppe meetodit igapäevasesse lasteaiapraktikasse integreerida.

Bakalaureusetöö on uudne, sest varasemalt ei ole Eestis lähedasel teemal ühtegi lõputööd kaitstud. Ka Soomes on oskuste õpet teadaolevalt uuritud vaid mõnes töös. Küll aga on eesti keeles välja antud kolm meetodi autori Ben Furmani raamatut. Esimene neist (Eestis välja antud 2012) on *Põngerjaõpetus. Lahendused laste probleemidele*, mida võib pidada oskuste õppe õpikuks. Raamatus on meetodi 15 sammu põhjalikult lahti seletatud ning illustreeritud näidete ja juhtnööridega, kuidas õpetaja, lapsevanem või spetsialist saab oskuste õpet kasutada. Teine Eestis ilmunud raamat (eesti keelde tõlgitud aastal 2010) on *Minu armas marakratt. Uued võimalused aitamaks lastel probleemidega toime tulla*, milles autor selgitab oskuste õppe praktilise kasutamise võimalikkust erinevate näidete abil. Furman on raamatusse kogunud hulgaliselt juhtumikirjeldusi üle maailma, illustreerimaks meetodi kasutusvõimalusi nii ühe lapse kui terve lasterühma puhul. Kolmas, *Oskuste õppe käsiraamat. Lõbus võimalus aidata lastel õppida uusi oskusi ja lahendada probleeme* (Eestis välja antud 2016), on lühikokkuvõtte oskuste õppe sammudest, põhimõtetest ja näpunäidetest. Käsiraamat annab kompaktse ülevaate oskuste õppe tähendusest ja kasutusvõimalustest. Käesolevas töös tuginetakse peamiselt kolmele eelpool mainitud allikale. Kokku on kasutatud 34 allikat, millest 19 on võõrkeelsed.

Käesoleva bakalaureusetöö uurimisprobleem seostub sellega, et lasteaiaõpetajad seisavad üha enam silmitsi laste erinevate käitumisprobleemidega, milleks võivad olla agressiivne käitumine, kokkulepete eiramine, suhtlemise vältimine, endasse tõmbumine, arglikkus jne (Saluoks, 2014). Laste toetamiseks vajavad õpetajad sekkumisvahendit, mis võimaldaks sarnasel moel lahendada erineva iseloomuga probleeme. Seetõttu on vajalik uurida, kuidas saab laste probleemide lahendamisel kasutada oskuste õppe meetodit.

Uurimisprobleemile vastuse leidmiseks kasutatakse töös kolme uurimisküsimust:

- kuidas kasutavad Soome lastega töötavad spetsialistid oskuste õpet probleemide lahendamisel oma igapäevapraktikas;
- millised on oskuste õppe meetodi tugevad ja nõrgad küljed Soome lastega töötavate spetsialistide arvates;
- milliseid muutusi on oskuste õppe kasutamine toonud kaasa üldises rühmaatmosfääris Soome lasteaedades.

Käesoleva töö eesmärk on Soome lastega töötavate spetsialistide kogemuste põhjal välja selgitada, millised on oskuste õppe rakendamisvõimalused lasteaiaühmas.

Bakalaureusetöö koosneb kolmest peatükist. Esimene peatükk tutvustab oskuste õppe meetodi üldist olemust, kirjeldab oskuste õppe programmi etappide kaupa ning avab meetodi teoreetilised lähtekohad. Teises peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat, valimit ning uurimisprotseduuri. Kolmas peatükk sisaldab uurimistulemuste analüüsi.

Soovin tänada oma juhendajat, Lii Lilleoja, ja sisulist konsultanti, Tiiu Näverit, kes on töö valmimisele aidanud kaasa entusiastliku huviga teema vastu ning nii sisuliste kui vormiliste nõuannetega, tänu millele töö ühtseks tervikuks kujunes.

1 OSKUSTE ÕPE KUI LASTE PROBLEEMIDE LAHENDAMISE MEETOD

Bakalaureusetöö esimeses peatükis tutvustatakse oskuste õppe meetodi üldist olemust, oskuste õppe protsessi jooksul läbitavaid samme ning meetodi teoreetilisi algallikaid. Ben Furmani „Oskuste õppe käsiraamatu“ (2016) järgi iseloomustavad meetodit lahenduskesksus, mängulisus, lapse- ja vanemasõbralikkus, koostööle orienteeritus ning lihtne kasutatavus. Oskuste õpet rakendatakse üle maailma nii lasteaedades, koolides kui erinevate lastega seotud spetsialistide töös efektiivse probleemilahendusmeetodina (Furman, 2010). Eestile lähimad näited oskuste õppe kasutamisest võib leida Soomest, kus meetod sündis.

1.1 Oskuste õppe meetodi üldine olemus

Käesolevas alapeatükis kirjeldatakse oskuste õppe sünnilugu, meetodi peaideed ja tunnusjooni, meetodi seotust 2008. aastal välja antud koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga ning oskuste õppe mõiste kujunemist Eesti kontekstis.

Oskuste õpe sündis 1990. aastatel Soomes. See töötati välja Helsingi Vuosaari linnaosas, Keula lasteaia erivajadustega laste rühmas katse ja eksituse meetodil. Oskuste õppe arendusgruppi kuulusid psühhiaater ja lahenduskeskse teraapia õpetaja Ben Furman, sotsiaalpsühholoog Tapani Ahola ning Keula lasteaia eripedagoogid Sirpa Birn ja Tuija Terävä. Ben Furman on tänaseni oskuste õppe eestvedaja maailmas. Meetodi arendamise vajalikkus tulenes soovist saada käepäraseid juhtnööre, mis hõlbustaks laste probleemide lahendamist ja soodustaks koostööd lapsevanematega. (Furman, 2010, 13.)

Oskuste õpe on lahenduskesksel lühiteraapial põhinev samm-sammult arenev protsess, mille abil saavad täiskasvanud aidata lapsi erinevatest psüühilistest ja sotsiaalsetest probleemidest jagu saamisel pere, sõprade ja teiste lähedaste inimeste toel (Furman, 2016, 7). Meetodi ülesehitus teeb oskuste õppest kogukondliku lähenemise: eesmärgini jõudmisel otsitakse tuge rühmakaaslastelt, sõpradelt, vanematelt, õpetajatelt ja teistelt inimestelt, kelle laps on välja valinud (Gohier, 2006, 23-24). Oskuste õppe peaidee seisneb selles, et lastel pole vaja tegeleda probleemide ületamisega, vaid hoopis nende

oskuste õppimisega, mida nad seni ei ole omandanud (Furman, 2012, 13). Puudulike oskuste kaardistamisel võib arutelu täiskasvanute (ja lapse) vahel sisaldada küll probleemi kirjeldust, kuid probleemi põhjustest ei räägita: põhjuste kindlaks tegemine ei ole lahenduste leidmiseks vajalik (Gohier, 2006, 26). Seega meetodi fookus on suunatud soovitava muutuse saavutamisele, mitte probleemi põhjuste otsimisele.

Oskuste õpe on kaasava loomuga, andes lapsele võimaluse kogu protsessi kujunemises aktiivselt osaleda ja kaasa rääkida. Samuti haaratakse oskuste õppe protsessi lapsevanemad. Vanemaid ei võeta kui lapse probleemi põhjustajaid, vaid neis nähakse koostööpartnereid, kes soovivad oma last oskuste õppimisel aidata ja toetada (Furman, 2010, 12). Seega pole oskuste õppe mõju suunatud üksnes lapsele, vaid soodustab koostööd kõigi täiskasvanute vahel, kes lapsega tegelevad (Furman, 2012, 57). Pered, kus lapse käitumises või arengus esineb puudusi, on eriti haavatavad ja vajavad seetõttu rohkem toetust. Kui probleemidega lapse vanem tunneb end aktsepteerituna ja näeb, et temast saadakse aru, loob see turvatunnet ja annab lootust olukorra paranemiseks. See omakorda aitab kaasa lapsevanema heaolu säilitamisele, mis on hädavajalik lapse toetamisel. (Gohier, 2006, 2.)

Oskuste õppe meetodist võib leida mitmeid seoseid kehtiva koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga. Nii koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) õppe- ja kasvatustegevuse üldeesmärgis kui õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise põhimõtetes on toodud välja lapse toetamine kodu ja lasteasutuse koostöös. Oskuste õppe üks eesmärgi on samuti koostöö edendamine lapse lähedal olevate täiskasvanute vahel, et iga osaline saaks last omal moel toetada ja keegi ei langeks süüdistuste ohvriks (Furman, 2012, 16).

Õpikäsituse kohta on õppekavas muuhulgas öeldud, et laps õpib läbi mängu, tunneb rõõmu tegutsemisest ning on õppe- ja kasvatustegevustes aktiivne osaleja (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Ka oskuste õppe kasutamisel peetakse tähtsaks, et protsess oleks lapsele meelepärane ja mänguline ning et laps saaks aktiivselt protsessi kulgu mõjutada (Furman, 2012, 16). Täiskasvanu roll on last suunata ja toetada nii, et laps saaks kogu programmi vältel ise sobivaid lahendusi välja pakkuda ja oma sisemise motivatsiooni ajal tegutseda.

Oskuste õppe meetod aitab kaasa ka üldoskuste omandamisele. Üldoskused hõlmavad endas mänguoskusi, tunnetus- ja õpioskusi, sotsiaalseid oskusi ja enesekohaseid oskusi (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Laste probleemid lasteaias tulenevad

tihti sellest, et mõni üldoskuste alavaldkondadest on puudulikult arenenud või mõni üksik oskus pole veel omandatud. Oskuste õpe sobib hästi just nimetatud puudustest tulenevate probleemide lahendamiseks.

Eestis võib teemakohases kirjanduses kohata oskuste õppega samatähenduslikke mõisteid: *põngerjaõpetus* või *põnniõpe*. Need nimetused tulenevad algsetest soome-eesti tõlkeversioonidest (vrd soome keeles *muksuoppi*). *Põngerjaõpetus* või *põnniõpe* pole meetodi nimetamiseks aga parim variant, sest *põnn/põngerjas* ei ole eesti keeles alati positiivse kuvandiga sõna. Aastal 2012, kui Tiiu Näveri viis Järvamaal läbi oskuste õppe koolitust, hakkas ta kokkuleppel meetodi autori Ben Furmaniga kasutama nimetust *oskuste õpe*, mis on sarnane inglise keeles kasutusel oleva meetodi nimega *Kids Skills*. Sellest ajast on Eestis meetodist rääkides kasutusele jäänud mõiste *oskuste õpe*. See nimetus on neutraalse tooniga ja annab ühtlasi edasi meetodi sisu. Oskuste õppe kohta infot otsides tasub aga kindlasti kasutada kõiki kolme märksõna – *põngerjaõpetus*, *põnniõpe*, *oskuste õpe* – need annavad ligipääsu kogu emakeelsele materjalile. (Tiiu Näveri, Skype-vestlus 27. mail 2016.)

Kokkuvõtvalt, Ben Furmani ja tema kolleegide poolt Soomes välja töötatud oskuste õpe on kaasava loomuga ja lahendustele orienteeritud meetod, mida saab kasutada laste probleemide lahendamisel ning mille peamine sisu on uue oskuse õppimine. Meetodi juurde kuuluvad tõekspidamised ühtivad 2008. aastal kehtestatud koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava põhimõtetega.

1.2 Oskuste õppe programm: 15 sammu

Oskuste õpe on järk-järgult arenev protsess, mis koosneb viieteistkümnest erinevast sammust. Iga juhtumi puhul ei ole kohustuslik kõiki samme läbida: võib valida need, mis antud olukorras vajalikud on. Oskuste õppe esimestel kasutuskordadel on aga kindlam kõik viisteist sammu süsteemselt läbi teha, et iga etapi kasutamine saaks programmi läbiviijale selgeks. (Furman, 2012, 12.)

Oskuste õppe esimene samm on probleemide muutmine oskusteks. Kliiniline lastepsühholoog Angela Jakobson (2015) on seda oma koolitusel nimetanud ka oskuse keele rääkimiseks. Probleemide tõlgendamine oskusteks on kogu meetodi üks keerukamaid samme. Oskuse sõnastamisel on oluline fokuseerida sellele, mida laps peab õppima, et senine probleem asendada soovitud käitumismustriga. Näiteks, kui laps

pudistab süües, ei ole õpitav oskus *pudistamise lõpetamine*, vaid *oskus puhtalt süüia*. Mitme probleemi esinemisel valitakse kõige olulisem ja õpitakse üht oskust korraga. Ühe suure probleemi puhul jagatakse see väiksemateks osadeks ja tõlgendatakse mitmeks alaoskuseks, mida õpitakse järgemööda. Oskuste õppe esimene etapp möödub tavaliselt ilma lapse osaluseta, et täiskasvanud – nt õpetaja ja lapsevanemad – saaksid lapse aitamise osas esmalt omavahel ühisele kokkuleppele jõuda. (Furman, 2012, 23-32.) Lapsevanemaid nähakse kui eksperte, kes võimaldavad soovitava muutuse toimumist (Gohier, 2006, 29).

Teine samm on kokkuleppe sõlmimine lapsega. Jakobson (2015) soovitab alustada võluküsimusega *Milles sa oled hea?*. Selline vestluse algus süvendab lapses arusaamist ja usku, et kuigi probleemid on osa elust, ei määratle nad kogu elu olemust: probleemid on lahendatavad ja ajutised (Gohier, 2006, 25-26). Võluküsimus annab võimaluse rõhuda positiivsele ja tuua välja, mida laps juba oskab, ning seejärel suunata vestlus selleni, mida oleks vaja veel juurde õppida. Tavaliselt oskavad lapsed ise väga hästi välja tuua, milliseid oskusi on vaja õppida. Ise uue oskuseni jõudmine suurendab lapse motivatsiooni kogu protsessis osaleda. (Furman, 2010, 22.)

Kolmas samm on kasu teadvustamine. Bandura sotsiaalse õppimise teooria kohaselt on lapse arengu ja õppimise alustalaks motiveeritus (Gray & MacBain, 2015, 114). Inimene ei saa olla motiveeritud millegi tegemiseks, kui see talle mingit kasu ei too (Hollyforde & Fidette, 2003, 3). Seega laps on motiveeritud protsessis osalema, kui ta teab, mida head see talle kaasa toob. Kasulikkusele tähelepanu pööramine suurendab tõenäosust, et laps peab uue oskuse õppimist oluliseks. (Furman, 2010, 23.) Kasulikkuse rõhutamine toob endaga kaasa sisemise motivatsiooni kasvu ja kui laps on seesmiselt motiveeritud, on kogu protsess juba iseenesest lapse jaoks kõitev ja nauditav (Tropp & Mägi, 2008). Kasu väljaselgitamiseks võib lapselt küsida, mida ta ise arvab, millised head tagajärjed tema oskuse õppimisega võivad kaasneda; samuti võib laps seda küsida oma lähedastelt (Furman, 2016, 15). Vajadusel saab täiskasvanu aidata lapsel välja mõelda, millised positiivsed tulemused uue oskuse omandamisel ilmnevad. Oluline on kindlustada, et laps saaks aru, mida *kasu* või *kasulikkuse* mõiste tähendab (Furman, 2012, 42). Jakobson (2015) toob välja, et tähelepanu võib pöörata ka laiemale kasule küsides lapselt *Kas keegi veel saab sellest kasu?*

Neljas samm on oskuse nimetamine, teisisõnu oskusele hüüdnime andmine. Hüüdnimi võib olla naljakas, mõne lemmiktegelase järgi valitud, täiesti uus sõna vm – oluline on,

et see oleks lapsele abiks. Õpitavale oskusele nime andmine on tähtis, sest see paneb last tundma, et uus oskus on tema oma (Furman, 2016, 17). Mängulisus, mis oskuse nimetamisega kaasas käib, on motiveeriv ning lisab oskuse õppimise protsessi lõbu ja huumori elemendi (Gohier, 2006, 32). Jakobson (2015) tõi näitena nime *galaktiline pesu*: selles juhtumis pidi koolilaps õppima enda järel nõusid pesema ja laps lõi seose, et nii nõudepesu kui galaktika on lõpmatud.

