

Kaasava hariduse edendamine: sotsiaalne ja emotsionaalne õpe universaalselt kujundatud õppimise prisma kaudu

Brenda Morton^{1a}, Jodi Pilgrim^a

^a Mary Hardin-Baylori Ülikooli hariduskolledž

Annotatsioon

Laste kooliga seotud akadeemilised, sotsiaalsed ja emotsionaalsed vajadused näitavad pidevat kasvutendentsi. Uuringud näitavad, et traumal on õppimisele ja sotsiaalsele arengule märkimisväärne mõju, ning soovivad keskenduda vastupidavuse suurendamisele sotsiaalse ja emotsionaalse õppe ning täidesaatvate funktsioonidega seotud oskuste arendamise kaudu. Selles artiklis keskendume sotsiaalsele ja emotsionaalsele õppele kui kaasavale abivahendile, mis aitab koolis tegeleda trauma mõjuga. Uurime sotsiaalset ja emotsionaalset õpet universaalselt kujundatud õppimise prisma kaudu, et toetada õppetundide eesmärgipärast kavandamist vastavalt õppijate mitmekesisusele. Oma artiklis julgustame õpetajaid ümber hindama traditsioonilisi õpetamise ja õppimise mudeleid ning anname ülevaate sellest, kuidas arendada kõigi õpilaste täidesaatvate funktsioonidega seotud oskusi, kasutades sotsiaalset ja emotsionaalset õpet ning universaalselt kujundatud õppimist kui sotsiaalselt vastutustundlikku raamistikku.

Võtmesõnad: sotsiaalne ja emotsionaalne õpe, universaalselt kujundatud õppimine, trauma

Sissejuhatus

Heitkem pilk õpetaja Tamme klassiruumi. Kolmanda klassi õpetaja Tamm õpetab keskmise suurusega klassi, kus käib 21 õpilast. Õpetaja Tamm hoolitseb õpilaste igapäevaste vajaduste eest, mis tähendab seda, et ta toetab nelja õpilast, kellel avalduvad düsleksia tunnused, seitset kakskeelset õpilast ja veel mitut õpilast, kellel on madal enesehinnang. Vähemalt üks kolmandik õpetaja Tamme õpilastest vajab abi traumaatilistest kogemustest põhjustatud täidesaatvate

¹ College of Education, University of Mary-Hardin Baylor, USA. 900 College Street, Belton, TX 76513; bmorton@umhb.edu

funktsioonidega seotud oskuste arendamisel. Lisaks sellele peegeldavad õpetaja Tamme õpilaste akadeemilised saavutused väga erinevaid võimeid. Mõnel õpilasel on tuvastatud õpiraskused või kõnepuue, samas on mõne õpilase maha jäämus tekkinud muudel põhjustel, sealhulgas liiga sagedase puudumise, COVID-19 pandeemiast tingitud õpiraskuste või ressursside vähesuse tõttu. Mõned kolmanda klassi õpilased on eriti silmapaistvad õppurid, mistõttu peab õpetaja Tamm ka neile akadeemilist arengut toetavaid ülesandeid pakkuma.

Selline klassiruumis toimuva kirjeldus võiks iseloomustada mis tahes õpikeskkonda (pärast pandeemiat), sest klassiruumid kogu maailmas on üha mitmekesisemad. Õpetaja Tamme õpilaste puhul lähtusime olemasolevatest andmetest. Näiteks Shaywitz (2020) väidab, et umbes 20 protsendil elanikkonnast esineb düsleksia tunnuseid. Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) (2009) andmetel on nende analüüsid osalenud riikides klasside keskmine suurus 21 õpilast. Ühendriikide haiguste tõrje ja ennetamise keskus (CDC) (2015) on teatanud, et rohkem kui 50 protsenti lastest on enne 18. eluaastat kogunud kahjustavaid lapsepõlvesündmusi. McKinsey aruandes leiti, et 2021. aastal olid õpilased lugemises võrreldes pandeemiaeelsete aastatega umbes neli kuud maha jäänud (Dorn *et al.*, 2020). Kuidas saab õpetaja Tamm hakkama oma õpilaste vajaduste rahuldamisega?

Pedagoogidelt, kes püüavad pakkuda kõigile õpilastele kaasavaid ja tõhusaid õppimisvõimalusi, nõuab mitmekesisusega tegelemine ja laste kogetud traumade mõistmine suurt pingutust (Ralabate, 2011). Õpetaja ülesannete hulka on juba ammu kuulunud nõue arvestada õppijate mitmekesisusega, nüüdseks on aga teada, et õpilaste sotsiaalsete ja emotsionaalsete õpivajadustega arvestamine on võtmetähtsusega. Akadeemilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppe koostöökogu ehk CASEL leiab, et sotsiaalne ja emotsionaalne õpe on „protsess, mille kaudu kõik noored ja täiskasvanud omandavad ja rakendavad teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis võimaldavad neil arendada elutervet identiteeti, juhtida emotsioone ja saavutada isiklikke ja ühiseid eesmärke, tunda ja näidata empaatiat teiste suhtes, luua ja säilitada toetavaid suhteid ning teha vastutustundlikke ja hoolivaid otsuseid“ (CASEL, 2022, lõige 1). Sotsiaalse ja emotsionaalse õppega seotud oskuste rakendamist klassiruumis toetavad väga paljud uuringud. Selles artiklis keskendume sotsiaalsele ja emotsionaalsele õppele kui kaasavale vahendile, mis aitab koolis tegeleda trauma mõjuga. Et toetada õppetundide kujundamist õppijate mitmekesisusele vastavalt, vaatleme sotsiaalset ja emotsionaalset õpet universaalselt kujundatud õppimise prisma kaudu. Selle artikli peamine eesmärk on anda ülevaade viisidest, kuidas arendada kõikide õpilaste täidesaatvate funktsioonidega seotud oskusi, kasutades sotsiaalset ja emotsionaalset õpet ning universaalselt kujundatud õppimist kui sotsiaalselt vastutustundlikku raamistikku.

Trauma mõju koolides

Pedagoogid on tunnistanud, et trauma on takistuseks akadeemilise edukuse saavutamisel. Traumade põhjused on erinevad, näiteks kahjulikud lapsepõlvkogemused, eluaseme ja toiduga seotud ebakindlusest tingitud krooniline stress ning pagulasena ümberasumine. Lisaks sellele on õpilastel, sealhulgas pagulastel, enne klassiga liitumist või juba koolis käies vaja hakkama saada traumaatiliste kogemustega. Neid kogemusi süvendas COVID-19 pandeemia, mis ei jätnud kedagi puutumata. Kõik need traumaatilised kogemused nõuavad kaasavaid tavasid, mis toetavad kõiki õpilasi nende olukorra keerukusest sõltumata.

Kahjulikud lapsepõlvkogemused

Laste vaimne tervis, eriti trauma mõjudega laste oma, on muutunud rahvatervise probleemiks (Vostanis, 2017). Juba 2013. aastal hakkas traumadest mõjutatud laste arv jõudma epideemilise tasemeni (Blaustein, 2013). Mis see trauma siis on? Seda on defineeritud järgmiselt: „Trauma on termin, millega kirjeldatakse sündmuse reaalselt või tajutavat tagajärge või mõju, mis võtab inimeselt võime säilitada psühholoogilise ja/või füüsilise turvalisuse ja heaolu tunnet“ (Berardi & Morton, 2019, lk 14). Nagu eelnevalt mainitud, teatasid Ühendriikide haiguste tõrje ja ennetamise keskused (2015) enne COVID-19, et rohkem kui 50 protsendil lastest on enne 18. eluaastat olnud kahjulikke lapsepõlvkogemusi.

Kui vaimse tervisega tegelevad tervishoiutöötajad on traumaatiliste sündmuste olulisusest teadlikud, siis haridusvaldkonnas on kahjulike lapsepõlvkogemuste uuringust (Adverse Childhood Experiences (ACEs) survey) saadud teadmised veel üsna uudsed. Haridustöötajateni on selle uuringu tulemused hakanud jõudma alles viimase viie aasta jooksul. Kahjulike lapsepõlvkogemuste uuringu algatas uurimisrühm Felitti ja Anda juhtimisel (Felitti *et al.*, 1998). Uuring on kümnest punktist koosnev töövahend, mida kasutatakse lapsepõlvtraumade hindamiseks viies konkreetsetes lapsepõlvtrauma valdkonnas: füüsiline väärkohtlemine, verbaalne väärkohtlemine, seksuaalne väärkohtlemine, füüsiline hooletusse jätmine ja emotsionaalne hooletusse jätmine. Uuringus piirduti tahtlikult vaid nende kahjulike kogemustega, mis võisid, kuid ei pruukinud olla saadud kodus, välja arvatud üks küsimus seksuaalse kuritarvitamise kohta, mis võis, kuid ei pruukinud olla seotud pereliikmetega. Sellest uuringust selgus, et mida kõrgem on inimese punkt tulemus, seda tõenäolisemalt tekib tal kogu elu jooksul tõsiseid probleeme, sealhulgas selliseid, millel on bioloogiline, emotsionaalne, kognitiivne ja sotsiaalne mõju (Felitti *et al.*, 1998). Kuigi

juba ammu enne kahjulike lapsepõlvkogemuste uuringut olid õpetajad kodus kogetu ja koolis saavutatud tulemuste vahelistest seostest teadlikud, puudusid neil tõendid trauma rolli kohta akadeemilises ja sotsiaalses toimetulekus.

Pagulastest õpilased

Tänapäeva maailmas võivad traumaatilised sündmused olla põhjustatud inimeste ümberasumisest sõja, vägivalla, tagakiusamise või inimõiguste rikkumiste tõttu, mis kirjeldabki pagulaste olukorda. Oleksime hoolimatud, kui ei tunnustaks mõju, mida Venemaa sissetung Ukrainasse on avaldanud miljonitele lastele. Enne sissetungi teatas ÜRO Pagulasamet, et sõja, vägivalla, tagakiusamise või inimõiguste rikkumiste tõttu ümberasustatud isikute arv ulatus 89,3 miljonini (ÜRO Pagulaste Ülemvoliniku Amet, 2021). Alates 2021. aastast on Venemaa sissetung Ukrainasse põhjustanud ühe suurima sunniviisilise ümberasustamise kriisi pärast teist maailmasõda (ÜRO Pagulaste Ülemvoliniku Amet, 2022). Sotsiaalne ja emotsionaalne õpe on selle õpilaste rühma jaoks nende ümberasumisele eelnevate kogemuste ja uue keele, riigi, kultuuri ja tavade kohanemisel tekkiva düsregulatsiooni tõttu kriitilise tähtsusega. Koolid on kõigi õpilaste jaoks peamine sotsialiseerumiskeskond. Õpetajatel on oluline roll hõlbustamiseks pagulasõpilaste sotsialiseerumist, häälestudes nende eakaaslaste ja kooli personaliga suhtlemisel tekkivatele sotsiaal-emotsionaalsetele vajadustele. Asjaolu, et pagulased on ohtlikust olukorrast pääsenud, ei tähenda veel, et nad enam selle psühholoogilisi mõjusid ei koge. Näiteks võivad sisse-rändajad ja pagulased kogeda kultuurilistest muutustest, keelebarjäärist, sotsiaalsest võõrandumisest ja akulturatsioonist tulenevat lisastressi (Birman, 2002). Võtame näiteks Ukraina lapsed. „Kõigil Ukraina 5,7 miljonil lapsel on trauma,“ ütles Murat Sahin, ÜRO lastefondi (UNICEF) esindaja Ukrainas. „Ma ei ütleks, et 10 või 50 protsendil neist on kõik hästi – kõik kogevad seda ja paranemine võtab aastaid“ (Ducke, 2022, 5. lõik).

Trauma ja aju

Trauma mõju õppimisele ja sotsiaalsele arengule on märkimisväärne. Trauma kahjustab aju (Berardi & Morton, 2019; Morton, 2018). Selle tagajärjeks on häiritud närvisüsteemi areng, sealhulgas sotsiaalsed, emotsionaalsed ja kognitiivsed kahjustused, terviseriski tekitava käitumise omaksvõtt, haigused, puuded, sotsiaalsed probleemid ja varajane surm (Feletti *et al.*, 1998). Kui õpilane üritab üldhariduslikus õpikeskkonnas osaleda, vallandab kõrgendatud ärevusest tekkinud pidev noradrenaliini tootmine võitle-põgene-tardu-reaktsiooni (Everly & Lating, 2012; van der Kolk, 2014; Vermetten & Bremner, 2002). Koolipäeva

jooksul puutub õpilane kokku seda reaktsiooni vallandavate olukordade ja sündmustega, mille tulemuseks on kõrgendatud teadlikkus ümbritsevast. Sellised kokkupuuted panevad õpilase pidevalt ohumärkide või helide ohutust hindama ning seetõttu on ta võimetu keskenduma õppematerjalile või eneseregulatsioonile. Võitle-põgene-tardu-reaktsioonid võivad esile kutsuda ettearvamatu, impulsiivset või muul viisil sobimatut käitumist (Carrion & Wong, 2012; Perry, 2006; Souers & Hall, 2016). Traumatoloogia ja neurobioloogia avardavad jätkuvalt meie arusaamist trauma mõjust. Kahjulike lapsepõlvkogemuste uuringu tulemusena on leidnud kinnitust stressi ja trauma kahjulik mõju nii psühhosotsiaalsele kui ka füüsilisele tervisele (Berardi & Morton, 2019). Võib eeldada, et traumale reageerimisega tekkinud hoiakud ja meelelaad avalduvad ka klassiruumis. Seega on vastupidavust toetav keskendumine, mis arendab sotsiaalset ja emotsionaalset õpet ning täidesaatvaid funktsioone, kasulik kõikidele õpilastele.

Täidesaatvad funktsioonid

Traumateadlikud meetodid on suunatud traumaatilistest sündmustest mõjutatud ajupiirkondadele, sealhulgas täidesaatvatele funktsioonidele. Selleks, et õpilased oleksid koolis edukad, peavad nad arendama ja kasutama prefrontaalse ajukoore kõrgema astme täidesaatvate funktsioonide keskusi. „Uuringud on näidanud, et täidesaatvad funktsioonid on koolivalmiduse seisukohalt olulisemad kui IQ ning ennustavad hilisemat akadeemilist edukust ja hilisemas elus saavutatud muid tulemusi, sealhulgas edukat karjääri ja tervislikku seisundit“ (Diamond & Lee, 2011, lk 959). Toksiline stress mõjutab täidesaatvaid funktsioone negatiivselt. Õpilased, kes jäävad oma eakaaslastele täidesaatvate funktsioonide arengus alla, saavad õpetajatelt vähem juhendamist ning on leitud, et nad suhtlevad õpetajate ja eakaaslastega vähem kui nende paremini arenenud täidesaatvate funktsioonidega eakaaslased (Williford *et al.*, 2013).

Väljend „kognitiivse laeva kapten“ (Blaustein & Kinniburgh, 2018, lk 259) viitab täidesaatvatele funktsioonidele, millest sõltuvad paljud igapäevaste ootuste ja ülesannetega hakkama saamiseks kasutatavad kognitiivsed oskused. Need oskused tagavad eneseregulatsiooni ja enesejuhtimise. Kaufman (2010) kirjeldab täidesaatvaid funktsioone kui „nii peatumise kui ka mõtlemise osa sellest imelisest harjumusest, mida õpetajad püüavad arendada lastes, kellega nad töötavad: teha paus (kasvõi lühiajaliselt!) ja vaadata enne tegutsema hakkamist üle, millised on võimalused“ (lk 2). Täidesaatvad oskused hõlmavad kahte suunda: metakognitiivset osa ning sotsiaalset ja emotsionaalset reguleerimist. Metakognitiivsed oskused hõlmavad „eesmärkide püstitamist, planeerimist/strateegiat, järjestamist, materjalide organiseerimist, ajajuhtimist, ülesannete

algatamist, täidesaatvat / eesmärgile suunatud tähelepanu, ülesannete juures püsimist, töömälu ja ümberlülitumise võimet“ (Kaufman, 2010, lk 4). Metakognitiivsed oskused esindavad täidesaatvate oskuste kognitiivset ja akadeemilist poolt. Sotsiaalse ja emotsionaalse reguleerimise pool hõlmab „reaktsiooni pidurdamist (mida nimetatakse ka impulsside kontrollimise võimeks), emotsionaalset kontrolli ja kohanemisvõimet“ (*ibid.*, lk 4). Täidesaatvad funktsioonid hõlmavad õpioskusi ja suhtlemisoskust, näiteks lugemine ja loetu mõistmine, kirjutamine ja keeleoskus, meeldejätmise ja probleemide lahendamine (Blaustein & Kinniburgh, 2019; Craig, 2016; Siegel, 2012). Täidesaatvad funktsioonid on esitatud tabelis 1.