Viies samm on talismani või võluolendi leidmine. Mõnikord käib see etapp käsikäes oskuse nimetamise sammuga. Lisaks nähtavatele toetajatele – nagu pere, sõbrad, õpetaja jt – on lapsel võimalik valida endale kujuteldav sõber, kes tema eest oskuse õppimise ajal hoolitseb. Lastele on sellise nähtamatu sõbra olemasolu üsna loomumane. Erinevad uuringud on näidanud, et 25-45% 3-7aastastest lastest on vähemalt üks kujuteldav kaaslane (Taylor, 1999 järgi viidanud Berk, 2001, 97). 5-12aastastest lastest on kogemusi kujuteldavate sõpradega umbes pooltel (Pearson jt, 2001). Väeolenditesse uskumine kuulub ka täiskasvanute elu juurde: läbi aegade on kõigis kultuurides inimkonna arengut saatnud müütilised olendid nagu kaitseinglid, pühakud, haldjad, väeloomad jt (New World Encyclopedia, 2014). Oskuste õppes võib võluolendiks olla mõni loom, multikategelane, superkangelane, kaitseingel või keegi teine, kes lapse arvates saab teda aidata. Võluolendilt saab oskuse õppimise protsessis küsida nõu, paluda abi oskuse meelde tuletamisel, otsida lohutust. (Furman, 2016, 19.) Lastele meeldib, kui nad saavad võluolendist pildi joonistada või kleepida võluolendi pildi oskuste õppe vihikusse või plakatile (Furman, 2012, 50).

Kuues samm on toetajate leidmine. Inimese üks suuremaid õpimotivaatoreid on soov kuuluda kogukonda. Inimesed on arenenud kogukondades ja soov olla osa neist kuulub meie baasvajaduste hulka. (Ostroff, 2012, 41.) Uue oskuse õppimisel on lapsele tähtis, et ümbritsev kogukond rõõmustaks temaga koos edusammude üle. Seetõttu on tarvis lapsele oluliste inimeste seast toetajad leida. Toetajate ülesandeks on last innustada, tunda huvi uue oskuse õppimise arengute osas ning anda lapsele võimalusi oskuse harjutamiseks ja sellest kõnelemiseks. (Furman, 2016, 21.) Hea on, kui laps valib toetajaiks täiskasvanute kõrval ka lapsi (Furman, 2010, 24). Lasteaias on võimalus innustajaid valida rühmakaaslaste hulgast.

Seitsmes samm on lapse eneseusu tugevdamine. Motivatsiooni seisukohalt on lisaks oskuse tähtsusest arusaamisele sama oluline ka see, et laps usuks oma võimekusse oskus ära õppida (Furman, 2010, 25). Bandura nimetab sotsiaalse õppimise teoorias seda

omadust enesetõhususeks. Enesetõhusus väljendub lapse usus oma võimesse hästi erinevates olukordades toime tulla ning lapse võimekuses kontrollida ja suunata oma tegusid nii, et need tooks kaasa edu. (Gray & MacBlain, 2015, 119.) On väga oluline, et täiskasvanud toetaks lapse eneseusu säilimist ja aitaks seda üles ehitada (Ostroff, 2012, 16). Ootuste-väärtuste teooria (Wigfield & Eccles, 2000) kohaselt mõjutavad inimese valikuid, järjekindlust ja tulemusi esiteks tema uskumused selle kohta, kui hästi ta tegevuse sooritab – eneseusk, ja teiseks, kui suurt väärtust ta antud tegevusele omistab. Eneseusu tugevdamiseks on oskuste õppes esmalt tavaks küsida toetajatelt, miks nad arvavad, et laps saab oskuse õppimisega hakkama. Oluline on, et toetajad põhjendaksid, miks nad lapsed usuvad. Seejärel küsitakse sama lapselt endalt. (Furman, 2016, 23.)

Kaheksas samm oskuse õppimise teel on tähistamise kavandamine. Tähistamise planeerimisega luuakse lapse arengut toetav positiivne keskkond. Varajane tähistamise planeerimine süvendab lapses usku, et ta saab oskuse õppimisega hakkama (Jakobson, 2015). Tähistamine ei ole vajalik mitte üksnes lapse tunnustamiseks oskuse õppimise eest, vaid see on eelkõige sotsiaalne sündmus, kus osalevad lapsele tähtsad inimesed, sh toetajad, kellega saab oskuse õppimise protsessist rääkida ja õpitud oskust demonstreerida (Furman, 2016, 25). Tähistamine on justkui kogukonna tseremoonia, mis kinnistab ja väärtustab lapse õpitud oskust. Tähistamise planeerimise käigus pööratakse tähelepanu koostöö ja tänulikkuse väljendamise tähtsusele. Tähistamiseks võib korraldada suure peo, aga võib piirduda ka väikse mahlaajoomise või ühise jalutuskäiguga lapsele meelepärasesse kohta (Furman, 2012, 65).

Üheksas samm on oskuse näitamine. Enne, kui laps saab uut oskust igapäevasisituatsioonides harjutama hakata, on vaja kindlaks teha, et laps ja täiskasvanud saavad oskuse sisust ühtmoodi aru. Selleks saab laps uut oskust sõnadega kirjeldada ning seejärel ka ette näidata. Viimase jaoks sobib hästi rollimäng või ka uue oskuse katsetamine reaalses olukorras. (Furman, 2016, 27.) Oskuse harjutamine emotsionaalselt turvalises õhkkonnas, mida rollimäng võimaldab, annab lapsele tegevusmustri, mida ta saab hiljem reaalses situatsioonides rakendada. Ben Furman (2016, 27) on oskuse näitamise etapi juurde sõnastanud kõneka moto: *mida laps oskab näidata, seda ta juba peaaegu oskab*.

Enne veel, kui laps saab uue oskuse harjutamisega algust teha, toimub kümnenda sammuna oskuse avalikustamine. See tähendab, et lapse oskuse õppimisest räägitakse ka neile, kes ei kuulu toetajate ringi. Nii saavad kõik last ümbritsevad inimesed talle

oskuse õppimisel kaasa elada ning teda julgustada. (Furman, 2012, 76.) Avalikustamine võib positiivset mõju avaldada ka sellele, kuidas kaaslased lapsesse suhtuvad (Furman, 2016, 29). Lisaks on uue oskuse õppimisest rääkimine palju meeldivam kui probleemist kõnelemine (Furman, 2012, 77). Oskuse avalikustamiseks võib näiteks panna rühma seinale oskuste õppimise plakati, millel lapse õppeprotsess kajastub (Furman, 2010, 27). Lahenduskeskses lühiteraapias, millele oskuste õpe tugineb, pööratakse erilist tähelepanu täpsele keelekasutusele kui olulisele töövahendile. Keelt kasutatakse kogu protsessi vältel: alates teraapiaeesmärgi sõnastamisest protsessi alguses (vrd probleemi oskuse keelde tõlkimine ja lapsega oskuse õppimise osas kokkuleppe sõlmimine) kuni kasu kirjeldamiseni ja kliendi edusammudest rääkimiseni protsessi lõpus. (Berg & Steiner, 2003, xii.) Lapse julgustamiseks ja soovitava tulemuse saavutamiseks on oluline, et kogu protsessi saadaks positiivne sõnakasutus. Siin võib tekkida küsimus, kas lähenemine on lastega töötamiseks sobiv, sest laste sõnavara ja keelekasutus ei ole samal tasemel arenenud nagu täiskasvanul. Lapsed aga suhtlevad lisaks sõnadele ka liigutades, näoilmete kaudu, kujutlusvõimet ja fantaasiat kasutades ning paljudel teiste loovatel viisidel, mille mõistmiseks peab täiskasvanu oskama last „lugeda“. (samas, 14.) Üheteistkümnnes, lapse jaoks kõige töömahukam, etapp on oskuse harjutamine. Uue oskuse omandamiseks on lapsel vaja seda igapäevaselt harjutada. Täiskasvanu roll siin on tagada lapsele võimalused oskuse treenimiseks ning näidata oma imetlust, kui laps uut oskust demonstreerib. (Furman, 2016, 31.) Mõnda oskust, näiteks kingapaelte sidumist, on lihtne harjutada. Teiste oskuste jaoks peab aga looma olukordi, kus lapsel oleks võimalik uusi võtteid kasutada. Selleks sobivad erinevad mängud. Harjutamise kaardistamiseks on hea pidada õnnestumiste päevaraamatut, milleks võib olla plakat seinal või lapse oskuste õppe vihik. Iga õnnestumise saab seal ära märkida kas klepsu või mõne muu sümboliga. On väga tähtis, et laps saaks harjutamisele positiivset tagasisidet iga päev. (Furman, 2012, 83-88.) Enne harjutamise alustamist võib ka kokku leppida, mitu korda laps peab uut oskust õnnestunult demonstreerima, et jõuda oskuse omandamiseni. Sõltuvalt oskusest võib see olla näiteks 10-20 korda – arv ei tohi olla liiga suur ega liiga väike. Kui laps on kokkulepitud arv kordi uut oskust demonstreerinud, ei tähenda see, et oskus on saajaprotsendiliselt omandatud, kuid lapse käitumismustris on saavutatud muutus, mis ongi meetodi eesmärk. Muutuse saavutamist ja selle kinnistamist võimaldavad ajusünapsid: harjutamise käigus moodustuvad ajus neuronite vahele uued tugevad ühendused, mille kaudu on impulssidel võimalik

liikuda ühest neuronist teise. Mida rohkem harjutamise käigus ühendusteid kasutatakse, seda tugevamaks nad saavad ja seda paremini õpitav oskus kinnistub. (Willis, 2006, 3.)

Kaheteistkümnes samm tegeleb oskuse meelde tuletamisega. Uue oskuse harjutamise protsessis tuleb kindlasti ette olukordi, kus laps unustab õpitava oskuse ja käitub endise käitumismustri kohaselt. Et tagasilöögid lapses frustratsiooni ja pettumust ei tekitaks, tuleb aegsasti lapsega kokku leppida, kuidas toimida siis, kui oskus ununeb. Laps saab ise otsustada, kuidas teised inimesed saaksid talle oskust meelde tuletada. Enne harjutama hakkamist tasub unustamissituatsioon rollimängus läbi mängida, et lapsele meelde jääks, milline abi teda unustamise korral ootab. (Furman, 2012, 94-96.) Sellise kokkuleppe sõlmimine annab lapsele mõista, et tagasilöögid on muutuse saavutamisel normaalne nähtus. Ühtlasi võimaldab see lapse toetajatel aru saada, et tagasilöökide esinemine ei tähenda, et lapse areng protsessis on peatunud. (Gohier, 2006, 35.)

Kolmeteistkümnes samm on tähistamine. Nüüd on võimalik ellu viia see plaan, mis protsessi alguses sai koos lapsega kokku lepitud. Tähistamissündmusel antakse kõigile osalejatele teada, et laps on uue oskuse omandanud või selles märkimisväärselt edenenud. Tähistamine annab nii lapsele kui tema lähedastele kindlust, et probleem on ületatud. Tähistamise juurde kuulub alati ka kõigi nende inimeste tänamine, kes on last uue oskuse õppimisel aidanud. (Furman, 2010, 29.) Tänamine on oskuste õppe üks tähtsamaid samme, sest see annab võimaluse lapsele tänulikkust õppida ja täiskasvanutele ning teistele toetajatele protsessis osalemisest rõõmu tunda. Tänutunne ja selle väljanäitamine on üks olulisemaid sotsiaalseid oskusi. (Furman, 2012, 103.) McGinnise & Goldstein'i (2003) prosotsiaalsete oskuste klassifikatsiooni järgi kuulub tänamine sotsiaalse käitumise baasoskuste hulka (viidanud Tropp & Saat, 2008). Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse (2009, 18) üldoskuseid tutvustavad väljaandes on öeldud, et lihtsamate sotsiaalsete reeglite täitmine (sh tänamine) on lapsele jõukohane juba kolmeaastaselt. Sellegipoolest vajab elementaarne sotsiaalne reeglistik ka edaspidi meelde tuletamist ja kinnistamist. Oskuste õpe annab tähistamise etapis tänutunde väljendamise harjutamiseks hea võimaluse.

Neljateistkümnes samm on oskuse edasiõpetamine. Kuigi uue oskuse omandamist on juba tähistatud, vajab laps selle püsijäämiseks olukordi, kus oskust kinnistada. Selle jaoks on tõhus viis oskuse edasiõpetamine. Teiste õpetamisega kaasneb kasu nii lapsele endale kui uuele oskuse õppijale. Samuti aitab see tõsta lapse enesehinnangut ning mainet kaaslaste silmis. (Furman, 2012, 105-107.)

Viimane – viieteistkümnes – samm on ühtlasi ka esimene, sest olles ühe oskuse ära õppinud, on aeg asuda järgmise oskuse omandamise juurde. Paljudel lastel ongi vaja omandada mitu oskust. Et aga korraga on uusi oskusi keeruline õppida, saab seda teha järgemööda. (Furman, 2012, 110-112.)

Käesolevas alapeatükis kirjeldati lühidalt oskuste õppe protsessi kulgu. Programm hõlmab endas 15 etappi, millest iga etapp toetab last uue oskuse õppimisel ning annab lapsele võimaluse kogu protsessis aktiivselt osaleda. Protsessi kulgu iseloomustavad mängulisus, positiivsus ja koostööle orienteeritus.

1.3 Oskuste õppe teoreetilised lähtekohad

Oskuste õppe meetodi juured pärinevad eelkõige psühholoogia valdkonnast, samas on meetodi näol tegemist õppimisega, mistõttu esineb seoseid ka pedagoogiliste teooriatega. Psühholoogia allharudest on oskuste õppe meetodi kujunemist kõige rohkem mõjutanud lahenduskeskne lähenemine ja positiivne psühholoogia. Pedagoogika vallas on oskuste õppe jaoks tähtis Võgotski sotsiokultuurilise arengu teooria ja lähima arengu tsoon (Võgotski, 1978, 84-91).

Üks olulisemaid oskuste õppe alustalasid on psühhoterapeutide loodud lahenduskeskne lähenemine. See on tulevikule orienteeritud ja eesmärkidele suunatud lähenemine, mis probleemidele keskendumise asemel tegeleb tulevikuks seatud eesmärkide saavutamise (Trepper, Dolan, McCollum, & Nelson, 2006; Proudlock & Wellman, 2011; viidanud Toros, 2013). Lahenduskeskne lähenemine arendati välja Ameerika Ühendriikides (Milwaukee linnas Winsconsini osariigis) 1980. aastatel pereteraapia keskuses *Brief Family Therapy Center*. Selle loojad olid Insoo Kim Berg ja Steve de Shazer. (Ferguson, 2016.) Lahenduskeskse lähenemise eripära võrreldes teiste suundadega seisneb selles, et rõhuasetus ei ole seatud probleemi olemuse väljaselgitamisele, vaid lahenduse leidmisele, mis hõlmab endas soovitud eesmärgi sõnastamist ja selle saavutamise võimaluste kaardistamist (Saari, s.a.).

Lahenduskeskne lähenemine on mõjutatud psühhiaater Milton H. Ericksoni (1901-1980) tööst. Erickson toonitas, et inimese alateadvus on loov ja lahendusi genereeriv (Rüütel, 2012). Rüütel (samas) on viidanud Tapio Malineni (2001) artiklile (*Ajattelutankista uuteen terpiaan – ratkaisukeskeisen työtavan ja teorian kehityksestä*), kus on öeldud, et lahenduskeskne teraapia sai Ericksonilt kaasa tulevikku tähtsustava

töömeetodi, eesmärkidele keskendumise ning usu kliendi jõutagavaradesse ja sellesse, et inimene teab alati, mida ta antud ajahetkel vajab.

Teine tegur lahenduskeskse lähenemise kujunemisel on süsteemiteooria. Süsteemiteooria väidab, et kõik süsteemi osad on üksteisega seotud. Seega muutusega ükskõik millises osas või seoses kaasnevad muutused teistes seostes ja osades. Ka oskuste õppes kuulub uue oskuse õppimise juurde muutuse elluviimine. Kui õpitav oskus nõuab mitme osaoskuse omandamist, võetakse eesmärgiks mitme väikse, mitte ühe suure, muutuse saavutamine. Mida väiksemad on muutused, seda tõenäolisem on nende teostatavus (Saari, s.a.).

Üks tuntumaid süsteemiteooriaga seotud nimesid on Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Ta oli psühholoog ja ökoloogilise süsteemiteooria rajaja. Ökoloogiline süsteemiteooria vaatleb lapse arengut kui edasiviivat ja järjepidevat interaktsiooni muutuva ja aktiivse lapse ning muutuvate ja aktiivsete keskkondade vahel, milles laps elab ja kasvab. Seega Bronfenbrenner toob lapse arengus esile teda ümbritsevate keskkondade (sh inimeste) mõju tähtsust. Sarnane idee rakendub ka oskuste õppe protsessis, kus last ümbritsev keskkond koos inimestega mängib suurimat rolli lapse õpetamisel, tunnustamisel ja julgustamisel. (Bjorklund & Blasi, 2010, 68.)

Järgmine tähtis oskuste õppe kujundaja on olnud positiivne psühholoogia – teadusharu, mis uurib tugevusi, mis võimaldavad üksikindviididel ja kogukondadel areneda; põhineb usul, et inimesed tahavad elada sisukat ja täisväärtuslikku elu, arendada enda parimaid omadusi ning tugevdada armastuse, töö ja mängu kogemusi oma elus (Positive Psychology Center, 2016).