Leevendamata stressi ja traumade all kannatavatel õpilastel tekivad aju struktuuris muutused, mis kahjustavad täidesaatvaid funktsioone. Näiteks on kahjustunud täidesaatvate funktsioonidega inimene võimetu oma tegevuse või valikute tagajärgi ette nägema, ta reageerib aeglaselt olukorra muutumisele või stiimulitele, temas avaldub kognitiivne paindumatus, mälu kodeerimisvõime halveneb ning võib tekkida võimetus jälgida ja järgida keerulisi ja mitmetahulisi juhiseid (Cozolino, 2013; Craig, 2017; Everly & Lating, 2012; Siegel, 2012).

Traumateadlikkust suurendavad teadmised aju toimimisest sunnivad pedagooge laste vajadustest lähtudes seniseid õppemeetodeid ja koolikultuuri ümber hindama. Varasemad uuringud (Morton, 2018, lk 75) näitavad järgmist:

„Trauma võib mõjutada õppimist nii klassiruumis nähtaval kui ka varjatud viisil. Arvestades, et haridussüsteem on üles ehitatud inimese võimele reguleerida oma käitumist ning võtta vastu ja meenutada varasemalt omandatud teavet ja õpitut, on trauma läbielanud õpilased akadeemiliste saavutuste seisukohalt märgatavalt ebasoodsamas olukorras, ilma et nad oleksid ise selles süüdi.“

Kuidas peaksime käituma, võttes arvesse, kuivõrd suured on laste vajadused koolis ja kuidas mõjutavad täidesaatvate funktsioonidega seotud oskused nende arengut? Uuringud viitavad seosele sotsiaalsete ja emotsionaalsete pädevuste ning akadeemiliste saavutuste vahel, see seos laieneb akadeemilisest saavutusest kaugemalegi, avaldades positiivset mõju ka muude probleemide korral, sealhulgas ebakohane käitumine, uimastitarbimine ja vägivaldsus (USA haridusministeerium, 2016). Sotsiaalne ja emotsionaalne õpe, millele ingliskeelses kirjanduses viidatakse lühendiga „SEL“, on äratanud kogu maailmas tähelepanu kui oluline meetod, mis aitab õpilastel parandada võimet reguleerida oma emotsioone, mõtteid ja käitumist, et teistega edukalt suhelda (McBrien, 2022). Sotsiaalne ja emotsionaalne õpe toetab „tervikliku lapse“ kasvatamist (*ibid.*, lk 17). Darling-Hammond ja Cook-Harvey (2018) kirjeldavad tervikliku lapse kasvatamise meetodit, mis hõlmab lapse vajadustega tegelemist tervikuna, alates toitumisest, eluasemest ja suhetest kuni hariduseni. Nad pooldavad

mitmetasandilist toetust ja „õppimisvõimalusi, mis on kavandatud viisil, mis pakuks õpilastele pinget ja kaasaks neid, hoides samal ajal nende motivatsiooni ja toetades enesekindlust, mis aitab edu saavutada ja seda säilitada“ (*ibid.*, lk 2).

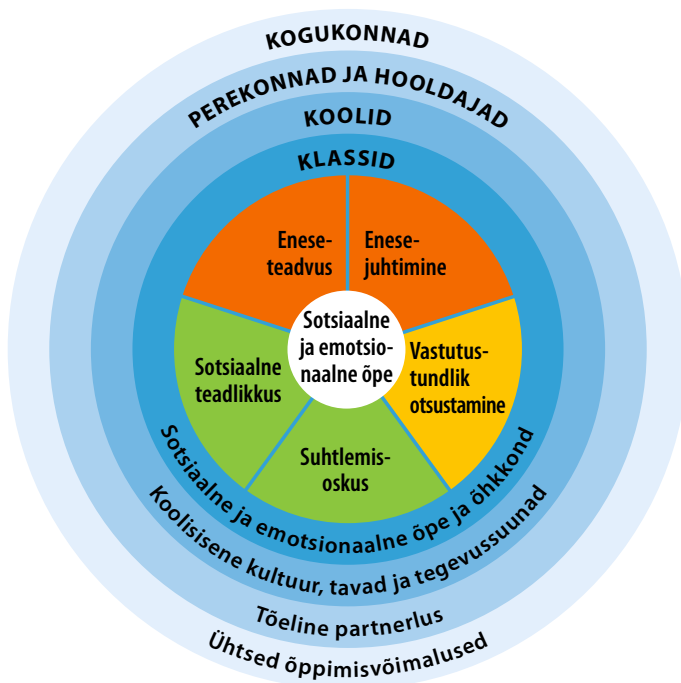
Tabel 1. Täidesaatvad funktsioonid

Suund	Täidesaatev funktsioon	Selgitus
Metakognitiivne	Eesmärkide seadmine	Oskus koostada plaan eesmärgi saavutamiseks või ülesande täitmiseks
	Planeerimine / strateegia koostamine	Plaani koostamine või strateegia valimine eesmärkide saavutamiseks või ülesande täitmiseks
	Järjestamine	Oskus korralikult järjestada meeleanalüüsi kaudu saadavat teavet ja selle väljastamist
	Materjalide organiseerimine	Oskus organiseerida ülesande täitmiseks vajalikke materjale
	Aja juhtimine	Üks olulisemaid metakognitiivsete täidesaatvate funktsioonidega seotud oskusi
	Ülesannete algatamine	Võime korraldada mõtlemist ja teha otsuseid selle kohta, kuidas ja kust alustada
	Tööülesannete juurde jäämine	Oskus jääda ülesannete juurde, järgida ajakava ja viia ülesanne lõpule või jõuda eesmärgini
	Täitesaatev (eesmärgile suunatud) tähelepanu	Oskus rakendada oma tähelepanu valikuliselt, hoida nõutava aja jooksul iseseisvalt tähelepanu olulistel tegevustel ja jagada oma tähelepanu vastavalt vajadusele õpikeskkonna eri elementide vahel
	Enesejälgimine	Oskus ennast pidevalt jälgida, hinnata regulaarselt oma tähelepanu, arusaamist ja töö kvaliteeti õpituotetes ning teha vajadusel kohandusi
	Töömälu	Teadliku tunnetuse koht, teadmiste hoidmine enne mõtlemist ja tegutsemist; mitte lihtsalt meeles pidamine, vaid mälu abil tegutsemine
	Ümberlülitumine	Oskus liikuda ülesannete sees ja ülesannete eri tasandite vahel
Sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused	Reaktsiooni pärssimine / impulsside kontroll	Võime kontrollida impulsse, et elada sõbralikult koos teistega ja saavutada eesmärgid
	Emotsioonide kontroll	Võime kontrollida oma emotsioone, mis ei pruugi ära hoida vihastumist, kuid määrab, kuidas selle vihaga toime tulla
	Kohanemise võime	Lihtne üleminek ülesannete sees ja ülesannete vahel

Allikas: Kaufman (2010).

Sotsiaalne ja emotsionaalne õpe

Sotsiaalne ja emotsionaalne õpe edendab õiglust, tagades tõelise partnerluse kõigi sidusrühmade, sealhulgas koolide, perede ja kogukondade vahel, et pakkuda turvalisi, tervislikke ja õiglasi kogemusi (CASEL, 2022). CASEL määratleb sotsiaalset ja emotsionaalset õpet kui hariduse ja inimese arengu lahutamatu osa ning käsitleb viit sotsiaalse ja emotsionaalse õppe pädevust. Laialt tuntud arenguraamistik CASEL 5 (Denham, 2018) hõlmab eneseteadvust, enesejuhtimist, sotsiaalset teadlikkust, suhtlemisoskust ja vastutustundlikku otsustamist (CASEL, 2022). Eneseteadvus on seotud sellega, kes me oleme ja mida me tunneme ning millised on meie väärtused ja veendumused. Enesejuhtimine näitab, kuidas inimene käitub ja kuivõrd suur on tema püsivus takistustega silmitsi seistes. Sotsiaalne teadlikkus on seotud arusaamisega sellest, kuidas teised mõtlevad ja tunnevad, ja võimega mõista kehakeelt ja sotsiaalseid norme. Suhtlemisoskus näitab, kuidas inimene teistega suhtleb. Vastutustundlik otsustamine on seotud oskusega lahendada probleeme ja teha eetilisi valikuid, see viib vastutustundliku käitumiseni (CASEL, 2022). Nagu joonisel 1 näha, võivad need pädevused toimida paljudes keskkondades, sealhulgas klassiruumis, koolis, kodus (perekondades ja hooldajate juures) ja kogukonnas. Need oskused võivad olla omandatud nii otsese sõnalise kui ka varjatud juhendamise kaudu.



Joonis 1. CASEL 5 sotsiaalse ja emotsionaalse õppe raamistik: CASELi ratas.

Kohandatud akadeemilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppe koostöökogu materjalide põhjal ja kasutatud koostöökogu loal.

Ameerika Ühendriikide föderaalpoliitikal on määrav roll osariikide- ja ringkonnaüleste sotsiaalse ja emotsionaalse õppe rakendamist toetavate tingimuste loomisel (CASEL, 2022). 2020. aasta koroonaviiruse abi, toetuste ja majandusliku turvalisuse (CARES) seadusega eraldati koolidele ja ringkondadele 13,2 miljardit dollarit COVID-19 mõjuga tegelemiseks (Aperture Education, 2022). 2021. aasta Ameerika päästeplaani seaduse alusel eraldati sotsiaalse ja emotsionaalse õppe toetamiseks üldhariduskoolides 123 miljardi dollari suurune investeering, millest 800 miljonit oli mõeldud kodutute laste jaoks (Aperture Education, 2022). Lisaks peetakse USA iga lapse edukust toetavat seadust (Every Student Succeeds Act) (2015) peamiseks rahastamisallikaks, mille alusel toetatakse õpilaste sotsiaalseid, emotsionaalseid, akadeemilisi ja kodanikuks kasvamise ning karjääriga seotud jõupingutusi. Humphrey (2013) väitis, et ka mujal maailmas on sotsiaalne ja emotsionaalne õpe muutunud domineerivaks jõuks hariduses. Oma raamatus esitas ta juhtumianalüüsi vaid mõne sotsiaalset ja emotsionaalset õpet rakendava riigi, sealhulgas USA, Inglismaa, Põhja-Iirimaa, Austraalia, Rootsi ja Singapuri kohta. Eeskätt rõhutas ta asjaolu, et sotsiaalse ja emotsionaalse õppe kujunemist mõjutavad kultuurilised, poliitilised ja sotsiaalsed tegurid. Kõige tähtsam on tema arvamus, et sotsiaalne ja emotsionaalne õpe ei ole pelgalt moeröögatus. 2022. aastal avaldas Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon (OECD) aruande, milles uuriti, kuidas aitab sotsiaalse ja emotsionaalse õppe rakendamine sisserännanuid ja pagulastest õpilasi OECD riikides (McBrien, 2022). Sotsiaalne ja emotsionaalne õpe on osa kaasavast hariduskäsitusest, mis tunnustab mitmekesisust ja tagab, et kõik õppijad saavad „juurdepääsu õppesisule ja osalevad täielikult õppimises“ (Collier, 2019, lõige 3).

Maailma koolid töötavad sotsiaalse ja emotsionaalse õppe raamistiku juurutamise nimel, võib kaasava tunni ettevalmistamisel olla kasu ka „universaalsest“ lähenemisviisist seoses selle kaasava ülesehituse ja õppijate mitmekesisusest lähtuva planeerimisviisiga. Universaalselt kujundatud õppimise raamistik toetab jõupingutusi, millega luuakse kõigile õpilastele, eriti õpiraskustega õpilastele, kõikehõlmav juurdepääs õppekavadele ja õpikeskkondadele. „Universaalne“ tähendab, et õppe-eesmärkide püstitamisel tuleb arvestada mitmesuguste lähenemisviisidega, et kõik õpilased, sõltumata nende individuaalsetest vajadustest, saaksid saavutada sama õpiesmärgi (Rose & Meyer, 2006). „Kujundamine“ viitab eesmärgipärasele planeerimisele, millega tagatakse mitmekesised võimalused sisule ja protsessidele juurdepääsemiseks, samuti arusaamise väljendamiseks mitmel eri moel, tehes seda õppijaid kaasaval viisil (Meyer *et al.*, 2014). Universaalselt kujundatud õppimisega tutvumine võib anda ideid kõikide õpilaste toetamiseks.

Universaalselt kujundatud õppimine: põhimõtted ja suunised

Ülemaailmse ebakindluse ja teadmatuses tingimustes on ülioluline toetada õpilasi sotsiaalse ja emotsionaalse õppe kaudu. Chardin ja Novak (2021, lk 7) tõdevad:

„Me peame tunnistama, et nii meie koolides kui ka väljaspool neid näevad õpilased pealt ja kogevad vihkamist, diskrimineerimist, tõrjutust ja apaatiat, mis põhineb rassil, seksuaalsel ja soolisel identiteedil, kodutusel, religioonil, sotsiaalmajanduslikul staatusel, sisserändel, keelel ja puudel. Need kogemused mõjutavad nende õpivalmidust, kui me rakendame traditsioonilist, „üht, kõigile sobivat“ õppekava ja pedagoogikat.“

Seetõttu on kaasav lähenemine õpetamisele ja õppimisele möödapääsmatu. Universaalselt kujundatud õppimine on kaasav raamistik, mis arvestab õppimisvõimaluste mitmekesisusega, sealhulgas inimestega, kellel on sotsiaalsed ja emotsionaalsed erivajadused. Saades inspiratsiooni ja mõjutusi universaalse kujundamise mõtteviisist juurdepääsude kavandamisel arhitektuuris, toetab universaalselt kujundatud õppimine mitmekesisust ja õppijate varieeruvust, pakkudes raamistikku õppetöö kavandamiseks, mis on kasulik kõigile õppijatele, sealhulgas õpilastele, keda mõned nimetavad „erilisteks“. Universaalse disaini liikumine, mille ajendiks oli 1968. aastal arhitektuuriliste tõkete seaduse (United States Access Board) ja 1990. aastal Ameerika Ühendriikide puuetega inimeste seaduse (Americans with Disabilities Act (ADA), 1990) vastuvõtmine, nõudis, et projekteerimisel tuleb tagada lihtne juurdepääs hoonetele. Puuetega inimeste seadusega tagati kõigile ligipääs transpordile, tööhõivele, avalikele hoonetele, koolidele, kaupadele ja teenustele ning muudele põhilistele ja igapäevastele tegevustele, mida puueteta inimesed kasutavad (ADA, 1990). Sarnaselt sellega on universaalselt kujundatud õppimise eesmärk luua õpilastele juurdepääs õppekava eesmärkidele, õppestandarditele ja õpikeskkonnale. Universaalselt kujundatud õppimise põhimõtteid õppetöö kavandamisse ja õpetamispraktikasse lõimides saab optimeerida õpetamist ja õppimist kõigi õpilaste jaoks.