Positiivse psühholoogia võtmesõnad on optimism, tugevustele orienteeritus, kulgemine, subjektiivne ja psühholoogiline heaolu, õnn, valikuvõimalus, tänulikkus, ajaperspektiiv, positiivsed emotsioonid, emotsionaalne intelligentsus, eesmärkide saavutamine, enese aktsepteerimine ja väärtustamine, lootus, paindlikkus, tähenduslikkus, sihikindlus, tarkus, spirituaalsed praktikad (Style, 2011, 6-7). „Positiivse psühholoogia manifestis“ on öeldud, et positiivse psühholoogia üks kasutusvõimalusi on rikastada kooliharidust pöörates töös lastega tähelepanu sisemisele motivatsioonile, positiivsetele emotsioonidele ja loovusele (Csikszentmihalyi, Frederickson, Rathunde & Sheldon, 2000). Sama ideed võib rakendada ka lasteaia õppe- ja kasvatustegevusele. Horvaatias on uuritud lasteaiaõpetajate arvamusi selles osas, kas positiivne psühholoogia peaks olema integreeritud õpetajaharidusse ja lasteaiaõpetaja töösse. Uurimuse tulemusena

selgus, et õpetajad on idee osas väga positiivselt meelestatud: leiti, et positiivne psühholoogia peaks kajastuma kas lasteaiaõpetajate formaalhariduses või täiendkoolitustes; samuti pidasid õpetajad positiivse psühholoogia tundmist väga kasulikuks igal töötasandi juures (töö lastega; töö vanematega; töö isikliku arenguga; töö professionaalse arenguga; töö laste ja vanematega), kuid eriti lastega töötamise tasandi puhul. (Vorkapić & Vujičić, 2012.) Üks positiivse psühholoogia suuna eestvedajaid, Martin E. P. Seligman (2000), sõnastas positiivse psühholoogia idee laste kasvatamise kontekstis järgnevalt: lapse kasvatamine hõlmab endas tunduvalt rohkem kui üksnes selle korrigeerimist, mis lapses valesi on; palju olulisem märgata ja toetada lapse tugevuste ja parimate omaduste kujunemist ning aidata tal leida viis, kuidas oma elu olemasolevate tugevustega kõige paremini elada.

Pedagoogika valdkonnast võib oskuste õppe juurde kuuluvaid seisukohti leida konstruktivistlikust lähenemisest, täpsemalt Lev Vögotski (1869-1934) sotsiokultuurilise arengu teooriast. Vögotski teooria toetub kolmele juhtmõttele:

- Kognitiivses arengus on tähtis roll sotsiaalsetel kontaktidel. Vögotski järgi väljendub lapse kultuuriline areng esmajärjekorras sotsiaalsel ja alles siis individuaalsel tasandil.
- Laps vajab õppimiseks enda kõrvale teadlikumat teist inimest: kedagi, kes saab antud ülesandest, protsessist või käsitlusest õppijast paremini aru või kellel on õppijast kõrgem oskuste tase.
- Õpetamisel tuleb arvesse võtta lähima arengu tsooni: see on ala, mis jääb lapse hetke võimekuse ja potentsiaalse arengutaseme vahele. (viidanud Kiis, 2011.)

Lähima arengu tsooni puhul on tähtis arvestada lapse potentsiaalset arengutaset. Kui laps lahendab ülesanded iseseisvalt, siis toimub toetumine aktuaalsele ehk reaalsele arenguvallale ja see ei mõjuta lapse arengut või mõjutab vähe (Karlep, 2005). Kui laps vajab ülesannete lahendamiseks täiskasvanu abi, näitab see, mil määral on laps võimeline arenema. Arendav on selline õpetamine, mis suunab kõrgemate psüühiliste funktsioonide kujunemist (samal, 2005). Siinjuures on aga oluline aga silmas pidada, et ülesanded ei tohi lapse jaoks liiga keerulised olla – kui laps ei ole võimeline mõningase täiskasvanu suunamisega probleemi lahendama, ei toimu arengus edasiminekut. Pigem võib ebaõnnestumine tuua kaasa motivatsiooni ja eneseusu languse, mis pärsib lapse arengut. Kui laps kaotab usu enda võimetesse, hakkab ta tegutsema ebaefektiivselt,

sõltumata sellest, kui võimekas ta tegelikult on (Bandura, 1997 järgi viidanud Bjorklund & Blasi, 2010, 278).

Oskuste õppega saab siduda kõik kolm Vögotski teooria printsiipi. Esiteks, oskuste õpe toetub kogu oma ulatuses sotsiaalsetele kontaktidele. Uute oskuste õppimisel või varasemalt õpitud oskuste kinnistamisel vajavad lapsed lähedaste toetust ja innustust (Furman, 2010, 24). Seetõttu saab oskuste õppe protsessis laps valida endale toetajad, kellel on võimalus protsessile positiivset mõju avaldada. Toetajaiks võivad olla nii täiskasvanud – õpetajad, lapsevanemad, vanavanemad, tädid-onud, treenerid – kui ka teised lapsed – õed-vennad, sugulased, sõbrad (samas, 24).

Teiseks, ka oskuste õppes vajab laps enda kõrvale kedagi, kes teadvustab olukorda temast paremini ning on võimeline nägema pikemat perspektiivi oskuse harjutamise protsessis. See inimene võib olla õpetaja, terapeut, lapsevanem või keegi teine, kes protsessi juhib. Protsessi juht peab olema võimeline märkama, kas uue oskuse omandamine kulgeb edukalt või esineb takistusi, kas oskuse õppimine on lapse jaoks jõukohane või on harjutamiseks valitud vale oskus, milliseid samme peaks astuma, et õppimise kulgu soodustada jne. Täiskasvanu ülesandeks on arendada lapsest ennast reguleeriv ja arenev õppija, kes jõuab oskuse õppimise protsessi käigus potentsiaalse arengutasemeni, mille tulemusena ei vaja ta enam täiskasvanu tuge (Gray & MacBlain, 2015, 100).

Kolmandaks, oskuste õppe rakendamisel on väga oluline, et lapsele ei antaks õppimiseks liiga suurt oskust. See toob endaga kaasa tagasilööke, mis võivad vähendada nii lapse kui täiskasvanute entusiasmi ja usku oskuse õppimise õnnestumisse. Suuremate probleemide korral, nagu halb keskendumisvõime või oskamatus kaaslastega mängida, läheb probleemide muutmine oskusteks kõige paremini korda siis, kui need jagatakse kõigepealt väiksemateks probleemideks ja muudetakse seejärel ühekaupa oskusteks (Furman, 2012, 28). Seepärast on oluline, et laps saaks õppida sellise mahuga oskust, mis on seoses tema potentsiaalse arengutasemega. Liiga madalate või kõrgete eesmärkide seadmine ei taga soovitud arengut.

Kokkuvõtteks saab öelda, et oskuste õppe meetod on peamiselt mõjutatud lahenduskesksest lühiteraapia alustõdedest. Lisaks juhendatakse meetodi kasutamisel positiivse psühholoogia põhimõtetest ning Vögotski sotsiokultuurilise arengu teooriast.

2 UURIMISTÖÖ METOODIKA JA KORRALDUS

Uurimistöö metoodika ja korralduse peatükk koosneb neljast alajaotusest, milles on toodud uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused, uurimismeetodi valik ja kirjeldus, valimi moodustamine ning uurimisprotsessi kirjeldus.

2.1 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimistöö eesmärk oli soome lastega töötavate spetsialistide kogemuste põhjal välja selgitada, millised on oskuste õppe rakendamisvõimalused lasteaiarühmas.

Uurimuses keskenduti peamiselt kolmele uurimisküsimusele:

- kuidas kasutavad lastega töötavad spetsialistid oskuste õpet probleemide lahendamisel soome lasteaedades?
- millised on oskuste õppe meetodi tugevad ja nõrgad küljed soome lastega töötavate spetsialistide arvates?
- milliseid muutusi on oskuste õppe kasutamine toonud kaasa üldises rühma atmosfääris soome lasteaedades?

2.2 Uurimismeetodi valik ja kirjeldus

Käesolevas uurimuses kasutati kvalitatiivset uurimisstrateegiat. Kuivõrd töö eesmärk oli seotud soome lastega töötavate spetsialistide oskuste õppe alase kogemuse uurimisega, valiti meetodiks poolstruktureeritud intervjuu ehk teemaintervjuu. Teemaintervjuu on vahepealne variant ankeet- ja avatud intervjuust, mille puhul alateemad on teada, kuid küsimused ei ole konkreetsetelt sõnastatud ega järjestatud (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 195). Intervjuu eelis teiste andmekogumismeetodite ees on paindlikkus. See annab võimaluse andmete kogumist vastavalt olukorrale ja vastajale reguleerida (samas, 192). Intervjuu puuduseks on aga ajamahukus, sest intervjuude läbiviimine eeldab hoolikat kavandamist (samas, 193).

Intervjuu küsimused (Lisa 1) koostati 2015. aasta oktoobris. Küsimused formuleeriti selliselt, et need toetaks kolmele uurimisküsimusele võimalikult laiapõhjaliste vastuste saamist. Selleks jagati intervjuu küsimused lähtuvalt uurimisküsimustest kolme

teemaplokki: oskuste õppe kasutamine probleemide lahendamisel, oskuste õppe meetodi tugevad ja nõrgad küljed, muutused rühma atmosfääris tänu oskuste õppe kasutamisele. Lisandusid taustaküsimused.

2.3 Valimi moodustamine ja kirjeldus

Valimi moodustamise kriteeriumiks oli leida vastajad, kes on töös lastega rakendanud oskuste õppe meetodit. Algselt planeeriti uurimistöö valimisse ainult soome lasteaiaõpetajad, kes on kasutanud või kasutavad hetkel oma töös oskuste õppe meetodit. Uurimuse käigus tekkis aga olukord, kus pidi valimit laiendama ja kaasama ka teised soome lastega töötavad spetsialistid, sest kriteeriumile vastavaid lasteaiaõpetajaid ei olnud võimalik piisavalt palju leida. Mitmed lasteaiaõpetajad ei olnud nõus vastama, sest nad kasutasid oma töös mugandatud versiooni oskuste õppe meetodist ja leidsid seetõttu, et nad ei sobi antud töö kontekstis vastajaks. Samuti esines äraütlemist sellepärast, et oskuste õppe meetod polnud kogu haldusüksuse ulatuses kasutusel, sest sealsetes lasteaedades kasutati ühise kokkuleppe kohaselt mingit teist sarnast lähenemist.

Tabel 1. Ülevaade valimist

	Hariduslik taust	Eriala	Töö- staaž	Kui kaua on kasutanud oskuste õpet?	Kas individuaalselt või/ja rühmaga?	Millises vanuses lastega?
V1	Lasteaiaõpetaja, eripedagoog	Lasteaiaõpetaja	14 a	9 aastat (al 2006. a)	Rühmaga	4-7a
V2	Lasteaiaõpetaja, hilisem spetsialiseerumine eelkooliõpetajaks	Lasteaiaõpetaja	17 a	4 aastat (2008-2011)	Rühmaga	3-5a
V3	Lapsehoidja/kasvataja	Lapsehoidja/ kasvataja (lasteaias)	15 a	1 aasta (2011/2012)	Rühmaga	3-5a
V4	Logopeed, psühhoterapeut	Logopeed, psühhoterapeut	40 a	3 aastat	Individuaalselt	5-16a
V5	Lasteaiaõpetaja, eripedagoog; lisaks oskuste õppe koolitaja litsents	Eripedagoog	30 a	15 aastat	Rühmaga	5-7a
V6	Lasteaiaõpetaja, eripedagoog	(Konsulteeriv) eripedagoog	25 a	13 aastat	Rühmaga/ individuaalselt	4-10a
V7	Eripedagoog, psühhoterapeut; lisaks oskuste õppe koolitaja litsents	Eripedagoog, psühhoterapeut	25 a	9 aastat	Rühmaga/ individuaalselt	3-... (teismeiga)

Uurimistöö valimisse kuuluvad 7 soome lastega töötavat spetsialisti, kellest 3 on lasteaiadepetajad, 1 lapsehoidja, 1 eripedagoog, 1 eripedagoog/psühhoterapeut ja 1 logopeed/psühhoterapeut. Kõik vastajad on erialase kõrgharidusega spetsialistid, kelle tööstaaz jääb vahemikku 14-40 aastat. Oskuste õppe kasutamise vahemik jääb 1 ja 15 aasta vahele. Keskmiselt on vastanud oskuste õppe meetodit oma töös kasutanud 7,5 aastat. Neli uuringus osalejat on meetodit rakendanud ainult töös rühmaga, kaks nii rühmaga kui individuaalselt ja üks vastanu ainult individuaalses töös. Viis vastanutest on meetodit kasutanud ainult erivajadustega lastega, kaks vastanut nii eakohase arenguga kui erivajadustega lastega. Lapsed, kellega spetsialistid on töötanud, on olnud vanusevahemikus 3-16 aastat. Kaks vastanutest on oskuste õppest kirjutanud oma ülikooli lõputöö: üks neist uuris oskuste õppe meetodi kasutamist lasteaiarühmas, teine aga autismispektrihäirega laste puhul. Tervikliku ülevaatega valimist on võimalik tutvuda eelneval leheküljel (Tabel 1).

2.4 Uurimisprotsessi kirjeldus

Intervjueeritavate otsimine sai alguse 2015. a septembris ning vältas 2016. a maikuuni. Selles ajavahemikus toimusid läbirääkimised ning kokkulepete sõlmimine intervjuude aja ja koha osas. Kontaktide leidmisel ja läbirääkimistel oli abiks käesoleva töö Soome-poolne konsultant.

Uurimistöös kasutatava intervjuu küsimuste sobivuse kinnitamiseks toimus 2015. a novembris pilootintervjuu ühe eesti eripedagoogiga, kes on oskuste õppe meetodiga tuttav. Pilootintervjuu tulemusel jäid kõik küsimused samaks, kuid muudeti vestlusteemade eeldatavat järjekorda. Pilootintervjuu kestis 29 minutit ja 9 sekundit.

Järgmise sammuna tõlgiti tõlgi abiga intervjuu küsimustik soome keelde.

Uurimisandmete kogumisega alustati 2015. a detsembris ja lõpetati 2016. a oktoobris. Paar nädalat enne intervjuud saadeti intervjueeritavatele elektroonilisel teel tutvumiseks intervjuu küsimused. Intervjuusid läbi viies tugineti etteantud küsimustele, kuid lähtuvalt vastustest ja intervjuu iseloomust küsiti täpsustavaid ja lisaküsimusi või muudeti teemade järjekorda. Intervjuu lõpus pakuti intervjueeritavatele võimalust lisada omapoolseid soovitusi, ettepanekuid või kommentaare.

Kokku toimus 7 intervjuud, millest 5 toimusid Soomes kohapeal ja 2 Skype vahendusel. Neli Soomes toimunud intervjuudest leidsid aset lasteaedades, üks kohvikus. Kõige

pikem intervjuu kestis 51 minutit ja 12 sekundit. ning kõige lühem 31 minutit ja 33 sekundit. Keskmiselt kestsid intervjuud 41 minutit ja 4 sekundit. Kokku tuli litereeritud intervjuusid 47 lehekülge.

Kõikides intervjuudes kasutati tõlgi abi, mis võimaldas küsijal ja vastajatel üksteisega oma emakeeles suhelda ja mis välistas võimaluse, et küsija võiks vastuseid keelebarjääri tõttu valesti tõlgendada.

Kõik intervjuud salvestati (Soomes toimunud intervjuud salvestati diktofoniga, *Skype*-intervjuud programmiga *MP3 Skype Recorder*). Hiljem kogu andmestik litereeriti. See tähendab, et helisalvestatud intervjuud muudeti kirjalikuks tekstiks. (Laherand, 2008, 279). Transkriptsiooni näidis on lisatud käesoleva töö lisades (Lisa 2).

Vastajad andsid helisalvestuseks ja hilisemaks intervjuude litereerimiseks suulise nõusoleku. Intervjueeritavate anonüümsuse tagamiseks ei avaldata töös vastanute nimesid ega töökohti. Näidetes kasutatakse vastanute eristamiseks tähiseid „V1“ (vastaja 1), „V2“ (vastaja 2) jne.

Uurimistulemuste analüüsiks viidi läbi kvalitatiivne sisuanalüüs. Kvalitatiivne sisuanalüüs keskendub teksti sisu tähendusele ning võimaldab erinevad tekstiosad kategooriate kaupa süstematiseerida (Laherand, 2008, 290).

3 UURIMISTULEMUSED JA ANALÜÜS

Uurimistulemuste analüüsi peatükis on esitatud uurimistulemused ja nende analüüs. Peatükk koosneb kolmest alapeatükist, mis on jaotatud uurimisküsimuste järgi. Esimene alapeatükk annab ülevaate sellest, kuidas soome lastega töötavad spetsialistid oma igapäevapraktikas oskuste õppe meetodit kasutavad. Teises peatükis tuuakse välja, millised on vastanute arvates oskuste õppe meetodi tugevad ja nõrgad küljed. Kolmandas alapeatükis analüüsitakse, milliseid muutusi oskuste õppe meetodi kasutamine rühmaatmosfääris kaasa toob.

3.1 Oskuste õppe kasutamine igapäevapraktikas probleemide lahendamisel

Intervjueeritavatel paluti kirjeldada oskuste õppe protsessi enda kogemusest lähtuvalt, tuues konkreetseid näiteid nii ühe lapsega kui rühmaga töötamisest. Saadud vastustest koorusid välja meetodi võtmetegurid, millest räägiti intervjuust intervjuusse.

Esimene oluline faktor oskuste õppe kasutamisel on oskuse sõnastamine. Õpitav oskus peab olema väike, konkreetne ja lapsele arusaadav. Just seetõttu võib probleemi tõlkimine oskuse keelde olla meetodi läbiviija jaoks üks keerulisemaid samme. Kui valitakse liiga suur või abstraktne oskus, võivad sellega kaasneda tagasilöögid, mis takistavad oskuse omandamist ja võivad lapse jaoks kaasa tuua enesehinnangu languse. *On väga tähtis, et ei läheks kõigepealt puulatva. Peab olema see oskus ronida puulatva, et nende väikeste sammude haaval minna nagu kogu aeg edasi. Et näiteks kasvõi WC-s vee tõmbamine võib olla ka üks oskus, mida harjutada. (V1)*

Teise tähtsa punktina kõlas intervjuudes lapse initsiatiiv. Oskuste õppe meetodi puhul on laps aktiivne osaleja. Tähtis on, et last kaasataks juba esimesest sammust alates ehk et laps saaks osaleda juba õpitava oskuse valimisel. Nooremate laste jaoks võib see olla keeruline, kuid siis on täiskasvanul võimalik lapsele suunavaid küsimusi esitada või näiteks kahe oskuse vahel valida anda. *Siis anti võimalusi, et näiteks kaks võimalust: kumba oskust sa soovid nüüd esimesena hakata harjutama. Ja siis laps sai selle kaudu otsustada ja oli ikkagi koguaeg aktiivselt kaasatud ja protsessi alustamas. (V3)* Oskuse

valikul ja probleemi oskuste keelde tõlkimisel kaasatakse tihti ka lapsevanemaid. Seda näiteks siis, kui laps on rühmas uus ja lasteaia töötajad teda veel nii hästi ei tunne. *Kui on uus laps, siis me soovime, et vanemad selle sõnastaksid, sest vanemad teavad (V5).*

Oskuste õppe õnnestumiseks on oluline, et laps oleks kogu protsessi vältel motiveeritud. Motivatsioonile aluse panemiseks tuleb kohe alguses läbi rääkida, mis kasu lapsele oskuse õppimisest on. *Teine tähtis küsimus on see, mis sellest kasu on, et laps õpib oskuse. Mis kasu on vanematele, lasteaia täiskasvanutele ja lapsele endale. (V5)* Kui õpitav oskus on täiskasvanute poolt välja mõeldud ja lapsele n-ö peale surutud, siis on lapse tegutsemistahe lihtne kaduma. Kui laps aga teab ja on ise läbi mõelnud, millised positiivsed tagajärjed oskuse õppimisega kaasnevad, suurendab see tema valmisolekut protsessis osaleda.

Peale kasu teadvustamise on lapse jaoks tähtis ka lähedaste inimeste usk temasse. Selleks peavad kõik protsessis osalejad sõnastama ja ütlema või kirja panema, miks nad usuvad, et laps on võimeline selle oskuse ära õppima. *Nad kirjutavad sellele paberile näiteks, et miks isa usub, et laps õpib selle oskuse. Ja siis lasteaia täiskasvanud samamoodi, miks nemad usuvad. Ja lapselt küsitakse ka. (V5)*

Oskuste õppega käsikäes käib lapse enesehinnangu tugevdamine. Hea enesehinnang soodustab lapse usku endasse oskuse õppimisega hakkama saada. Lapse enesehinnangu kasvatamisele aitab kaasa positiivne tagasiside, mis on samuti üks oskuste õppe võtmeelemente. Kogu protsessis keskendutakse lapse tugevustele ja pööratakse tähelepanu kõigele, millega ta hästi hakkama saab. Siinjuures on tähtis ka väga väikeste õnnestumiste märkamine. Positiivse esiletoomisel saavad osaleda kõik last ümbritsevad inimesed: nii lasteaia töötajad, lapsevanemad kui ka lapsed. *Teised lapsed ka märkavad, et hoolimata, mis seisukorras ta on, see tugevdab kogu aeg lapse enesehinnangut, sest teised teda märkavad. Ja siis see laps ise, kui ta õpib ära midagi, siis ta saab seeläbi veel rohkem sellist tuge. Just see, et teised märkavad seda last teistmoodi ja selle lapse enesehinnang ka tõuseb selle kaudu. (V3)*

V1 rääkis intervjuu käigus ühe loo lapsest, kes tuli uude rühma ja käitus väga vägivaldselt ning agressiivselt. Täiskasvanud mõtlesid isekeskis valmis, millist oskust oleks sel lapsel kasulik õppida. Nad arvasid, et selleks võiks olla käte kontrollimise oskus. Seejärel küsisid nad lapselt, millist oskust oleks tal vajalik ja kasulik õppida. Laps vastas selle peale, et ta ei oska veel kingapaelu siduda. Täiskasvanud mõtlesid

enda peas, et see ei ole küll oskus, mis aitaks lapse käitumisprobleeme lahendada, kuid nad jätsid oma arvamuse enda teada ja alustasid kingapaelte sidumise oskuse õppimisega. Laps omandas oskuse kahe nädala jooksul, misjärel toimus tähistamine. Koos sellega saabus tema elus pöördepunkt. Laps oli saanud positiivset tagasisidet, kiitust täiskasvanutelt ja lastelt, ning see muutis tema käitumist. Ka järgmised õpitavad oskused olid väiksemat laadi ja polnud seotud tema käitumisprobleemiga, kuid kõigi väikeste oskuste õppimine kasvatas olulisel määral lapse enesekindlust ja seeläbi muutus ka tema käitumine paremaks ning tema arvamus endast paranes. See avaldas omakorda teistele positiivset mõju. Antud lugu peegeldab seda, kui oluline on lähtuda lapse enda valitud oskusest. Ta valis endale täpselt nii suure oskuse, millist ta oli valmis õppima ja mille õppimiseks ta motiveeritud oli. Täiskasvanud andsid lapsele võimaluse protsessi juhtida ja ei surunud peale enda poolt välja mõeldud oskust. Väikeste oskuste õppimise käigus sai poiss nii palju positiivset tagasisidet, et see vähendas ka tema käitumisprobleemi, mille pärast oskuste õpet alguses üldse rakendama hakati. Positiivne tagasiside võimaldas ka lapse enesehinnangu kasvamist, mis on meetodi toimimiseks hädavajalik. *Kogu aeg peab olema see mõte, et see protsess või meetod toetab lapse terve enesehinnangu arengut (V6).*

Kõigis intervjuudes tuli teemaks lapse kannustamine kui üks oskuste õppe alustalasid. Sõltumata sellest, kas meetodit kasutatakse individuaalses töös või rühmaga, vajab laps oskuse õppimiseks enda seljataha toetajaid, kes aitaks tal selle tee läbi käia. Kannustajate ülesanne on lapse õnnestumisi märgata ning teda tunnustada. Kannustajad on ka need, kes aitavad lapsel ununemise korral oskust meelde tuletada või tagasilöökidest üle saada. Mida suurem on toetajate ring, kes lapsele südamest kaasa elavad, seda tõenäolisem on, et lapse enesehinnang kasvab ja tema käitumine muutub oluliselt paremaks. Lapse toetajad valitakse kohe oskuse õppimise protsessi alguses. *Esimesel kohtumisel, kui lapsega alustatakse selle oskuse kokku leppimist, joonistatakse päike ja iga päikesekiir on üks kannustaja (V1).* Lapse toetajad on kindlasti õpetajad ja vanemad (viimased juhul, kui meetodi raames koostööd tehakse). Kui meetodit kasutatakse rühmas, siis üldjuhul on kannustajaks ka kõik rühmakaaslased. Lisaks võivad kannustajateks olla vanavanemad, ristivanemad, mingid väljamõeldud tegelased (nt oskuste õppe võlur Bam) või ka lasteaia köögitöötaja. Vahel õpitakse aga sellist oskust, mida laps ei taha kõigiga jagada – siis on kannustajate ring väiksem ja koosneb ainult nendest inimestest, kellele laps on valmis oma õpitavat oskust usaldama.

Mõnel juhul kasutatakse lapse innustamiseks lisaks toetajatele ka esemelisi vahendeid, näiteks kleepsukesti või templeid, mis annavad ülevaate, mitu korda on lapsel oskuse harjutamine õnnestunud. Lisaks toimivad hästi erinevad väljamõeldud tegelased, näiteks V7 kasutas kannustajana oskuste õppe meetodi maskotti võlur Bami, kes saatis lastele vahepeal motiveerivaid kirju. *Tavaline selline auhind oli papagoi. Siis kui läks hästi, siis sai laps selle papagoi niimoodi endale kapiuksele. /---/ Ja siis on veel olnud sellised unelambad. See, kel oli kelluke kaelas, oli juhtlammas. Ja see, kes selle sai, sellel oli läinud eriti hästi.* (V5) Peamiselt rõhutati lapse innustamise puhul aga just täiskasvanute ja kaaslaste tunnustuse ning reageerimise tähtsust. Lapse jaoks on oluline, et teised märkavad tema õnnestumisi oskuse õppimisel ja annavad selle kohta positiivset tagasisidet. V4 tõi näite autismispektrihäirega tüdrukust, kes tahtis kogu aeg rääkida ja pidi õppima oma järjekorra ootamist. *Ta tahab kogu aeg rääkida. Aga nüüd ta tõstab kätt. Ja kui ta on näiteks viis sekundit suutnud oodata, siis teised kannustavad ja õnnitlevad teda ja teevad selle suureks asjaks.* (V4)

Peale toetajaskonna olemasolu ja kasu teadvustamise kuulub oskuste õppe motivatsioonipaketi juurde veel üks oluline samm, milleks on tähistamine. Kuigi tähistamine ise leiab aset alles protsessi lõpus, kui oskus on omandatud, siis tähistamise viis otsustatakse juba siis, kui oskuse õppimises kokku lepitakse. Nii on lapsel midagi konkreetset ja käegakatsutavat, mida oodata. Tähistamise juurde kuulub ka toetajate tänamine. V1, V5 ja V6 ütlesid, et aja jooksul on tähistamine hakanudki eelkõige just kaaslaste tänamise eesmärgi kandma. *Selle tähistamise kõige tähtsam funktsioon on kannustajate, teiste oma rühmakaaslaste tänamine. Iseenesest see rituaal võib sisaldada endas ainult küpsist ja mahla, aga just see, et laps tänab kõiki teisi rühmakaaslasi, on tähtis.* (V6) Tänamine toob endaga kaasa heatahtlikkust ja õpetab ka lapsi üksteisele positiivset tagasisidet andma. Samuti soodustab see üldise rühmaõhkkonna paranemist.

Tähistamisrituaalide puhul tundub Soomes olevat tavapärane mahla ja küpsiste või koogi pakkumine. Mõnel juhul palutakse vanematel lasteaeda midagi tuua, mida laps saab teistele pakkuda. Loomulikult on ka tähistamise planeerimisel oluline lapse initsiatiiv ehk et laps saab valida, kuidas oskuse omandamist tähistatakse. Sõltuvalt asutusest võivad selle puhul olla mingid piirangud, aga lapsele jääb siiski otsustusvõimalus, kuidas või kellega oma õnnestumist tähistada. Näiteks ühes lasteaias sai laps valida endale sõbra, kellega sai koos eraldi ruumis mängida. *...laps sai siis nagu valida, kui oskus oli õpitud, endale sõbra, kellega koos mängida. Siis organiseeriti*

kuskile mujale saali või niimoodi see nende mänguhetk. (V1) Mõnel puhul (V3 ja V5) korraldati oskuse tähistamiseks suuremad peod, kus lapsed said oma oskust näidata, mahla juua ja küpsist/kooki süüa, teisi tänada ja teha midagi, mis neile meeldib. Poisid tahtsid breiktantsu tantsida ja tüdrukud tahtsid jälle selliseid lumehelbekese tantsu tantsida. Oli selline korralik pidu. (V3)

Küsites intervjuueritavatelt, milliseid materjale nad oskuste õppe protsessis kasutavad, kujunesid vastused üsna erinevaks. Oli neid, kes kasutavad minimaalselt materjale ja panevad põhirõhu igapäevasele lapse õppimise ja õnnestumiste märkamisele ning tunnustamisele, aga oli ka neid, kes kasutavad meetodi juures palju erinevaid abivahendeid. Ühe sarnasusena kõlas vastustes (V1, V2, V5, V6) plakati või töölehe kasutamine oskuse õppimise demonstreerimiseks (Lisa 3). Sellele kleebitakse väeolendi pilt. V1 rühmas valiti väeolendi pilt erinevate loomade seast. Teiste vastanute puhul võis väeolendiks olla ükskõik kes, kelle laps enda jaoks valis: kas mõni loom, raamatu- või multikategelane (nt Harry Potter, Lumivalgeke, Batman) jne. Tähtis oli, et valitud tegelane lapse jaoks tähenduslik oleks ja seeläbi teda oskuste õppe protsessis toetaks. *Kasvõi lumesaabas (V2)!* Plakatile või töölehele märgiti tavaliselt ka oskuse nimi, mis võis tuleneda võluolendist, aga laps võis nimetuse ka mingi muu seose järgi valida. Mõnel juhul märgiti sellele lehele ka oskuste õppe kulg (nt mitu korda on oskuse harjutamine õnnestunud), tähistamise viis või konkreetse oskuse õppimist toetav pilt. *Kolmeaastastel ja neil oli ikkagi selline pilt, mis meenutas lapsele selle oskuse õppimist. Et näiteks, kui oli riietumise oskus, siis oli kummisaabaste pilt. (V3)*

Oskuste õppe maskotti võlur Bami kasutasid oma töös V1 ja V7. Kui V1 kogemuse põhjal mängis Bam peamiselt sellise kannustaja rolli, kes aeg-ajalt välja ilmus, siis V7 oli kogu oskuste õppe protsessi võlur Bami loo peale üles ehitanud. Enne, kui lapsed hakkasid oskusi õppima, tutvusid nad Bami päritoluga. Esimesel korral nägid nad lauateatrit (millest tehti hiljem filmiversioon), mis rääkis loo sellest, kes Bam on, miks ta on laste juurde tulnud ja kuidas oskuste õpe on sündinud. Sellele järgnes saalis seiklusrada võlur Bami juurde, kes elas kaljukoopas. Viimasena said lapsed võlur Bami pildi ja pidid selle õigetes toonides värvima. Bam jäi oluliseks tegelaseks ja kannustajaks kogu oskuste õppimise protsessi vältel. Aeg-ajalt saatis ta lastele kirju või käis uurimas, kuidas oskuste arendamine edeneb. Oskuste õppe tunnid toimusid igal nädalal ühe korra 15-30 minutit. Lisaks kuulusid oskuste õppimise juurde lühikesed lapsepärased luuletused, millega iga tund algas ja lõppes. *Selle riimisalmiga meil alati*

algas ja lõppes. Ja see oli selline kordus ja lõi turvatunde. Neile nii meeldis ja nad laulsid seda. (V7)

V4 loob ise lähtuvalt lapsest sobivaid abimaterjale. *Ise joonistan pilte lapse tasemele vastavalt. Ja kasutan auhindasid ja kleepse, et märkida edasiminekut (V4).* V4 tõi ka välja, et oskuste õpet on võimalik kasutada kõigi erinevate lastega. Tuleb lihtsalt vahendeid vastavalt kohandada, näiteks autismispektrihäiretega laste puhul kasutas ta tavaliste piltide asemel sümbolit või piktogramme.