Õppijate mitmekesisus on väljend, mida kasutatakse kirjeldamiseks, kui unikaalsed on indiviidid selles, kuidas nad õpivad. Houstoni (2018) väitel ei peaks hariduse eesmärk olema ainult teadmiste omandamine, vaid oluline on omandada ka õpioskused. Nii nagu universaalse disaini eesmärk on kavandada juurdepääs füüsilisele keskkonnale, on universaalselt kujundatud õppimise eesmärk luua juurdepääs õppekava eesmärkidele ja õppestandarditele, avardades õppimisvõimalusi nii, et need jõuaksid kõikide lasteni. Universaalselt

kujundatud õppimine edendab erinevate vajadustega tegelemiseks õppekava ja õpikeskkonna paindlikkust (Rose & Meyer, 2002). Õpetamise fookus optimeerib õpetamist ja õppimist, mis hõlmab „õpieesmärke, hindamisvahendeid, õpetamismeetodeid ja materjale“ (Meyer *et al.*, 2014, lk 3).

Universaalselt kujundatud õppimise levik maailmas

Universaalselt kujundatud õppimise kontseptsioonile panid Ameerika Ühendriikides aluse abistava eritehnoloogia keskuse (Center for Assistive Special Technology (CAST)) asutajad David Rose ja Ann Meyers (CAST, 2018). Selle õppimisviisi vastu tunnevad huvi Ameerika Ühendriikide poliitikakujundajad (Lisenbee *et al.*, 2020) ja sellele on viidatud USA iga lapse edukust toetavas seaduses (2015), mis julgustab osariike võtma kasutusele kontseptsiooniga kooskõlas olevat tehnoloogiat. Universaalselt kujundatud õppimise kontseptsioon on levinud üle maailma. Näiteks soovitakse UNESCO ülemaailmses hariduse seirearuandes (2021) „tungivalt universaalselt kujundatud õppimise vastuvõtmist valitsuse tasandil, et see muutuks riikide kaasava hariduspoliitika lahutamatuks osaks“ (McKenzie *et al.*, 2021, lk 6). 2013. aastal jõuti hariduslike erivajaduste võrgustiku (SENnet) korraldatud uuringus järeldusele, et universaalselt kujundatud õppimine on Euroopas pigem tundmatu. Euroopas ei ole enamik selle põhimõtetest selgesõnaliselt kasutusele võetud, vaid need on põimitud kaasamise, tunnustades kõigi, sealhulgas puuetega inimeste ja ebasoodsas olukorras vähemusrühmade õigust pääseda võrdsetel alustel ligi haridusele ja ühiskondlikule elule. Riikide aruanded ja juhtumianalüüsid näitavad, kuidas eri riigid universaalselt kujundatud õppimise põhimõtteid poliitikas ja praktikas erineval määral rakendavad, tehes seda pigem kaudselt kui selgesõnaliselt (Panzavolta *et al.*, 2013, punkt 3).

Universaalselt kujundatud õppimise põhimõtted

Kõigi õppijate vajaduste toetamine kõlab lihtsa ja mõistliku eesmärgina. Ometi tekib õpetajatel küsimus, kuidas kohandada õpetamist nii, et see sobiks klassile, kus on mitmekesisete vajadustega õpilased, eriti kui paljude laste puhul takistab õppimist mõni läbielatud trauma. Kui õppetöö kavandamisel võetakse arvesse traumaatiliste sündmustega kimpus olevate õpilaste vajadusi, saavad kõik lapsed kasu sihipärasest õppetöö kavandamisest. Teisisõnu, sihipärane õppetundide kavandamine universaalselt kujundatud õppimise raamistikus tagab parema juurdepääsu edu tagavatele õppimisvõimalustele, sest õpilastele ja õppekavale mõeldes suhtutakse õppijate mitmekesisusse kui väärtusesse. Universaalselt

kujundatud õppimise kolme põhimõtte – kaasamis-, esitlus- ja väljendusviiside mitmekesisuse – integreerimine õppetundide kavandamisse ja õpetamispraktikasse optimeerib õpetamist ja õppimist kõigi õpilaste jaoks. Kaasamisviiside mitmekesisus ehk õppimise „miks?“ on afektiivne võrgustik, mis kaasab ja motiveerib õppijaid huvi tekitamise ja eesmärgi saavutamisega (CAST, 2018). Esitlusviiside mitmekesisus ehk õppimise „mis?“ on äratundmise võrgustik, mis selgitab, kuidas sisu esitatakse ja kuidas õppijad teavet töötlevad (CAST, 2018). Väljendusviiside mitmekesisus ehk õppimise „kuidas?“ on strateegiline võrgustik, mis keskendub sellele, kuidas õppijad edusamme jälgivad ja oma õppimisvõimet näitavad (CAST, 2018). Universaalselt kujundatud õppimine pakub kõigile õppijatele toetavat ja juurdepääsu tagavat raamistikku, et nad saaksid iseseisvalt ja kõrvalise abita õppida. Sotsiaalse ja emotsionaalse õppe ning universaalselt kujundatud õppimise raamistiku uurimisel keskendume afektiivsele ja strateegilisele võrgustikule.

Mitmekesised kaasamisviisid

Universaalselt kujundatud õppimise üks eesmärke on vähendada õppimist takistavaid tõkkeid, jõudmaks paremate tulemusteni. Pedagoogid mõistavad, et sotsiaalsed ja emotsionaalsed probleemid võivad õppimist takistada. Lõimides universaalselt kujundatud õppimise ning sotsiaalse ja emotsionaalse õppe tavasid igapäevasesse õppetöösse, saavad õpetajad õpilasi paremini toetada ja õpetada neile, kuidas koos kaaslastega tulemuslikumalt töötada. Universaalselt kujundatud õppimise põhimõtte kaasamisest on sotsiaalse ja emotsionaalse õppe (Ohio Department of Education, 2022) ja afektiivse valdkonnaga eriti tugevalt seotud. Afektiivne valdkond hõlmab emotsioonide, tunnete, väärtuste, tunnustuse, vaimustuse, motivatsiooni ja hoiakutega tegelemise viisi ning on õppimise oluline osa (Richardson *et al.*, 2012).

Abistava eritehnoloogia keskus (CAST, 2018) annab kolm suunist, mida tuleb kõigi õppijate kaasamise puhul arvesse võtta (vt tabelit 1): huvi äratamine, pingutuse ja püsivuse säilitamine ning eneseregulatsioon. Universaalselt kujundatud õppimise suunised pakuvad samuti konkreetseid soovitusi, mida nimetatakse kontrollpunktideks ja mida saab rakendada mis tahes õppeaine või valdkonna puhul, et tagada juurdepääs kõigile. Tabelis 2 on esitatud suunised ja kontrollpunktid kaasamisvahendite mitmekesisuse kohta.

Tabel 2. Mitmekesised kaasamisviisid

Universaalselt kujundatud õppimise suunised	Universaalselt kujundatud õppimise õpetamisstrateegia kontrollpunktid	Seos sotsiaalse ja emotsionaalse õppega CASEL 5
Huvi äratamine	<ul style="list-style-type: none"> • Optimeerida individuaalset valikut ja autonoomiat • Optimeerida asjakohasust, väärtust ja autentsust • Minimeerida ohte ja häirivaid tegureid 	Enesejuhtimine
Pingutuse ja püsivuse säilitamine	<ul style="list-style-type: none"> • Teha vahe-eesmärgid ja lõppeesmärgid nähtavamaks • Varieerida nõudmisi ja ressursse, et optimeerida ülesande raskusastet • Edendada koostööd ja ühtekuuluvustunnet • Suurendada selgekssaamisele orienteeritud tagasisidet 	Sotsiaalne teadlikkus Suhtlemisoskus
Enese-regulatsioon	<ul style="list-style-type: none"> • Edendada motivatsiooni optimeerivaid ootusi ja uskumusi • Toetada isiklikke toimetulekuoskusi ja -strateegiaid • Arendada enesehindamist ja -refleksiooni 	Eneseteadvus Enesejuhtimine

Allikas: CAST (2018). Kohandatud universaalselt kujundatud õppimise suuniste versioonist 2.2.