Lisaks mainiti oskuste õppe töövihiku, DVD (V6), veebilehekülje *Kids' Skills Online* (V6 ja V7), oskuste õppe lepingu, oskuse passi ja psühhoterapeutide jaoks välja töötatud arvutiprogrammi (V7) kasutamist. V7 tõi ühe näite ka oskuse arengu jälgimisest: *Ja siis muidugi on olnud selline purk. Väikestega on seda hästi lihtne kasutada. Et nii kui see purk saab täis, siis sa oskad. Ja siis sa näitad teistele.*

Ideaalis toimub oskuste õppe läbiviimine täies ulatuses koostöös vanematega. Intervjuude põhjal selgunud reaalsuse kohaselt on aga ka olukordi, kus vanemaid on väga keeruline kaasata. Üks peamisi põhjuseid on see, et vanemad on väsinud. Nad teavad oma lapse probleeme ja neil on niigi raske, mis võib luua seisukorra, kus neil pole piisavalt energiat, et oma last toetada ja temaga oskuste õppe protsessis kaasas olla. Koostöö vanematega sõltub ka sellest, millise elukutse esindaja meetodit kasutab ning kas meetodit rakendatakse rühmaga või individuaalses töös. Kui psühhoterapeut teeb lapsega individuaalset tööd, siis peavad vanemad kindlasti olema kaasatud, kuid kui lasteaiaõpetaja viib oskuste õpet läbi kogu rühmaga, siis on võimalik toimida ka nii, et peamised kannustajad on lasteaia töötajad ja -kaaslased ning vanemad ei pea tingimata osalema. Igal juhul peavad vanemad oskuste õppe kasutamisest teadlikud olema ja neid oodatakse osalema. *Ja ikkagi soovitakse, et vanemad oleksid protsessis kaasas, sest nad on väga olulised koostööpartnerid (V6).*

Intervjuudest selgus, et vanemad osalevad näiteks uue oskuse valiku ja sõnastamise faasis. *Vanematega toimub vestlusi rohkem seetõttu, et kasutatakse oskuste õpet. See on aktiveerinud rohkem suhtlemist vanematega. Kohe kui laps on õppinud ühe oskuse, siis tal tuleb uus oskus ja alati uue oskuse alguse faasis kutsutakse vanemad. (V1)* Samuti panustavad nad tähistamise korraldamisse. *Vanemad ütlevad, et nüüd läheme kinno (V4).* Mitmes intervjuus (V1, V5, V6) toodi välja, et oskuste õppe kasutamine soodustab märkimisväärselt koostööd vanematega. See annab võimaluse positiivseks

suhtluseks ja suurendab vanemate lootusi ja väljavaateid oma laste osas. *Enne seda vanemad ei tulnud lastevanemate koosolekule, sest vanematel oli kogu aeg häbitunne ja see takistas neid tulemast. Kui oskuste õpe oli kasutuses, siis vanemad tulid. Kõik oli seinal ja kõike sai vaadata ning positiivselt rääkida lastest. (V5)*

Üle poolte vastanutest (V2, V4, V6, V7) tõid vastustes välja, et oskuste õppe meetodit on võimalik kohandada vastavalt vajadusele. *Selline kuldne reegel on see, et esimesel korral oleks hea teha kõik need 15 sammu läbi. Siis õpetaja või see tegija näeb ka ise, mis selle meetodi puhul on need toimivad asjad. (V6)* Oskuste õppes võib jätta mõned sammud vahele, kui need ei sobi lapse erivajadusega või vanusega. Näiteks teismelise lapsega ei pea võluolendit valima, sest see on tema jaoks lapsik. Samuti võib mugandamise põhjuseks olla ajapuudus. *Peapõhjus oli selles, et ajaressurss... Lihtsalt suures rühmas, 23 last, ei oleks olnud võimalust iga lapsega see 15 sammu läbi käia. Ja teiseks, 3-5aastased lapsed. Kõigil ei ole veel seda mõtlemise taset, et võiks niimoodi kasutada seda meetodit. (V2)* Oskuste õpet kohandades on seda võimalik kasutada erinevas vanuses ja erinevate vajadustega lastega, mis annab meetodile väga laia kasutuspinna.

Enamus vastanutest toonitasid, et võtmeküsimuseks oskuste õppe õnnestumisel on täiskasvanute suhtumine ja mõttemaailma muutus. Seda eriti nende puhul, kes ei ole varem lahenduskeskse filosoofiaga kokku puutunud. Äärmiselt oluline on, et kogu meeskond saaks oskuste õppest ühtemoodi aru ja sooviks igapäevaselt toimida vastavalt meetodi põhimõtetele. *...see, et iga laps on väärtus ja teda toetatakse igas olukorras ja et see ei ole ainult selle tunni ajal, vaid see elab kogu aeg (V1).* Negatiivne foon ja pidev ära-väljendite ning ei-sõna kasutamine asendub oskuste õppe käigus julgustava õhkkonna ja positiivsete väljenditega. *Tavaline argipäev on kiitmist ja hea tähele panemist täis (V5).* Inimene, kes oskuste õpet läbi viib, peab olema valmis ka ise positiivsemaks muutuma ning probleemide asemel lahendusi leidma õppima.

Kokkuvõtteks võib tõdeda, et oskuste õppe kasutamine igapäevapraktikas on varieeruv vastavalt olukorrale. Meetodi kasutamine on paindlik ja tänu sellele on seda võimalik ka erinevates keskkondades ning situatsioonides rakendada. Siiski on välja kujunenud kindlad faktorid, mida oskuste õppe kasutamisel igal juhul on vaja arvestada. Intervjuude vastustest tulenevad võtmetegurid on järgmised: 1) täiskasvanu kohane suhtumine ja mõttemaailm; 2) oskus sõnastada väikeseid ja konkreetseid oskusi; 3)

lapse initsiatiiviga arvestamine (sh usk lapsesse, enesehinnangu kasvatamine ja oskuse õppimisest tuleneva kasu teadvustamine); 4) lapse toetamine ja motiveerimine.

3.2 Oskuste õppe meetodi tugevad ja nõrgad küljed

Meetodi tugevuste ja kitsaskohtade kaardistamiseks küsiti intervjueeritavatelt, mis motiveerib neid oskuste õpet kasutama; milliseid eeliseid näevad nad oskuste õppe puhul teiste probleemilahendusvõtete ees; milliseid takistusi on neil oskuste õppe kasutamisel esinenud; kuidas nad hindavad meetodi ajakulu.

Küsites osalejatelt, mis neid motiveerib oskuste õppe meetodit oma töös kasutama, kõlas kõikidest vastustest läbi, et tegemist on teistsuguse ja positiivse meetodiga. *Koguaeg on suund sellele, et jõuvarusid ja positiivseid pooli leida. See on oskuste õppe juures kõige tähtsam. Et kõik probleemid pööratakse oskuste keelde ja kogu aeg on fookuses lapse tugevused. (V6)* Tänu lahenduskesksele filosoofiale ei tegeleta oskuste õpet kasutades lapse probleemidest rääkimisega, vaid keskendutakse lahenduste leidmisele. Positiivne on nii suhtumine lapsesse, täiskasvanute kõneviis kui ka üldine meelsus rühmas või spetsialisti ja lapse vahel.

Meetodi positiivsus toob omakorda kaasa teise tugevuse, milleks on lapsevanematega koostöö soodustamine. Kui spetsialist räägib vanemale, kui hästi laps midagi oskab, selle asemel, et toonitada, kui palju tema käitumises valesti on, muutuvad vanemad oluliselt koostööaltimaks. Samuti aitab lahendustele keskendumine ja positiivne kõnepruuk vältida olukorda, kus vanemad tunnevad, et neid süüdistatakse lapse kehvast käitumisest. *See toob nagu ka vanematele sellist... Et koostöö on positiivne, kui räägitakse nagu positiivsetest asjadest, mida laps oskab ja on õppinud. Ja mida te kodus olete teinud, et laps nii hästi oskab. Et see ei ole ainult lasteaia teene ja töö. See toob lastevanematega koostöösse sellise uue perspektiivi. (V1)* Mõnel juhul ei pruugi vanemad aga positiivset tagasisidet kohe omaks võtta. Olles harjunud pidevalt kuulma, kuidas lapsega on palju probleeme, võib jutt heast käitumisest esialgu vanema kõrvust mööda minna, sest seda on tema jaoks võõras ja ootamatu kuulata. *Ükskord ütlesin ühele emale, et sul on tore poeg. Emal oli väga raske positiivset tagasisidet vastu võtta. Ta oli arvanud, et jälle tahetakse midagi halba öelda. Ja kui oli jõulupidu, siis ema tuli*

mind tänama. Nii kaua läks aega, et seda head tagasisidet vastu võtta, sest nii palju tuleb negatiivset tagasisidet nendele lastele. (V5)

Veel toodi tugevustena välja meetodi lihtsus ja konkreetsus. Ühelt poolt on meetodi läbiviijal oskuste õpet lihtne rakendada, sest seda on võimalik kohandada erinevate vajadustega lastele ja selle kasutamine on tänu samm-sammulisele ülesehitusele kergesti arusaadavaks tehtud. Teisalt teeb oskuste õppe hõlpsasti kasutatavaks see, et see muudab seni abstraktsetena paistnud probleemid konkreetseks oskusteks, mille õppimisel probleemid vähenevad või kaovad sootuks. *Et muidu on lapse käitumine selline abstraktne probleem ja nii ja naa, aga see meetod on konkreetne... kogu aeg selle oskuse harjutamine iga päev samm-sammult edasi (V3).*

V1 pidas oluliseks seda, et oskuste õppes on laps kogu protsessi vältel aktiivne osaleja. Lapse kaasamine ja tema asetamine aktiivse tegutseja rolli on üks Soome haridussüsteemi eesmärgi, mistõttu võib öelda, et kaudselt toetab oskuste õppe olemus ka Soome õppekavas seatud eesmärkide täitmist. V6 rõhutas aga lapsesõbralikkuse ja mängulisuse tähtsust. *Just see, et on need väeloomad ja teised kaasatakse ja et sellest räägitakse sellisel toredal viisil, et laps tõmmatakse kaasa – see on kõige tähtsam. See on lapsele mänguline õppimine ja on lapse vajadustest lähtuv. Mängulisus on kõige suurem eelis. (V6)*

Kaks vastanut (V5 ja V7) tõid välja, et nad hakkasid oskuste õpet kasutama otsesest vajadusest tulenevalt. Mõlemal juhul olid spetsialistid olukorras, kus nad olid endale saanud väga väljakutsuva käitumisega rühma/klassi ja nad vajasisid lastega töötamiseks uut ja teistsugust lähenemist, mille rakendamisega kaasneks muutused laste käitumises. Mõlemal juhul tõi meetodi kasutamine endaga üsna kiirelt kaasa häid tulemusi. *Ja siis oli niimoodi, et kuu jooksul tuli mulle üks kolleeg sealt koolist ütlema, paralleelklassi õpetaja, et ta ei tunne seda klassi enam ära. Hästi lühikese aja jooksul olid toimunud hästi konkreetsed edasimineked. (V7)*

Küsid esimesel intervjuueeritavatelt oskuste õppe nõrkuste kohta, jäid vastused pigem nappideks. V5 ütles, et tema kogemuse põhjal ei ole meetodi kasutamisel peaaegu üldse takistusi esinenud, vaid ühel juhul. *Üks ema oli, kes ei leidnud ühtegi oskust, mida tema tütar vajaks. See oli selline raske juhtum. Sest ta arvas, et tema tütar on täiuslik. Aga tema laps sai ikkagi palju kasu sellest, et oskuste õpet kasutati meie rühmas. (V5)*

Mitmes intervjuus (V1, V2, V6) tuli kõne alla laste keeleline võimekus. Nimelt töid vastanud välja, et oskuste õppe protsessis osalemiseks peab lapsel olema välja kujunenud teataval tasemel verbaalne võimekus, mis võimaldaks tal kaasa mõelda näiteks võluolendi leidmise protsessis või oskusele nime panemisel. Keelelised probleemid võivad tekkida liiga noortel lastel, mitmekultuurilisest perest pärit olevatel lastel ning autismispektrihäiretega lastel. *Oskuste õppe väljakutse kasutamisel on see, et siin on väga palju verbaalset väljendust. Oskuste õppe kasutamine tähendab seda, et lapsel peab olema teatud tasemel oma mõtlemine, et ta suudab selles vestluses osaleda. Ja et ta suudab nagu aru saada, et mis oskust ta soovib hakata arendama.* (V1) Samal ajal V3 ja V4 oponeerisid väitele, et madal keeleline võimekus võib takistada oskuste õppe kasutamist. Vastanud töid välja, et nad on just selliste lastega töötanud, kelle kõne pole piisavalt arenenud või kellel on diagnoositud autismispektrihäire. Sellistel puhkudel kohandatakse vahendeid lähtuvalt laste vajadustest, näiteks sõnastatakse väga konkreetseid ja väikeseid oskusi ning kasutatakse sõnade asemel sümboleid ja piltkaarte. *Meie rühmas just on sellised lapsed, kellel on keelelised raskused. Nendega õppisime selliseid hästi konkreetseid oskusi nagu „söön puhtalt“. Õpetaja oskuslik esitamine on nendel puhkudel kõige olulisem.* (V3)

Mõned vastajad (V4, V5, V6, V7) pidasid suurimaks takistuseks oskuste õppe puhul seda, kui täiskasvanud ei ole valmis kaasa tulema ja oma mõttemaailma vastavalt oskuste õppe filosoofiale muutma. Olgu need siis lapsevanemad, õpetajad või erispetsialistid. Kui täiskasvanud pole varem oskuste õppe meetodiga tutvunud, siis võib see esmapilgul neile liiga pika ja keerulisena tunduda. Samas on paljud õpetajad või vanemad juba probleemidest nii väsinud, et nad ei jõua energiat enam sellesse panustada, et uue lähenemisega tutvuda ja seda rakendada hakata. Muidugi võivad takistuseks saada ka teistsugused vaated või põhimõtted, mis oskuste õppe kontseptsiooniga ei sobi. *Ühe korra oli asendusõpetaja eripedagoog 10 nädalat meie lasteaias ja ta ütles, et ta ei suuda mõista oskuste õpet. Siis vastasin, et sul ei ole mõtet meie lasteaias tööd jätkata. See oli selline kogemus, kus just see täiskasvanu ei soovinud seda teha. Selles mõttes oli hea, et ta ütles, et ta ei mõista seda teha. See on hästi tähtis, et kogu tiim on selle asjaga kursis ja kõik soovivad seda teha.* (V5)

V2 ainsana tõi esile mõtte, et suures rühmas on keeruline oskuste õpet rakendada. *Need 15 sammu on esialgu välja töötatud just individuaalseks töötamiseks ja see on mõeldud*

nagu laps, lapsevanem ja oskuste õppe tegija. Aga rühmas tuleb arvesse võtta rühma suurust ja seda, kuidas on üldse võimalik läbi viia. (V2)

Viies intervjuus (V1, V3, V5, V6, V7) tuli juttu ka oskuste õppe ebaõnnestumistest. Kaks vastanut (V3 ja V6) ütlesid, et nende kogemuse põhjal pole oskuste õppe kasutamine ühelgi juhul ebaõnnestunud. Kolm vastanut (V1, V5, V7) olid aga oma praktikas ebaõnnestumistega kokku puutunud. Ühes lasteaias (V1) kasutati kuldse kaardi süsteemi: kui oskuse õppimise protsessis hakati tagasilööke märkama ja arengut ei toimunud, pandi oskus mõneks ajaks kuldse kaardi alla ja see jäi nii-öelda puhkama. V1 märkis, et selliseid olukordi esines näiteks siis, kui laps ei olnud ise motiveeritud oskust õppima, vaid see oli pigem täiskasvanute poolt peale surutud. Ka V7 intervjuust selgus, et ebaõnnestumine on seotud täiskasvanutega. Vastanu tõi näite poisist, kes õppis „Hea kuninga oskust“ ehk teisisõnu õppis käituma teistega nii, nagu hea kuningas seda teeb (annab asju, jagab otsustusõigust jne). Oskuse harjutamise ajal sündis poisi peresse aga vend ja tema peamistel kannustajatel – emal ja isal – ei jätkunud energiat, et poissi edasi toetada. Sellest tulenevalt ei tulnud ka oskuse õppimisest midagi välja. V5 lasteaias kasutati ebaõnnestumiste ennetamiseks proovinädala süsteemi. *Meil on olnud proovinädal enne tähistamist, enne pidu. Samale paberile on ka kirjutatud, millal laps harjutab seda sama oskust kodus. Ja meil oli koguaeg tähtis, et seda sama oskust ka kodus harjutatakse. Ja vanematelt küsiti siis, kuidas kodus on läinud, kui me ei märganud lasteaias. Mõlematpidi võis olla, näiteks, et lasteaias läks hästi ja kodus mitte või et kodus läks hästi ja lasteaias mitte. Ja siis ikkagi ei peetud enne pidu, kui oskus hakkas mõlemas kohas sujuma. (V5)*

Uurides, kui palju oskuste õppe meetodi rakendamisele aega kulub jäi kõlama ühene vastus, et meetodi ajakulu on keerukas hinnata, sest see on osa igapäevategevustest ja on kogu aeg olemas. Küll aga toodi välja (V4 ja V6), et meetodit esmakordselt kasutama hakates võtab oskuste õpe rohkem energiat võrreldes hilisemaga, kui meetodiga ollakse juba kohanenud. *Oskuste õpe toob kergust raskesse atmosfääri. Kui seda ära tuntakse või tunnetatakse, siis selle järel on kasutamine lihtsam. See koht tuleks ületada just. Kui ollakse väga väsinud, siis on vaja kindlasti kõrvalist abi rohkem. (V6)*

Kokkuvõtteks saab öelda, et oskuste õpe on meetod, mis on tihedalt lõimitud igapäevategevustesse. Meetodi suurimaks tugevuseks peetakse positiivsust, mis aitab tõsta laste enesehinnangut ja suurendada koostööd täiskasvanute vahel. Samuti räägib

oskuste õppe kasuks mängulisus ja lapsesõbralikkus ning lihtsus ja konkreetne struktuur, mis võimaldab lapse abstraktsed probleemid konkreetseteks oskusteks tõlgendada. Suurimaks takistuseks peetakse seda, kui kõik lapsele olulised täiskasvanud ei ole valmis meetodiga kaasa tulema. Osad vastanutest arvasid, et oskuste õpet võib olla keerukas rakendada lastega, kelle kõne ei ole piisavalt arenenud, kuid samal ajal leidsid teised, et meetodit on võimalik kohandada ka kõne arenguga seotud erivajadustele.

3.3 Muutused rühma atmosfääris tänu oskuste õppe kasutamisele

Viimasena küsiti uurimuses osalejatelt, kas ja milliseid muutusi toob oskuste õppe kasutamine kaasa rühmaatmosfääris.

Kõik vastanud kinnitasid, et õhkkond rühmas muutub tänu oskuste õppe meetodile kindlasti. Toodi välja, et täiskasvanute suhtumine nn tavarühmas võrreldes oskuste õppe rühmaga üldise õhkkonnaga on üksteisest erinevad nagu öö ja päev. *Muidu, kui siia maani räägitakse koguaeg ainult lapsest probleemidest lähtuvalt, mida ta ei oska ja milles ta on saamatu. Siis aga, kui võetakse oskuste õpe kasutusele, kogu vestluse kvaliteet muutub. Hakatakse last nägema täiesti teises valguses: mida ta oskab, mis oskust on vaja ja millised tema jõuvarud ja ressursid aitavad selle oskuse arengule kaasa. (V6)* Rühmas, kus oskuste õpet ei kasutata, käib õppe- ja kasvatustöö peamiselt keelamise ja karistamise kaudu. *Enne seda on olnud just ainult karistamine ja keelamine. Nagu politsei. (V5)* Oskuste õppe rühmas keskendutakse aga laste jõustamisele ja eduelamuste pakkumisele. *Et just see, et last nagu positiivse kaudu nagu kannustatakse. Et ei ütle iga asja peale „Ei!“ ja „Ära tee!“, vaid püüad positiivselt läheneda. (V1)*

Lisaks täiskasvanute mõttemaailma ja suhtumise teisenemisele, muutub palju ka laste jaoks. Muutub selle lapse jaoks, kes uut oskust õpib, ning muutub nende laste jaoks, kes õppijat toetavad ja innustavad. *Hästi oluline on see, kuidas lapse roll tänu meetodile selles rühmas muutub. Nad ootavad seda tuge sõpradelt ja teistelt rühmakaaslastelt. See on ääretult suure tähendusega lapsele. Ja kõik saavad sellest positiivset tuge. (V2)* Tänu rühmakaaslaste toetusele ja heale tagasisidele kasvab lapse enesehinnang ja paraneb käitumine.

Kui terve rühm õpib ühte ja sama oskust, aitab see kaasa rühma ühtsustunde kasvamisele. Ühise eesmärgi nimel on lapsed valmis koos töötades panustama. Õpitakse ise ja kannustatakse teisi, et lõpuks ühine eesmärk saavutada. Selleni jõudmiseks motiveerib lapsi tähistamine, mis juba protsessi alguses planeeritakse. *Kui rühmal on üks kindel oskus, kõigil üks ja sama, siis on just rühma ühtekuuluvustunne see, mis kohe muutub. Et nad tahavad koos selle ära teha. Ja siis harjutatakse ja aidatakse teisi ka. Et teeme, et siis me saame selle oskuse selgeks ja tuleb mingi pidu. (V3)* Üks vastanu tõi enda kogemuse põhjal näite kogu rühma ühise oskuse õppimisest. *Meil oli selline oskus nagu „rõõmsate inimeste rühm“. Pöörasime kiusamise selliseks oskuseks ja arutlesime, milliseid oskusi on siis vaja. Et olla sõbralik ja jagada teistega. Ja siis ma küll nägin, et lapsed panid koguaeg tähele, kas see oskus, mida sa nüüd kasutad, kuulub rõõmsate inimeste rühma või ei. Ja hakkasid teineteisele tegema ise selliseid tähelepanekuid. (V6)*

Kokkuvõtvalt, oskuste õppe kasutusele võtmine muudab kindlasti rühma õhkkonda. Suurimat mõju avaldab meetod üldisele õhustikule ning täiskasvanu ja laste suhtumisele üksteisesse. Oskuste õpe õpetab nägema positiivset ja üksteist toetama.

ARUTELU

Uurimusest selgus, et oskuste õppe näol on tegemist paindliku meetodiga, mida on võimalik rakendada erinevatel viisidel lähtudes lapse või rühma vajadustest ning olemasolevatest ressurssidest. Oskuste õppe puhul puuduvad piirangud käsitlemaks meetodit kohandatuna ja loovalt, lähtudes olemasolevast hariduskorralduslikust mudelist (Furman, 2016, 40). Intervjuudest tuli välja, et meetodit saab kasutada nii individuaalses töös kui terve rühmaga õppides ühte ühist oskust või erinevaid oskuseid vastavalt iga lapse arenguvajadustele. Oskuste õpet kohandades võib see sobida nii 3- kui 13-aastase lapsega töötamiseks, nii normaalarenguga lapse toetamiseks kui erivajadustega (nt autismispektrihäirega, aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega jne) laste aitamiseks. Oskuste õppe protsessis võib kasutada erinevaid toetavaid materjale (nt oskuse õppimise plakat/tööleht, oskuste õppe maskott võlur Bam, motiveerivad kleepsud/templid jne), aga kogu protsess on võimalik läbida ka ilma abimaterjalideta, toetudes eelkõige laste ja täiskasvanute toetavale suhtumisele.

Intervjuudes tõusid esile oskuste õppe võtmetegurid, mis on vajalikud selleks, et meetod toimiks. Kõik saab alguse täiskasvanu mõttemaailmast ja suhtumisest. Meetodi omaksvõtmine eeldab uut moodi mõtlemisega kohanemist ja meetodi ellu viimine nõuab vaevanägemist (Furman, 2012, 18). Oskuste õppe läbiviijal peab olema positiivne mõttelaad, arusaam lahenduskesksest lähenemisest ning usk meetodi põhimõtetesse.

Üks tähtsamaid samme oskuste õppe protsessis on probleemi tõlkimine oskuse keelde. Paljud oskuste õpet õppinud inimesed on tõdenud, et just see samm on kogu protsessi kõige raskem etapp (sammas, 26). Probleemi muutmisel oskuseks on oluline, et täiskasvanud oskaksid leida ja sõnastada piisavalt väikse oskuse, mis oleks konkreetne ja lapse jaoks arusaadav. See samm mõjutab kogu protsessi kulgu: kui valitakse lapsele jõukohane oskus, saab ta tõenäoliselt eduelamuse osaliseks, kui aga oskus on liiga suur või abstraktne, võib oskuse õppimine kulmineeruda ebaõnnestumisega.

Oskuste õppe puhul on au sees lapse initsiatiiv. See toetab kaasaegset õpikäsitust, mis kujutab last õppeprotsessis aktiivse osalejana. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi on laps õppe- ja kasvatustegevuses aktiivne osaleja ja tunneb rõõmu tegutsemisest. Lapsel peaks oskuse õppimise juures olema võimalikult palju otsustusõigust, sest see hoiab üleval motivatsiooni. See ei tähenda aga, et täiskasvanute

roll kuidagi kahaneks. Täiskasvanud vastutavad selle eest, et oskuse omandamine kulgeks lapse jaoks turvaliselt ja võimalikult väheste tagasilöökidega.

Veel toodi intervjuude vastustes olulisena välja lapse motiveeritus ja toetamine. Motivatsioon on valmisolek õppimiseks (Ostroff, 2012, 7). Motivatsiooni suurendab usk lapsesse, oskuse õppimisest tuleneva kasu teadvustamine, tähistamise planeerimine ja lapse enesehinnangu kasvatamine. Viimasele aitab omakorda kaasa eelkõige lapse kannustamine positiivse tagasiside andmise kaudu. See on kõige tähtsam, et laps saaks iga päev positiivset tagasisidet oma edusammude kohta (Furman, 2012, 88).

Meetodi tugevusena mainitigi intervjuudes kõige rohkem just positiivsust: see tõstab lapse enesehinnangut, soodustab koostööd lapsevanematega, toetab üldist rühmaatmosfääri paranemist ja õpetab nii lapsi kui täiskasvanuid märkama head halva asemel.

Veel jäi vastustest kõlama, et meetod on lihtne ja konkreetne. Ennekõike on oskuste õpe piisavalt lihtne meetod, et vanemad ja teised lapse kasvatajad saaksid seda võrdlemisi hõlpsalt lastega kasutada (samas, 17). Oskuste õppe kasutamiseks välja töötatud sammud annavad meetodi rakendajale konkreetseid suuniseid selle kasutamiseks, samas on võimalik oskuste õpet vastavalt sihtgrupile kohandada. Meetodi konkreetsus väljendub eelkõige selles, et muidu abstraktsena tundunud probleemid sõnastatakse lihtsasti arusaadavateks oskusteks, mis on vaja kindlate etappide kaupa omandada.

Suurimaks takistuseks oskuste õppe kasutamisel peeti olukorda, kui lapsesse puutuvad täiskasvanud pole valmis meetodiga kaasa tulema, mis viib tagasi mõtte juurde, et oskuste õppe puhul saab kõik alguse täiskasvanu mõttemaailmast.

Nõrkustest rääkides tuli teemaks ka laste keeleline võimekus. Kolm vastanut leidsid, et tavapärasest madalama keelelise võimekusega laste puhul on oskuste õpet keeruline kasutada, samas kaks vastanud leidsid, et probleemi pole, sest selliste laste puhul on lihtsalt vaja meetodit vastavalt kohandada.

Ka ebaõnnestumise osas oli erinevaid kogemusi. Paar vastanut polnud ebaõnnestumisega üldse kokku puutunud, samal ajal teistel olid välja töötatud süsteemid, mida ebaõnnestumise puhul või selle ennetamiseks kasutada. Ühiselt leiti, et ebaõnnestumine on igal juhul seotud täiskasvanutega: kas sõnastati liiga suur või keeruline oskus, ei toetatud last piisavalt vms. Nii nagu kõigi teiste meetodite puhul, tuleb ka oskuste õppes arvestada seda, et teel eesmärgini võib esineda tagasilööke või

selgub sootuks, et oskuste õppe asemel on sobivam mõne teise lähenemise kasutamine (Furman, 2010, 146).

Oskuste õppe kasutamine rühmas toob igal juhul endaga kaasa muutusi. Eelkõige muutub täiskasvanute suhtumine lastesse ja laste suhtumine üksteisesse. Selle tulemusena kujuneb rühma õhkkond positiivseks ja elujõuliseks. Üksteist toetatakse ja jõustatakse. Märkimisväärse tähtsusega on ka lapse rolli teisenemine: halva käitumisega probleemsest lapsest saab laps, kes õpib uusi oskusi ja keda kõik toetavad. Oskuste õppe meetod kasvatab rühma ühtsustunnet.

KOKKUVÕTE

Käesolev bakalaureusetöö andis ülevaate oskuste õppest, mis on Soome psühhiaatri Ben Furmani ja tema kolleegide poolt välja töötatud lahenduskesksel lähenemisel põhinev laste probleemide lahendamise meetod. Töö eesmärk oli Soome lastega töötavate spetsialistide kogemuste põhjal välja selgitada, millised on oskuste õppe rakendamise võimalused lasteaiarühmas. Eesmärk sai täidetud.

Lõputöö teooriaosas käsitleti oskuste õppe meetodi üldist olemust, kirjeldati meetodi samm-sammulist protsessi ning tutvustati oskuste õppe teoreetilisi lähtekohti. Töö uurimuslikus osas intervjueriti Soome lastega töötavaid spetsialiste, kes on oma töös oskuste õpet rakendanud. Intervjuude tulemused võeti kokku kvalitatiivse sisu analüüsiga.

Töö käigus said vastuse kõik uurimisküsimused:

- kuidas kasutavad Soome lastega töötavad spetsialistid oskuste õpet probleemide lahendamisel oma igapäevapraktikas?
- millised on oskuste õppe meetodi tugevad ja nõrgad küljed Soome lastega töötavate spetsialistide arvates?
- milliseid muutusi on oskuste õppe kasutamine toonud kaasa üldises rühma atmosfääris Soome lasteaiades?

Spetsialistide kogemusest selgus, et oskuste õppe meetod on oma olemuselt väga paindlik ning seetõttu on võimalik meetodit erinevate lastega ja erinevatel tingimustel kasutada. Intervjuudes toodi palju eriilmelisi näiteid, mis seda kinnitasid. Vastanud leidsid, et tegemist on täiesti omalaadse ja positiivse meetodiga, mis toetab nii iga lapse individuaalset arengut kui ka kogu rühma heaolu edenemist. Nõrkusena nähti võimalikku täiskasvanute oskamatus meetodit läbi viia või oskuste õppe filosoofiast erinevat maailmapilti, mis takistab meetodi põhimõtete järgimist ja nendesse uskumist.

Töö piirangutena võib välja tuua, et järeldesteni jõuti intervjuerides seitset Soome lastega töötavat spetsialisti, kes on oma töös oskuste õpet rakendanud. Väikesearvulise valimi tõttu ei saa teha laiapõhjalisi üldistusi ning arvesse tuleb võtta, et analüüsi tulemused on sõnastatud läbi autori tõlgenduse.

Tulevikus oskuste õppe meetodi uurimise jätkamiseks võiks luua ühes Eesti lasteaia oskuste õppe pilootrühma, mille toimimist ja tõhusust saaks uurida magistritöö formaadis.

KASUTATUD ALLIKAD

- Berg, I. K. & Steiner, T. (2003). *Children's Solution Work*. New York: Norton.
- Berk, L. (2004). *Awakening Children's Minds*. Oxford: Oxford University Press.
- Bjorklund, D. F. & Blasi, C. H. (2012). *Child and Adolescent Development: an Integrated Approach*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Csikszentmihalyi, M. & Seligman, M. E. P. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55:1, 5-14. [2016, mai 10].
<http://www.valtiokonttori.fi/download/noname/%7BEBCBDC46-7FDE-4877-BCE0-60D255609943%7D/88766>
- Csikszentmihalyi, M., Frederickson, B., Rathunde, K. & Sheldon, K. (2000). *Positive Psychology Manifesto*. [Arhiivimaterjal Akumal II konverentsilt]. [2016, mai 9].
<http://ppc.sas.upenn.edu/opportunities/conference-archives>
- Ferguson, G. (2016). *Solution Focused Brief Therapy (SFBT)*. Salem Press Encyclopedia of Health. [2016, aprill 30]
<http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=109057213&site=eds-live>
- Furman, B. (2010). *Minu armas marakratt. Uued võimalused aitamaks lastel probleemidega toime tulla*. Tallinn: Eesti Ajalehed.
- Furman, B. (2012). *Põngerjaõpetus. Lahendused laste probleemidele*. Tallinn: Tänapäev.
- Furman, B. (2016). *Oskuste õppe käsiraamat*. Tartu: Jakobson ja Rakaselg.
- Gohier, F. M. (2006). *A Support Team's Experience of a Solution-Focused Intervention with Children*. [Magistritöö]. British Columbia: Master of Arts in Counselling Psychology at City University.
- Gray, C. & MacBlain, S. (2015). *Learning Theories in Childhood*. London: SAGE.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hollyforde, S. & Whiddett, S. (2003). *The Motivation Handbook*. London: CIPD. [2016, mai 21].

<https://books.google.ee/books?id=oz3ldIJe3wIC&printsec=frontcover&hl=et#v=onepage&q&f=false>

Jakobson, A. (2015). *Oskuste ja vastutuse õpe*. [Koolitusmaterjal].

Karlep, K. (2005). Lev Vögotski ideede aktuaalsus tänapäeval. *Haridus*, 8, 30-35.