Mitmekesised tegevus- ja väljendusviisid

Universaalselt kujundatud õppimise raamistik sisaldab ka põhimõtet, mis näeb ette mitmekesiseid tegevus- ja väljendusviise. Kuigi see põhimõte hõlmab kolme punkti – füüsiline tegevus, suuline eneseväljendus ja suhtlemine ning täidesaatvad funktsioonid –, keskendume täidesaatvatele funktsioonidele ja nende seostele trauma ning sotsiaalse ja emotsionaalse õppega. Tegutsemis- ja väljendusviiside mitmekesisusega seoses tunnistatakse, et õppijad erinevad üksteisest õpikeskkonnas parimate võimaluste leidmise ja oma teadmiste väljendamise poolest (CAST, 2018). Näiteks on mitmesugustest tegevus- ja väljendusvõimalustest kasu õppijatel, kelle strateegilised ja korralduslikud võimed on täidesaatvate funktsioonide häirete tõttu tagasihoidlikumad (CAST, 2018). Juhistes kirjeldatakse üksikasjalikult, kuidas töötada välja ja rakendada selliseid plaane, mille puhul saadakse õppimisest kõige rohkem kasu. CAST annab neli soovitusi, mis aitavad õpetajatel suunata eesmärkide püstitamist, toetada planeerimist ja strateegilist arengut, hõlbustada teabe ja ressursside haldamist ning suurendada edusammude jälgimise suutlikkust. Tabelis 3 on esitatud täidesaatvate funktsioonidega seotud soovitusel.

Tabel 3. Mitmekesised tegevus- ja väljendusviisid: täidesaatvad funktsioonid

Universaalselt kujundatud õppimise soovitused	Õpetamisstrateegia universaalselt kujundatud õppimise raames	Seos sotsiaalse ja emotsionaalse õppega CASEL 5
Suunata asjakohast eesmärgipüstitust	<ul style="list-style-type: none"> • Anda vihjeid ja abivahendeid, mis aitavad hinnata pingutust, ressursse ja raskust • Pakkuda eeskujusid või näiteid eesmärkide püstitamise ja nende saavutamise kohta • Anda juhiseid ja kontrollnimekirju eesmärkide püstitamiseks • Kinnitada vahe- ja lõppeesmärgid ning ajakava nähtavasse kohta 	Enesejuhtimine Eneseteadvus Vastutustundlik otsustamine
Toetada planeerimist ja strateegia koostamist	<ul style="list-style-type: none"> • Edastada juhiseid „peatumiseks ja mõtlemiseks“ enne tegutsemist ning pakkuda piisavalt ruumi • Anda juhiseid „oma töö näitamiseks ja selgitamiseks“ (nt portfoolio ülevaatamine, kunstikriitika) • Pakkuda kontrollnimekirju ja projekti planeerimise näidiseid probleemi mõistmiseks, prioriteetide seadmiseks, järjestuste ja tegevuste ajakava koostamiseks • Kaasata õpetajaid või mentoreid, kes aitavad kõva häälega mõelda • Anda juhiseid selle kohta, kuidas jagada pikaajalised eesmärgid saavutatavateks lühiajalisteks eesmärkideks 	Enesejuhtimine Eneseteadvus Vastutustundlik otsustamine
Hõlbustada teabe ja ressursside haldamist	<ul style="list-style-type: none"> • Pakkuda graafilisi ajaplaneerijaid ja näidiseid andmete kogumiseks ja teabe organiseerimiseks • Anda juhiseid kategoriseerimiseks ja süstematiseerimiseks • Pakkuda kontrollnimekirju ja juhendeid märkmete tegemiseks 	Enesejuhtimine Eneseteadvus Vastutustundlik otsustamine
Suurendada edusammude jälgimise võimekust	<ul style="list-style-type: none"> • Propageerida ootusi ja uskumusi, mis optimeerivad motivatsiooni • Toetada endaga toimetuleku oskusi ja strateegiaid • Arendada enesehindamist ja -refleksiooni 	Enesejuhtimine Eneseteadvus Vastutustundlik otsustamine

Allikas: CAST (2018). Kohandatud universaalselt kujundatud õppimise suuniste versioonist 2.2.

Universaalselt kujundatud õppimise ning sotsiaalse ja emotsionaalse õppe kokkupuutepunktid

Nii universaalselt kujundatud õppimine kui ka sotsiaalne ja emotsionaalne õpe arvestavad aju-uuringute ja vajadusega kõrvaldada õppimist takistavad tõkked. Universaalselt kujundatud õppimine viitab kolmele ajuvõrgustikule, mis kattuvad aju osadega. CASTi (2018b) kohaselt võetakse keskkonnast saadav sensoorne teave, sealhulgas see, mida me näeme ja kuuleme, vastu aju tagaküljel, sealhulgas aju kukla- ja oimusagaras (äratundmisvõrgustik). Teavet töödeldakse ja edastatakse tähenduse saamiseks aju keskosas (afektiivsed võrgustikud) ja organiseeritakse tegutsemiseks-reageerimiseks otsmikusagaras (strateegilised võrgustikud). Oma artiklis keskendusime afektiivsele ja strateegilisele võrgustikule, sest need on seotud sotsiaalse ja emotsionaalse käitumisega. Tabelite 2 ja 3 kolmas veerg näitab, kuidas seostub CASEL 5 universaalselt kujundatud õppimise põhimõtete ja suunistega.

Novak Education (*s.a.*) tunnistab CASELi põhipädevuste ja universaalselt kujundatud õppimise põhimõtete kattumist. Näiteks on eneseteadvuse põhipädevus seotud universaalselt kujundatud õppimise kontrollpunktidega 7.1, 7.2, 8.1, 8.4 ja 9.1. Novak Educationi sõnul seisneb nendevaheline seos selles, et õpilased peavad ennast tundma, saamaks oma õppimise üle ise otsustada. Asjakohaste õppimisotsuste tegemiseks peavad nad mõistma oma huve, eesmärke, tugevusi ja nõrkusi. Enesejuhtimise põhipädevus on seotud kontrollpunktidega 7.3, 9.2, 9.3. Siin on oluline seos selles, et „kui õpilased ei valda eneseregulatsiooni, siis ei suuda nad ennast juhtida, mis tähendab, et õppimine ei saa toimuda, sest nende mandelduumad on kaaperdatud ja ellujäämisrežiim sisse lülitatud (võitle, põgene või tardu)“ (lõik 3). Sotsiaalne teadlikkus on kooskõlas kontrollpunktidega 8.3 ja 8.4 ning peamine seos seisneb selles, et õpilased peavad mõistma teiste inimeste tundeid ja uskumusi, tegemaks õppimise käigus edukalt koostööd. Suhtlemisoskus on kooskõlas kontrollpunktidega 8.3 ja 8.4 ning peamiselt seob neid asjaolu, et „suhted on kogukonna nurgakivi ja ilma suhtlemisoskusteta on õpilastel raske koostööd teha“ (lõik 5). Vastutustundlik otsustamine on kooskõlas pühendumise kontrollpunktiga 7.2, mis viitab sellele, et „me peame toetama õpilaste täidesaatvaid funktsioone, et nad saaksid teha vastutustundlikke otsuseid oma õppimise ja tuleviku kohta“ (lõik 6).

Mõlemad raamistikud keskenduvad õppijate erinevatele vajadustele ja lähtuvad sellest, et kõigile sobivat lahendust ei ole olemas. Sotsiaalne ja emotsionaalne õpe võtab universaalselt kujundatud õppimise vaatenurka kasutades arvesse „õppijate mitmekesisust“ ja vajadust arvestada planeerimisel kõigi vajadustega. Universaalselt kujundatud õppimine uurib kõigepealt standardit ja seda, mida õppijad peavad teadma. Seejärel kavandavad õpetajad õppetunde nii,

et kõikidel õpilastel oleks võimalik edu saavutada. Universaalselt kujundatud õppimine edendab õppekava ja õpikeskkonna paindlikkust, et erinevate võimetega õpilastele oleks tagatud juurdepääs ja õppimisvõimalused (Rose & Meyer, 2002). Lisenbee jt (2020) võrdlevad õpetajaid arhitektidega, väites, et nii nagu kaasaegsed arhitektid arvestavad hoonetele juurdepääsu kavandades erinevate vajaduste ja võimetega, kavandavad ka õpetajad õppetunde, tagamaks erinevate vajaduste, võimete ja huvidega lastele juurdepääsu õppimisele. Nii nagu arhitektid võtavad arvesse kujunduse esteetilisust (Lisenbee *et al.*, 2020), arvestavad õpetajad õpilaste kaasatusega, kavandades nende uudishimust, huvidest ning sotsiaalsetest ja emotsionaalsetest vajadustest lähtuvaid õppetunde. Järgnevalt kirjeldame Johanna juhtumit, mis näitab, kuidas universaalselt kujundatud õppimise raamistik saab sihipärase õppetöö kujundamise kaudu kõigi õppijate sotsiaalse ja emotsionaalse õppe vajadusi toetada.