[2016, aprill 30]

<http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/082005/30-35mustv.pdf>

Kiis, K. (2011). *Konstruktivistlik lähenemine õppimisele*. Sissejuhatus psühholoogiasse:

õppimine. [Õppematerjal veebileheküljel]. [2016, aprill 30]

http://eope.eek.ee/oo/2011/oppimine/konstruktivistlik_lhenemine_ppimisele.html

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). *Riigi Teataja I*. 23, 152. [2016, aprill

15]

<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>

Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: M.-L. Laherand.

New World Encyclopedia. (2014). *Mythical Creature*. [2016, mai 21].

http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Mythical_creature

Ostroff, W. L. (2012). *Understanding How Young Children Learn: Bringing the Science of Child Development to the Classroom*. Alexandria: ASCD. [2016, mai 21]

<http://www.ascd.org/publications/books/112003.aspx>

Pearson, D., Rouse H., Doswell, S., Dawson, O. jt. (2001). Prevalence of Imaginary Companions in a Normal Child Population. *Care, Health & Development*. 27:1, 13-22. [2016, mai 21].

<http://ezproxy.tlu.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=5480690&site=eds-live>

Positive Psychology Center. (2016). *Homepage of Positive Psychology Center*. [2016, mai 9].

<http://ppc.sas.upenn.edu/>

Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. (2009). *Üldoskuste areng koolieelses eas*.

Koost. E. Kulderknup. Tallinn: Studium. [2016, mai 21].

http://www.oppekava.ee/images/a/a2/III_E_Yldoskused_Mang-eesti.pdf

- Rüütel, E. (2012). Lahenduskeskne lähenemine lastekaitsetöös. Rmt. MTÜ Perede ja Laste Nõuandekeskus, Sotsiaalministeerium, Hasartmängumaksu Nõukogu (Koost.). *Abiks lastekaitsetöös: valimik teemakäsitlusi*. Tallinn, 7-14.
[https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/abiks_lastekaitsetoos - valik teemakasitlusi.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/abiks_lastekaitsetoos_-_valik_temakasitlusi.pdf)
- Saari, M. (s.a.). *Lahendusele suunatud lähenemisviis ehk põhjendatult positiivne lähenemine probleemidele, suhetele, iseendale*. [2016, aprill 30]
<http://tnk.tartu.ee/0lahendusele.html#ee>
- Saluoks, J. (2014). Lasteaias teeb muret nii laste agressiivsus kui ka arglikkus. *Õpetajate Leht*. [2016, mai 7].
<http://opleht.ee/17856-lasteaias-teeb-muret-nii-laste-agressiivsus-kui-ka-arglikkus/>
- Style, C. (2011). *Brilliant positive psychology: what makes us happy, optimistic and motivated*. Harlow: Prentice Hall Life.
- Toros, K. (2013). *Solution-focused Approach: Definition*. Solution-focused Approach (Lahendustele suunatud lähenemine). [Õppematerjal veebileheküljel]. [2016, mai 7].
<https://sites.google.com/site/solutionfocusedapproach/5-study-materials/1-solution-focused-approach-definition>
- Tropp, K. & Mägi, K. (2008). Emotsionaalne ja motivatsiooniline areng. Rmt. E. Kikas. (Koost.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 53-78.
- Tropp, K. & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. Rmt. E. Kikas. (Koost.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 53-78.
- Vorkapić, S. T. & Vujičić, L. (2013). Do we need Positive Psychology in Croatian kindergartens? The implementation possibilities evaluated by preschool teachers. *Early Years*, 33:1, 33-44. [2016, mai 10].
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2012.662214>
- Võgotski, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Physical Needs*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. [2016, mai 16]
<http://acmd615.pbworks.com/f/ExpectancyValueTheory.pdf>
- Willis, J. (2006). *Researched-Based Strategies to Ignite Student Learning: Insights from a Neurologist and Classroom Teacher*. Alexandria: ASCD. [2016, mai 21].
<http://site.ebrary.com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn/detail.action?docID=10141218>

LISAD

Lisa 1. INTERVJU KÜSIMUSTIK

Oskuste õppe kasutamine probleemide lahendamisel

1. Kui kaua olete oskuste õpet rakendanud?
2. Kui vanade laste puhul olete oskuste õpet rakendanud?
3. Millistes olukordades Te oskuste õpet igapäevapraktikas kasutate?
4. Kirjeldage palun lühidalt oskuste õppe protsessi
 - a. ühe individuaalse juhtumi näite põhjal,
 - b. ühe rühmajuhtumi näite põhjal.
5. Milliseid materjale oskuste õppe protsessis kasutate (töölehed, oskuse õppimise stend, töövihik vms)?
6. Kuidas on organiseeritud koostöö lapsevanematega? Keda veel oskuste õppe protsessi kaasatakse?

Oskuste õppe meetodi tugevad ja nõrgad küljed

7. Miks olete motiveeritud oskuste õpet kasutama?
8. Millised on Teie hinnangul oskuste õppe eelised teiste probleemilahendusvõtete ees?
9. Milliseid takistusi on Teie praktikas oskuste õppe kasutamisel esinenud?
10. Kuidas hindate oskuste õppe meetodi ajakulu?

Muutused rühma atmosfääris tänu oskuste õppe kasutamisele

11. Milliseid muutusi on oskuste õppe rakendamine kaasa toonud üldises rühmaatmosfääris?
12. Kas Te soovite antud intervjuule veel midagi lisada, mõni kommentaar või tähelepanek, mida uurija ei osanud välja tuua?

Taustaküsimused

1. Mitu aastat olete töötanud lasteaias?
2. Milline on Teie haridustase?

Lisa 2. TRANSKRIPTSIOONI NÄIDIS

Intervjuu nr 5

Intervjuu viidi läbi tõlgi abiga. Intervjueerija küsis eesti keeles, vastaja vastas soome keeles.

Intervjuu kestus: 51min, 12sek

Toimumisaeg: 19. september 2016

Intervjueerija (I)

Vastaja 5 (V5)

Transkriptsioonimärgid:

<i>kursiiv</i>	Intervjueerija kõne.
(.)	Lühike paus.
(2)	Pikem paus, sulgudes sekundid.
°tasa°	Vaikselt lausutud koht.
<u>alla joonitud</u>	Rõhutatud koht.
SUURED TÄHED	Valjusti lausutud koht.
[]	Ebaselge koht.
(())	Analüüsija märkused.

I: Kui kaua teie olete oskuste õpet juba (.) kasutanud?

V5: 15 aastat.

I: Ja kas ee (2) lasteaiaõpetajana või eripedagoogina?

V5: Ainult erivajadustega lastega [on olnud] ja eripedagoogina. Ainult erivajadustega °laste rühmas°.

I: Aga kas (3) te olete siis nii-öelda rännanud erinevate rühmade vahel või on teil olnud üks (.) enda kodurühm, kus te olete olnud eripedagoog?

V5: Nüüd kaks aastat ma olen olnud erinevas rollis. Enne seda oli mul oma rühm, just see erivajadustega laste rühm. Ja kasutasin seda koguaeg (.) juba siis, oskuste õpet. Aga nüüd on erinev roll natuke (2). Praegu olen erinevates rühmades eripedagoogina toeks. Hetkel olen selles samas majas, aga varem olid erinevad rühmad.

I: Aga kas (2) kui sa olid oma rühmas, kas (2) need erivajadused olid ühe suunaga, näiteks autismispektrihäired (.) ainult? Või olid seal väga erinevad lapsed koos, kellel olid väga erinevad probleemid?

V5: See oli rühm, kus lastel oli probleeme tunnetega toimetulekul ja sotsiaalsete oskustega.

I: Mhmh. Mm (4). Kuidas ma siis küsin (2). Kas (3). Või kuidas te jõudsite selleni (2). Kuidas te leidsite enda jaoks oskuste õppe meetodi ja miks te just seda otsustasite hakata kasutama?

V5: Minu tolelaegne kolleeg (.) oli lahenduskesksest filosoofiast huvitatud (2) ja siis kui ma sinna tööle läksin, oli väga suur vajadus muutuste järele selles rühmas. Ja siis sedakaudu ma sain neid koolitusi, Ben Furmani koolitusi, ja siis sealt see huvi algas.

Olukord oli selles rühmas väga (.) keeruline. Ja just siis, kui lapsed tegid nii-öelda (.) valesti, käitusid valesti või ei osanud käituda, siis oli see, et nad pidid tegema näiteks (.) puslesid (2) et 50 pusletükiga pusle (.) või midagi sellist (2) et õuest kutsuti laps ära.

I: Aa, ühesõnaga, et kui midagi juhtus, siis selle asemel, et karistada või kuskile ära saata nii-öelda, siis tehti nagu selline (2) no ütleme, et ei pahandatud, vaid oli kokkulepe, et tuuakse (2) noh et ta peab minema tuppa puslet tegema.

V5: See oli karistus ikkagi.

I: Aa, ikkagi see oli karistus. Okei. (3) Aga kui vanade lastega te olete (.) kasutanud seda meetodit? Kes on olnud kõige nooremad ja kõige vanemad?

V5: Rühmas oli 8-9 last. Eelkooliealised (.), 5-6-7-aastased olid. 15 aasta jooksul on seal rühmas lapsi koguaeg vahetunud, palju lapsi on olnud. On hea, kui nad jõuavad olla kaks aastat. Üks aasta on liiga vähe. Ja mõned olid isegi kolm aastat selles rühmas.

I: Aga kas (.) seal rühmas te õppisite kõik ühte sama oskust korraga või oli igal lapsel eraldi oskus, mida õppida?

V5: Igaühel oli oma oskus. (2) Kõik lapsed vajasisid erinevat oskust.

Esimeseks, lastega tehti need maskotid (.) ja need pandi seina peale ja vaadati raamatutest (.), loomaraamatutest, pildid välja, missugune see maskott või see loom sulle sobiks. Ja need pandi kõik siis niimoodi seinte peale välja. Seda tehti esimesena. Ja

see oskus (.) oskus ka, mis oli lapsega kokku lepitud, mida hakatakse harjutama, see pandi seinale. Ja kõik siis need sammud ka, °mis seal tehti selle oskusega°.

I: Aga kas te kogusite ka kleepsukesi või templeid, et oleks näha mitu korda lapsel on õnnestunud see [oskus]?

V5: Võib-olla mõnedega oli (.), aga kõige rohkem oli ikkagi seda (.) reaalset kiitmist, kui laps tegi õigesti (.) selles sotsiaalses keskkonnas.

Tavaline (.) selline auhind oli papagoi. Siis kui läks hästi, siis sai laps selle papagoi niimoodi endale kapiuksele. Ja siis see papagoi lendas järgmise juurde ((teatraalselt, naerdes)).

I: Nagu rändauhind ((naerdes)).

V5: Papagoile võis saada krooni pähe, kui läks jälle hästi. (.) Ja keebi selga.

I: Aga kas see töötas ka niimoodi, et (2) te tuletasite näiteks lapsele meelde, et (2) näe, papagoi vaatab praegu – püüa nüüd (.) oletame, et ta püüdis õppida (.) järjekorras seismist ja siis papagoi aitas tal meelde tuletada seda oskuse õppimist. Et kas te kasutasite seda papagoid ka nii?

V5: Seda ei kasutatud sellisel põhimõttel. Aga just see, kui vanemad tulid lapsele järgi, ja laps kõigepealt rõõmustas, et ma olen täna saanud selle papagoi, et siis vanemad küsisid selle kohta. Selline positiivne ja hea sõnum kodule.

Ja siis on veel olnud sellised unelambad. See oli samamoodi selline papist tehtud lammas. Ja see, kel (.) oli kelluke kaelas, oli juhtlammas ((naerdes)). Ja see, kes selle sai, sellel oli läinud eriti hästi.

Nendest räägiti ja neid kiideti. Aga need, kes ei saanud, nendest ei räägitud.

I: Aga (.) kui palju vanemad olid kaasatud? Kas see oli pigem selline rühmasisene (.) tegevus, oskuste õppe läbiviimine, või olid ka vanemad väga aktiivsed?

V5: Vanemad olid selles protsessis kaasas, kui seda oskust mõeldi. Et koos siis lasteaia töötajatega ja vanematega (.) seda oskust sõnastati. Ja siis oli selline paber, mida koos täideti. Me soovisime, et vanemad oleksid aktiivsemad, aga selline oli algus.

Selle oskuse lemmiknime mõtlesime ka koos välja. Ja seal paberil oli olemas maskoti (.) koht, see pilt, ja see laps kleepis oma maskoti, kes teda aitab, ka sellele paberile.

Kõige tähtsam küsimus oli see, et miks (.) nad usuvad, et laps õpib selle oskuse. Nad kirjutasid sellele paberile näiteks, et miks isa usub, et laps õpib selle oskuse. Ja siis

lasteaia täiskasvanud samamoodi, °miks nemad usuvad°. Ja lapselt küsitakse ka, aga laps tavaliselt vastab, et ta ei tea. Ja siis me seletame, et see ongi väga (.) raske küsimus, aga ikkagi lapselt küsitakse ka. Mõned lapsed oskavad öelda, miks nad [usuvad].

Teine tähtis küsimus on see, mis sellest kasu on, et laps õpib selle oskuse. (.) Mis kasu on vanematele, lasteaia täiskasvanutele ja lapsele endale.

Ja siis lõpuks on veel see kokkulepe, kuidas tähistatakse. Lapsevanemad (2) võtsid selle vastutuse enda peale, mida nad pakuvad, kui laps lasteaias tähistab seda oskust.

I: Aga tähistasite lasteaias kõik koos siis seda rühmaga? Et mitte laps kodus näiteks ei tähistanud seda, vaid see oli ikkagi rühmasündmus?

V5: Lasteaias oli meil oma pidu. Ja kodus võis olla teinegi pidu, aga isegi Kotkast ((geograafiliselt asub väga kaugel)) on tulnud vanaemad-vanaisad siia, kes pääsesid lasteaeda seda (.) tähistama.

Alati oli see oskuse pidu, kui laps oli õppinud selle oskuse.

I: Kas selle juurde käisid (.) ma saan aru, et vanem sai küll otsustada (.), mida seal pakutakse, aga kas selle oskuse peo juurde käisid ka mingid kindlad rituaalid, mida alati tehti?

V5: Olid küll. (3) Selle lapsega, kelle pidu oli siis lasteaia täiskasvanu kattis laua (.) ja pani valmis näiteks kõik sinna, mis pakuti ja mahla kallas valmis. Et see laps kuulus sinna ja osales. Laps andis oma rühmakaaslasele, vaatas silma, ja ütles, et aitäh, et oled kannustanud mind. Ja siis see teine laps vastas, et °palju õnne uue oskuse puhul°. ((naerdes))

Paberile, mis alguses täidetakse, on kirjutatud kannustajate nimed. Ja laps otsustab, kes on tema kannustaja(d). See võib olla näiteks köögitöötaja, [] lasteaia juhataja.

I: Aga kas rühma lapsed olid kõik alati (.) kannustajad või võis laps nende hulgast valida näiteks ainult kolm tükki, kolm last?

V5: Selles rühmas olid kõik lapsed kannustajad, aga võis valida lisaks veel eri rühmadest või täiskasvanuid °maja seest°.

I: Aga kas kaasatud oli veel ka teisi spetsialiste peale nende, kes (.) koha peal olid rühmas? Näiteks psühholoog või logopeed.

V5: Ei olnud. Nendel on nii tihe graafik, et ei ole aega.

I: Aga kas tundsite vajadust selle järgi, et oleks saanud neid kaasata või polnudki see vajalik?

V5: Ee (2). Lastel küll oli vajadusi väga erinevaid, just selle (2) oma selle erivajadusega. Et see võis olla isegi sealt (1) haigla valdkonnast. Ja neid spetsialiste oli abiks. Aga nad nagu nendel pidustustel ei osalenud. Aga muidu koostöö ikkagi oli.

I: Aa, et ikkagi oli. Et selles mõttes ikkagi oli aega neil koostööd teha?

V5: Jaa, ikka. Koostööd tehakse palju ja peabki tegema. Aga see oli nii, et (.) neile lihtsalt siis räägiti, et laps harjutab sellist oskust või et oli pidu ja ta oli ära õppinud selle oskuse. (.) Et siis teatati neile ka ja nad niimoodi osalesid. Ja said ka last kiita.

I: Aga kas seal lasteaias, kus (1) teil see rühm oli, (.) kas seal oli ka (1) kas teised rühmad kasutasid ka oskuste õpet või oli see ainult teie rühmas?

V5: Ainult meie rühmas.