Johanna

Johanna on kasulaps, kes käib kolmandas klassis. Ta on oma kodust ära võetud ja paigutatud hooldusperesse. Johanna on vaikne õpilane ja magab sageli tunnis. Tema akadeemilised tulemused jäävad ülemäärase puudumise tõttu veidi alla klassi keskmise taseme. Johannal on olnud probleeme projektidele, koolitöödele ja vestlustele keskendumisega. Siiski meeldivad Johannale tema klass ja õpetaja. Ükskord, kui ta avastas, et klassiruumi laud on ümber paigutatud, läks ta endast täiesti välja. See on hooldusperede laste puhul tüüpiline. Sellisele lapsele pakuvad tema klassiruum, laud ja sellel olevad koolitarbed turvalisust ja stabiilsust. Johanna loodab, et tema klassiruum püsib muutumatuna, samas kui tema kodune olukord on kõike muud kui muutumatu (Morton, 2018).

Mitmekesiste kaasamisviiside kavandamine

Kuna mitmekesiste kaasamisviiside eesmärk on õppijaid motiveerida, peaks Johanna õpetaja mõistma tema vajadusi ning nendega arvestama, kavandades õppetööd eesmärgipäraselt. Eelkõige vajab Johanna turvalist ruumi. „Kui õppijad peavad suunama oma tähelepanu põhivajaduste rahuldamisele või negatiivse kogemuse vältimisele, ei saa nad keskenduda õppeprotsessile (...) see, mis on ähvardav või potentsiaalselt häiriv, sõltub õppijate individuaalsetest vajadustest ja taustast“ (CAST, 2018, lõik 1). Et end turvaliselt tunda, vajab Johanna muutumatut keskkonda. Nüüd, kui Johanna laud ja koolitarbed on kogu aeg ühes kohas, tajub ta klassiruumi taas turvalise kohana ja saab õppe-tegevuses segamatult osaleda.

Johanna-sugused kasulapsed, nagu ka mitmed teised lapsed klassis, on koolis sageli tõrjutud. Kuna Johanna jääb tunnis sageli magama, tuleb talle õpetada enesejälgimise oskusi, et suunata tema tähelepanu ülesande täitmisele. Üks võimalus enesejälgimise õpetamiseks on kasutada selliseid tehnoloogilisi rakendusi nagu 30/30 (<https://apps.apple.com/us/app/30-30/id505863977>), mis aitavad õppijal ennast juhtida. See rakendus sisaldab kontrollaegu, mis võivad aidata õppijal ülesande täitmisega lõpule jõuda. Ka kontrollnimikirjad või edetabelid võivad aidata Johannal ja teistel kolmanda klassi õpilastel omandada enesejälgimise oskusi (Raymond, 2012).

Mitmekesiste tegevus- ja väljendusviiside kavandamine

Sotsiaalset ja emotsionaalset õpet saavad lapsed vajavad sageli täidesaatvate funktsioonidega seotud oskuste arendamist. Me teame, et Johanna tegeleb trauma tagajärgedega ning et trauma on põhjustanud tema ajus liigse hüpervigilsuse ja pärssinud täidesaatvate funktsioonide, sealhulgas eneseregulatsiooni oskuste arenemist. Õpilased peavad tundma end turvaliselt, enne kui me saame hakata neid juhendama, neile eneseregulatsiooni õpetama ja akadeemilist sisu edastama. Üks võimalus seda klassiruumis saavutada on päevakavast teavitamine, et kõik õpilased teaksid, mis neid päeva jooksul eest ootab. Ühtlasi saame anda ennetavat teavet muudatuste kohta tavapärasel tunniplaanis. Näiteks kui on teada, et koolis toimub kogunemine või et klassi tuleb külaline, võimaldab õpilaste eelnev teavitamine neil saadud infot enne üritust omaks võtta, välis- tades sellega võimalikud üllatused. See hõlmab ka õpilaste hoiatamist võimalike häirivate sündmuste, näiteks koolis toimuva tuletõrjeõppuse tulekahjusignaali valju, ehmatava heli eest. Johanna aitamiseks tuleb meil luua turvalisuse ja järjepidevuse õhkkond, mis toetab tema eneseregulatsiooni ja laseb tal õppe- tegevuses osaleda.

Kokkuvõte

Kuna õpilaste vajadused muutuvad, peavad ka parimatel tavadel põhinevad haridussoovitused muutuma. Uuringute põhjal on teada, et sotsiaalne ja emotsionaalne õpe sobib õpilaste toetamiseks klassiruumis. Samuti teame, et universaalselt kujundatud õppimine on kasulik kõigile õpilastele, sealhulgas neile, kellel on tuvastatud õpiraskusi. Samuti oleme viimastel aastatel saanud palju teada traumade mõjust, mis on viinud koolides traumast teadlike meetodite rakendamiseni. Selle artikli autoritena ei leidnud me siiski kirjandust, mis ühendaks sotsiaalset ja emotsionaalset õpet ning universaalselt kujundatud

õppimist kui traumateadlikke lähenemisviise, mis võivad parandada täidesaatvate funktsioonide arengut. Traumateadlikud lähenemisviisid on meetodid ja strateegiad, mis loovad kõigile õpilastele turvalise ja kaasava keskkonna. Mõistes, et trauma on kahjustanud aju ja rikkunud täidesaatvaid funktsioone, on ülioluline kujundada õpet nii, et see oleks kaasav ja parandaks täidesaatvatel funktsioonidel põhinevaid oskusi, sealhulgas sotsiaal-emotsionaalset poolt. Traumast mõjutatud õpilased istuvad klassiruumis sageli hüpervigiilses olekus, „skaneerides“ kõiki ohumärke. Sageli tõlgendavad õpilased valesti sotsiaalset suhtlemist eakaaslastega, mis viib suhete katkemise ja isolatsioonini. Sotsiaalne ja emotsionaalne õpe võib aidata õpilastel neid suhteid parandada, liituda täielikult klassikollektiiviga, osaleda rühmategevuses ja sulanduda paremini õpikeskkonda. Universaalselt kujundatud õppimist kasutavad õpetajad austavad õpilaste tugevaid külgi, pakkudes mitmekesiseid tegevus- ja väljendusviise ning kasutades mitmekesiseid kaasamisvõimalusi. Universaalselt kujundatud õppimise põhimõtetel on tihe seos sotsiaalse ja emotsionaalse õppega ning need arendavad täidesaatvatel funktsioonidel põhinevaid oskusi.