Kasutasime ainult meie, aga oli näha mõjutusi ka teistes rühmades. Märkasin näiteks (.), et ei-sõna ja ära-sõna kasutamine vähenes tunduvalt maja sees. Teised nägid väljaski, kuidas me lastega räägime ja reageerime. Ja seda pandi tähele, et see oli nii teistmoodi. Ära-sõna on väga negatiivne. Ma mäletan, kui olin ühe sügise jooksul ühe korra kasutanud seda sõna, see tundus nii paha. Stressiolukorras juhtus nii ((naerab)).

I: Kas sa tooksid, palun, ühe (2) konkreetse näite (.) mõne kindla lapse puhul, mis oskust ta õppis (.) ja kuidas tal see protsess kujunes, °kuidas tal läks°?

V5: Ema tuli (.) lapsele järgi, see oli 5-aastase (2) hüperaktiivse poisi ema. Nad olid käinud teatris ja laps ei jaksanud rohkem kui pool tundi ainult keskenduda. Ja mina küsisin: ((imestunud häält tehes)) „Kas sa jaksasid pool tundi? See on väga pikk aeg!“, sellisele lapsele. Ema läks seejärel tuppa sisse ja seal oli mu kolleeg. Poisi ema rääkis talle: „Me käisime eile teatris ja mõelge ((rõõmustades)), mu poeg jaksas pool tundi keskenduda!“ ((naerdes)). Ainult paar sammu oli möödunud ja tal oli peas juba mõte muutunud.

Kodus oli sama. Kui ütlesin oma mehele, et nii tore on vaadata, kuidas ta peseb aknaid. Mina istusin ja mees hakkas selle peale veel innukamalt pesema ((naerab)).

I: Et tegelikult on väga vähe vaja, et (1) suunata positiivse poole.

V5: See on ainult mõttes ja mõttetöös kinni. Lapsed teevad ükskõik mida, kui ainult täiskasvanud annavad selle võimaluse lapsele. See on nii suur tähendus lapsega tööd tehes, et lapse tasemel kogu aeg olla. Kui laps tuleb uude rühma, siis minnakse lapse tasandile. See peab tulema südamest. Ei saa öelda niisama „fantastiline, et sa tuled meie rühma!“. See ei tohi olla võlts, vaid peab olema tõsi. Ja alati leiab igas lapses midagi positiivset.

Üks väga hea (2) viis on olnud, et ei pane tähele negatiivset käitumist. Ja tähelepanu annad alles pärast seda, kui see tegevus on lõppenud. Mulle meenub üks olukord, kui üks poiss viskas liiva ja mina muudkui pühkisin ja pühkisin ja pühkisin ((naerab)) seda. (.) Poiss tuli veel lähemale ja viskas veel, aga mina vahetasin poolt ja pühkisin ikka edasi ((naerab)), et mitte tähele panna seda halba käitumist.

I: Aga kui see puudutab kellelegi teisele haiget tegemist, siis sa ikkagi pead (2) sekkuma. Ei saa pärast...

V5: See on teine asi jah.

Aga siis kui see (2) poiss lõpetas liiva viskamise, võtsin ta kohe sülle ja viisin karussellile keerutama ((räägib ilmekalt ja naerdes)). Andsin talle hästi palju tähelepanu. Positiivset. Me ei rääkinud üldse sellest, mida poiss tegi enne seda.

Laps vajab tähelepanu. Kui ta ei saa seda hea käitumisega, siis ta on õppinud, et ta teeb seda halva käitumise kaudu. Aga sellest tuleb välja õpetada ja last tuleb aktsepteerida sellisena nagu ta on, alati.

Palju (2) poisse on rühmas olnud ja nad on alati saanud palju süüdistusi. Ja nad ongi õppinud sellega ((pahaga)) tähelepanu võitma.

Ükskord ütlesin ühele emale, et sul on tore poeg. Emal oli väga raske positiivset tagasisidet vastu võtta. Ta oli arvanud, et jälle tahetakse [midagi halba öelda]. Ja kui oli jõulupidu, siis ema tuli mind tänama. Nii kaua läks aega, et °seda head tagasisidet vastu võtta°, sest nii palju tuleb seda negatiivset tagasisidet nendele lastele.

I: Aga ma tuleks korra veel tagasi selle juurde, et ei tohi (2) halba käitumist (.) tähele panna. Kas see toob alati endaga kaasa selle (.) olukorra teie kogemuse järgi, et siis see halb käitumine väheneb või ka mingitel juhtudel (3) laps vaatab, et seda ei panda tähele (.) ja järelikult seda võib teha? Ja siis jääb alles see halb käitumine. Et lapsele jääb mulje, et kuna sellele käitumisele ei reageerita, siis ta võibki seda teha.

V5: Selles konkreetses olukorras teisi lapsi ei olnud. Siis kui oleks olnud, oleksin loomulikult kohe selle olukorra katkestanud.

Lapsele jääb mälusse ikkagi see jälg sellest, et kui ta teeb hästi, siis seda kinnitatakse.

I: Ja siis (2) hea tegevuse eest tähelepanu otsimine kasvab? Sest hea teo (2) eest ta saab tähelepanu, aga halva eest mitte.

V5: Jaa, just.

Alati, on see tavaline põhjus, kui on see, et laps käitub hästi.

Väikses toas lapsed sõid. Seal oli alati selline melu (.) enne, kui täiskasvanu läks sinna. Siis ma (3) läksin väiksesse ruumi sööma, aga enne seda ütlesin kõva häälega, et MA LÄHEN VAATAN, MIS SEAL VÄIKSES TOAS ON, et seal süüakse. Andsin juba sellise positiivse vihje lastele. Ja kui jõudsin väiksesse tuppa, siis kiitsin, ((naerdes)) et siin on nii rahulik ja tore süüa. Ja lapsed said jällegi kiitust ja seeläbi võimaluse näidata oma head poolt koguaeg. Ja parandada ise oma käitumist, mitte nii, et täiskasvanud reguleerib koguaeg (.), niimoodi otseselt.

I: Kui te alustasite (2) oskuste õppe kasutamisega,, kas oli keeruline muuta oma mõttemaailma (.) nii-öelda positiivseks? Või võib-olla teil oli juba enne lahendustele orienteeritud (.) või lahenduskeskne (.) lähenemine kasutuses?

V5: Minu jaoks oli see väga hea märk, et selline võimalus tuli. Minu jaoks oli lihtne. Oli just vaja, et see tuleks.

Nii palju tuli positiivset, et tundub, et muutusin isegi positiivsemaks inimeseks ((naerab)).

I: Aga kui te peaksite sõnastama, millised on oskuste õppe eelised teiste probleemilahendusvõtete ees?

V5: Lapse enesehinnang püsib heana, kui ta kuulab positiivset tagasisidet. Ja enne seda vanemad ei tulnud lastevanemate koosolekule, sest vanematel oli koguaeg häbitunne ja see takistas neid tulemast. Kui oskuste õpe oli kasutuses, siis vanemad tulid. Kõik on seinal ja kõike saab vaadata ning positiivselt rääkida lastest.

I: Kas sellel meetodil on (.) ka negatiivseid külgi või on mingeid takistusi esinenud (.) seda meetodit kasutades?

V5: Ee (2). Ei ole.

Üks ema oli, kes ei leidnud ühtegi oskust, mida tema tütar vajaks. See oli selline raske juhtum. Sest ta arvas, et tema tütar on täiuslik. Aga tema laps sai ikkagi palju kasu sellest, et oskuste õpet kasutati (.) meie rühmas. Tal oli ka "maskott ja nii". Sellel A4 paberil on tähtis ka selline koht, mida tähistamise peol tehakse. Kõigepealt süüakse maiustused ja siis on lapse otsustada, missuguseid mängusid seal mängitakse teistega koos. Õues võib olla või kusagil mujal.

I: Mm (2). Milliseid muutusi (.), kui teil on selline võrdluspilt varasemaga, näiteks kui te alustasite oskuste õppega, see rühmas üldiselt kaasa toob? Kas see muudab kuidagi rühma sellist üldist õhkkonda?

V5: Enne seda on olnud just ainult (.) karistamine ja keelamine. Nagu politsei ((vaikselt naerdes)).

I: Kas lapsed on hakanud ka ise märkama kaaslaste õnnestumisi?

V5: Jaa, mõned lapsed on väga (.) tublid selles osas. Kui täiskasvanud kiidavad lapsi, siis lapsed hakkavad teineteist ka kiitma ja märkama seda positiivset. Sõltub loomulikult ka lapsest (.) ja lapse kodusest olukorrast.

Oli ka selliseid lapsevanemaid, kes kunagi ei jõudnud oskuste õppe vestlustele. Sest neil polnud aega, nad olid tööl. Soomes on niimoodi, et on lapse (2) arenguestlused, kaks või korda aastas. Ja lisaks nendele olid veel oskuste õppe vestlused. Siis me tegime niimoodi, et täitsime oskuste õppe paberi kõigepealt lasteaias (.) ja siis saatsime paberi lapsega koju ja siis vanemad täitsid kodus. Seal olid just need kõige tähtsamad kohad, et miks vanemad usuvad, et laps hakkama saab ja (2) mis kasu oskuse õppimisest saab.

I: Aga paber saadeti koju sel juhul, kui vanematel oli kiire, jah? Et muidu oli ikka kohtumine?

V5: Jah.

I: Kas esimene kohtumine oli ainult vanemate ja õpetaja vahel või oli laps ka sinna kaasatud?

V5: Laps on keskmiselt, laps oli kõige tähtsam. Temalt küsitakse ka.

I: Mhmh. Ütleme, et kui oli näiteks see oskuse sõnastamine. Näiteks kui lapsel on palju erinevaid probleeme (.) ja tal on sealt vaja välja valida üks oskus, mida õppida (.)

esimesena, kas siis selle valisid välja vanemad ja õpetajad või laps ise (.) valis, millest alustada?

V5: Kui on uus laps, siis me soovime, et vanemad selle sõnastaksid, sest vanemad (.) teavad.

See võib olla ka kingapaelade sidumise oskus.

Ja siis nüüd kui see esimene kord on pidustused peetud, siis võib mõelda, millist oskust on järgmiseks vaja, näiteks "rühma seisukohalt".

I: Aga praegu, kui te rändate ringi erinevates rühmades, kas te viite oskuste õpet läbi rühmaga koos või teete individuaalset tööd?

V5: Praegu on 50-50. Nii lapsega individuaalselt kui ka rühmas. (.) Või väikerühmas.

I: Aga kui on näiteks individuaalselt (.) see töö, siis kas selle lapse rühmakaaslased ikkagi (4) teavad, mis oskust ta õpib või on toetajateks ainult kodu ja vanemad näiteks?

V5: Praegu ei ole oskuste õpe kasutuses, sest ei suuda üksinda teha seda. See positiivsus (2) ja usk lapsesse ja lapse tulevikku ei ole kuskile kadunud, aga oskuste õppega praegu ei tegele.

I: Okei. Et see oli siis ainult sel ajal, kui te töötasite oma enda rühmas?

V5: Jaa. See rühm lõpetati. Selle asemele tuli integreeritud rühm.

Praegu, kui olen ühenduses oma vana töökohaga ja küsin, kuidas läheb, siis öeldakse, et positiivsus ja kannustamine elab edasi, hoolimata sellest, et lapsed ei õpi hetkel oskusi nii nagu oskuste õppes.

I: *Rõõm kuulda ((naerdes)).*

V5: Ühe korra oli asendusõpetaja (2) eripedagoog 10 nädalat (.) meie lasteaias ja ta ütles, et ta ei suuda mõista oskuste õpet. Siis vastasin, et sul ei ole mõtet meie lasteaias tööd jätkata ((vaikselt naerdes)). See oli selline kogemus, kus just see täiskasvanu ei soovinud seda teha. (.) Selles mõttes oli hea, et ta ütles, et ta ei mõista seda teha. See on hästi tähtis, et kogu tiim on selle asjaga kursis ja "kõik soovivad seda teha". Ükskord tuli meile (.) uus abistaja ja ta lihtsalt ei saanud aru, kuidas te võite siin olla, kuidas te räägite lapsega lihtsalt niimoodi. Ta ei mõistnud seda keelt. Tavaline argipäev on kiitmist ja hea tähele panemist täis. Võõrastel on seda raske mõista. Näiteks, kutsutakse kolleeg selleks, et öelda „vaata, mida see laps on teinud“ ((positiivset)). Ja kui laps veel kuuleb seda kusagilt lähedalt! (2) Ja vahest on laps kaugemal (.9 ega kuule nii täpselt.

Siis see teine kolleeg, kes (.) on kuulnud seda asja, läheb ja kiidab. Aga kui laps veel vastab, et jah ma tegin selle. (.) Siis tuntakse suuremat huvi, et kuidas sa seda tegid ja mismoodi ((ilmekalt)).

I: Jaa. (2) Minu küsimused said nüüd otsa. Aga kas teil on veel midagi olulist öelda, mis mul küsimata jäi?

V5: Alguses (2), kui lastele neid oskusi valisime, siis tulid liiga suured oskused. Ühel lapsel oli (2) härrasmehe oskus eesmärgiga, et käituks hästi hommikut õhtuni – seda pidu ei tulnud kunagi ((naerdes)). Siis me täiskasvanutega õppisime, millal seda oskust oleks hea harjutada, näiteks (2) hommikuti õues olemise ajal.

I: Et mingil kindlal ajal?

V5: Jaa. Kui oli nii, et näiteks õues pidi harjutama, siis maskott pandi nii, et ta nägi õue ka aknast. Ta koguaeg kannustas ja aitas meeles pidada. Piiritleti paremini see aeg ja see koht.

Ja ka lapsed on öelnud, et teeme oskuse väiksemaks ((teatraalselt)). (.) Kui on raske olnud.

I: Hästi ise tunnetavad ära, et oskus on liiga suur nende jaoks.

V5: Jaa (2).

Siis ka, kui mõni laps ei õppinud oskust ära, siis täiskasvanud reflekteerisid ja leidsid, et nad ei ole piisavalt kannustanud ja märganud teda. Siis jällegi kannustasime edaspidi kõige väiksemaidki asju ((naerdes)), et siis saaks lõpuks tulla see pidu.

I: Ma veel küsin, et (3) kas on mõnda sellist ebaõnnestumist olnud, et on olnud mingi oskus ja seda polegi saanud ära õppida (2) noh, lapsel pole õnnestunud (1) ja siis on tulnud sellest tagasilöök? Ja lapse enesehinnang on hoopis langenud.

V5: Meil on olnud proovinädal enne tähistamist, enne pidu. Samale paberile ((see paber, mis oskuse valikul täidetakse)) on ka kirjutatud, millal laps harjutab seda sama oskust kodus. Ja meil oli koguaeg tähtis, et seda sama oskust ka kodus harjutatakse. Ja vanematelt küsiti siis, kuidas kodus on läinud, kui me ei märganud lasteaias. Mõlematpidi võis olla, näiteks, et lasteaias läks hästi ja kodus mitte või et kodus läks hästi ja lasteaias mitte. Ja siis ikkagi ei peetud enne pidu, kui oskus hakkas mõlemas kohas sujuma. Ja selle proovinädala jooksul on juhtunud, et ei sujugi see oskus ja lapsel on tekkinud mingisugune stress ((naerdes)). Siis on pidu või tähistamine edasi lükkunud

((naerdes)). Ja seda on olnud, et pidu ei peeta, kui laps ei tee nii nagu on "kokku lepitud". On olnud nii ka, et laps on õppinud, pidu on peetud ja siis 1-2 käitumine muutub jälle halvemaks tagasi. Siis tuleb meelde tuletada talle, et meil olid pidustused ja ta on selle oskuse juba ära õppinud. Ja küsida, mis nüüd on juhtunud. Siis meenutatakse pidusid ja kõike head, mida on see kaasa toonud, kui laps on osanud seda oskust.

I: Küsin veel (2) taustaks, mitu aastat te üldse olete kokku lasteaias töötanud?

V5: Ma olen 58-aastane, tuleb natuke arvutada ((naerdes)). ((mõtleb ja arvutab vaikselt arutledes)) 30 aastat kindlasti. Enne elasin ja õppisin Rootsis.

I: Milline on teie koolitustaust?

V5: Lasteaiaõpetaja. Eripedagoog lasteaias (1), diplomiga. Oskuste õppe koolitus. Olen saanud oskuste õppe koolitaja (.) litsentsi.

I: Kas vanemaid võib sellega koolitada või ka (.) teisi õpetajaid?

V5: Olen koolitanud (2) palju õpilasi, kelle hulgas on kõiki. Meie majas on tulemas just (.) lastevanemate õhtu, kus räägin lahenduskesksest lähenemisest ja oskuste õppest. Sest olen uus selles majas.

I: Aitäh! Kiitos!

V5: Kiitos!

Lisa 3. FOTOD OSKUSTE ÕPPE MEETODI MATERJALIDEST



Joonis 1. Oskuste ja võluolendite plakatid



Joonis 2. Oskuste ja võluolendite plakatid