Õpilaste vajadused ja klassiruumis hakkama saamine muutuvad jätkuvalt üha keerulisemaks. Meie õpilaste ja kogukondade parimaks teenindamiseks on oluline, et õpiksime tundma trauma mõjusid ning mõistaksime, et sotsiaalse ja emotsionaalse õppe ning universaalselt kujundatud õppimise rakendamine tundides võib toetada kõiki õppijaid. Parimate tavade soovitusel peavad olema kooskõlas õpilaste praeguste vajadustega ja nende tulemuseks peab olema kaasava õpikeskkonna loomine. Teades, millist mõju avaldavad traumad, ja mõistes nende hoolde antud õpilasi, peavad pedagoogid ümber hindama ja ümber mõtestama traditsioonilise õpetamismudeli, sest see ei rahulda enam valdava osa üldhariduskoolides õppivate õpilaste vajadusi (Berardi & Morton, 2019). Kaasava keskkonna loomine nõuab õppemeetodeid, mis toetavad emotsionaalset ja sotsiaalset õpet (McBrien, 2005) ning täidesaatvate funktsioonidega soetud oskusi. Et muuta meie õppemeetodid universaalselt kujundatud õppimiseks, peame „tuvastama ja tunnustama kõiki võimalikke tõkkeid, mis takistavad universaalset ligipääsu õpetamisele ja õppimisele, ning kaasamise möödapääsmatust, et saaksime luua keskkondi, õppetunde, üksusi, õppekavasid ja õpikogemusi, mis tagavad kõigile õppijatele meie klassiruumides tõelise juurdepääsu, hoolimata võimetest ja/või keelest“ (Chardin & Novak, 2021, lk 9). Universaalselt kujundatud õppimine ning sotsiaalne ja emotsionaalne õpe toimivad üheskoos, et toetada õpilaste erinevaid õpivajadusi klassiruumis tugeva ja kaasava keskkonna kaudu.

Kasutatud kirjandus

- Americans With Disabilities Act of 1990, Pub. L. No. 101–336, 104 Stat. 328 (1990).
- Aperture Education (2022). SEL funding: Using the CARES act and the American rescue plan funding for SEL. <https://apertureed.com/federal-funding-for-your-social-emotional-learning-sel-program/>.
- Birman, D. (2002). *Mental health of refugee children: A guide for the ESL teacher*. Spring Institute for Intercultural Learning.
- Blaustein, M. E. (2013). Childhood trauma and a framework for intervention. In E. Rossen & R. Hull (Eds.), *Supporting and educating traumatized students: A guide for school-based professionals* (pp. 3–21). Oxford University Press.
- Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2019). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. Guilford Press.
- Carrion, V. G., & Wong, S. S. (2012). Can traumatic stress alter the brain? Understanding the implications of early trauma on brain development and learning. *Journal of Adolescent Health, 51*(2), S23–S28. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.04.010>
- Center for Applied Special Technology (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. <http://udlguidelines.cast.org>.
- Centers for Disease Control and Prevention (2015). Ace study: major findings. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/about.html>.
- Chardin, M., & Novak, K. (2021). *Equity by design*. Corwin Press. https://books.google.com/books/about/Equity_by_Design.html?id=1jndDwAAQBAJ.
- Collaborative for academic, social, and emotional learning. (2022). What is the CASEL framework? CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>.
- Collier, E. (2019, Oct. 21). What is inclusive practice? High Speed Training. <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/what-is-inclusive-practice/>.
- Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom*. W. W. Norton.
- Craig, S. E. (2016). *Trauma-sensitive schools: Learning communities transforming children's lives, K-5*. Teachers College Press.
- Craig, S. E. (2017). *Trauma-sensitive schools for the adolescent years: Promoting resiliency and healing, Grades 6–12*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/145.655>
- Denham, S. (2018). *Keeping SEL developmental: The importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies*. Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group, 1–13. <https://casel.org/casel-resources-keeping-sel-developmental/>.

- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and learning loss-disparities grow and students need help*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>.
- Ducke, E. (2022, Aug. 6). *The children of war*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/live/2022/08/06/world/ukraine-russia-war-children#:~:text=%E2%80%9CEvery%20one%20of%20Ukraine's%205.7,it%20takes%20years%20to%20heal.%E2%80%9D>.
- Everly, G. S., & Lating, J. M. (2012). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Springer.
- Every Student Succeeds Act (2015). Pub. L. 114–95. Stat. 1177 (2015).
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, ALM., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction leading to many of the causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Houston, L. (2018). Efficient strategies for integrating universal design for learning in the online classroom. *Journal of Educators Online*, 15(3), n3. <https://doi.org/10.9743/jeo.2018.15.3.4>
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE Publications Ltd.
- Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom: Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students*. Paul H. Brooks.
- Lisenbee, P., Pilgrim, J., & Vasinda, S. (2020). *Integrating technology in literacy classrooms: Models and frameworks for all learners*. Taylor and Francis Publishing.
- McBrien, J. (2022). Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices, and implications for policies across OECD countries. OECD Education Working Papers No. 266. <https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- McKenzie, J., Karisa, A., Kahonde, C., & Tesni, S. (2021). *Review of UDL in Low- and Middle-Income Countries*. IDEA. https://www.cbm.org/fileadmin/user_upload/UDL_review_report_2021.pdf.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Morton, B. M. (2018). The grip of trauma: How trauma disrupts the academic aspirations of foster youth. *Child Abuse & Neglect*, 74, 73–81. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.021>
- Novak Education (n.d.). Universal design for learning and social emotional learning: How do they work together to meet the whole child's needs? https://f.hubspotusercontent00.net/hubfs/7288705/Blog%20Graphics/UDL_SEL_Infographic.pdf.

- Ohio Department of Education (2022). *UDL and Social Emotional Learning (SEL)*. State Support Team. <https://www.sst6.org/UDLandSocialEmotionalLearningSEL.aspx>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Education at a glance: OECD indicators*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf>.
- Panzavolta, S., Lotti, P., Brandão, I. (2013). *Universal design for learning: Overviews in Europe and worldwide, policies and practices: SENnet project thematic report No. 2*. SENnet. http://sennet.eun.org/wiki?p_p_id=36&p_p_lifecycle=1&p_p_state=exclusive&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_36_struts_action=/wiki/get_page_attachment&p_r_p_185834411_nodeId=65129&p_r_p_185834411_title=FrontPage&_36_fileName=Thematic_Study_Year2.pdf.
- Perry, B. D. (2006). Fear and learning: Trauma-related factors in the adult education process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(110), 21–27. <https://doi.org/10.1002/ace.215>
- Porges S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. W. W. Norton.
- Ralabate, P. K. (2011, August 30). *Universal design for learning: Meeting the needs of all students*. The ASHA Leader. <http://www.readingrockets.org/article/universal-design-learning-meeting-needs-all-students>.
- Raymond, E. B. (2012). *Learners with mild disabilities: A characteristics approach*. Pearson Education.
- Richardson, J. S., Morgan, R. F., & Fleener, C. E. (2012). *Reading to learn in the content areas*. Wadsworth.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., & Meyer, A., Eds. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationship and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.) Guilford Press.
- Shaywitz, S. (2020). *Overcoming dyslexia* (2nd ed.). Random House.
- Souers, K., & Hall, P. (2016). *Fostering resilient learners: Strategies for creating a trauma-sensitive classroom*. Association of Supervision and Curriculum Development.
- Zong, J., & Batalova, J. (2017). *Refugees and asylees in the United States*. https://www.migrationpolicy.org/article/refugees-and-asylees-united-states-2021#Age_Gender.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Takas, S. (2021). *Mental health and UDL*. Kwantlen Polytechnic University. <https://wordpress.kpu.ca/tlcommons/mental-health-and-udl/>.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2021). *Global trends: Forced displacement in 2021*. <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>.

- United Nations High Commissioner for Refugees (2022). UNHCR: Global displacement hits another record, capping decade-long rising trend. <https://www.unhcr.org/en-us/news/press/2022/6/62a9d2b04/unhcr-global-displacement-hits-record-capping-decade-long-rising-trend.html>.
- United States Access Board (n.d.). Architectural Barriers Act of 1968. <https://www.access-board.gov/the-board/laws/architectural-barriers-act-aba>.
- United States Department of Education (n.d.). *Newcomer toolkit*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oela/newcomers-toolkit/ncomertoolkit.pdf>.
- van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin.
- Vermetten, E., & Bremner, J. D. (2002). Circuits and systems in stress: Preclinical studies. *Depression and Anxiety*, 15(3), 126–147. <https://doi.org/10.1002/da.10016>
- Vostanis, P. (2017). Editorial: Global child mental health: Emerging challenges and opportunities. *Child and Adolescent Mental Health*, 22, 177–178. <https://doi.org/10.1111/camh.12246>
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello V. E., & Downer, J.T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162–187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>