

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Kadri Markvart

LASTEAEDADE TAVA-, SOBITUS- JA TASANDUSRÜHMADE KASVUKESKKONNA  
KOHANDAMINE AUTISMIGA LAPSELE  
magistritöö

Juhendaja: Pille Häidkind, Ph.D., eripedagoogika lektor

Tartu 2018

### **Kokkuvõte**

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada tava-, sobitus- ja tasandusrühmade kasvukeskkonna kohandused autismiga lapsele ning hinnata nende kooskõla erialase kirjandusega ja lapse arengutasemega. Uuringus osales kümme tava-, sobitus- või tasandusrühmas õppivat autismiga last. Uurimismeetoditena kasutati individuaalsete arenduskavade analüüsi, küsimustikku lasteaijaõpetajale ja rühmakeeskondade vaatlust. Individuaalsete arenduskavade analüüs kinnitas kirjandusest leitud, et autismiga lapse erisused ilmnevad üldoskuste valdkondades, kommunikatsiooni ja motoorika arengus. Lasteaijaõpetajad pidasid autismiga lapsele kõige tõhusamateks õpetamise viisiks uute oskuste õpetamist samm-sammult, individuaalse arenduskava rakendamist ning koostööd lapsevanemate ja tugispetsialistidega. Vaatlusandmetest selgus, et kõige sagedamini kohandas õpetaja õppetegevuse ajal oma kõnet, esitades autismiga lapsele korduvalt eraldi korraldusi. Igas rühmas oli autismiga lapsele füüsilise keskkonna mõningaid aspekte sobivamaks kohandatud.

Märksõnad: kasvukeskkonna kohandamine, lapse autism, lasteaija tava-, sobitus- ja tasandusrühmad

### **Abstract**

The purpose of this Master's thesis was to find out the adaptations of the regular, integrated and special groups growth conditions to the child with autism and to assess their compatibility with the literature and child's level of development. Ten autistic children were studied in this research. The research methodology used an analysis of individual development plans, a questionnaire for a kindergarten teacher and an observation of environment in kindergarten. An analysis of individual development plans revealed that the differences in autistic children appeared in the areas of domain - general skills, communication and motor skills. Kindergarten teachers considered step-by-step teaching of new skills, implementing an individual development plan, and working with parents and support specialists as the most effective ways of teaching. From the observation data, it became clear that most frequent adaptation during the study period was to give many separate personal orders to the autistic child. Also it came out that in every kindergarten group has adaptations in some aspects of physical environment.

Keywords: adaptation of the growth environment, autistic children, kindergarten's regular, integrated and special groups

**Sisukord**

|  |    |
|--|----|
| Sissejuhatus.....  | 5  |
| Lapse autismi koolieelses eas.....                           | 5  |
| Tunnetus- ja õpioskused.....                                 | 6  |
| Sotsiaalsed ja enesekohased oskused.....                     | 7  |
| Mänguoskused.....  | 8  |
| Kommunikatiivsed oskused.....                                | 9  |
| Üld- ja peenmootorika.....                                   | 10 |
| Rühma kasvukeskkonna kohandamine autismiga lapsele.....      | 10 |
| Õhkkond.....   | 12 |
| Õpetamise eripära.....                                       | 14 |
| Füüsiline keskkond.....                                      | 17 |
| Tugimeetmed.....   | 19 |
| Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....                    | 20 |
| Meetodika.....   | 22 |
| Valim.....   | 22 |
| Mõõtevahendid.....   | 23 |
| Protseduur.....  | 24 |
| Tulemused ja arutelu.....                                    | 25 |
| Autismiga laste erisused.....                                | 25 |
| Rühma keskkond.....  | 27 |
| Lapse arengutaseme ja rühmas tehtud kohanduste kooskõla..... | 33 |
| Järeldused.....  | 35 |
| Tänuõnad.....  | 38 |
| Autorsuse kinnitus.....                                      | 38 |
| Kasutatud kirjandus.....                                     | 39 |
| Lisad  |    |
| Lisa 1. Küsimustik lasteaiaõpetajale                         |    |
| Lisa 2. Vaatlusplaan   |    |
| Lisa 3. Kiri õppealajuhatajale                               |    |
| Lisa 4. Lapsevanema nõusolekuleht                            |    |
| Lisa 5. Kvalitatiivse analüüsi näide                         |    |
| Lisa 6. Väljavõtte koodide ja peakategooriate tabelist       |    |

## Sissejuhatus

Erivajadustega laps on laps, kelle mitmesugustest erisustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha kohandusi lapse kasvukeskkonnas (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Tänapäeval soositakse erivajadustega laste õppimist kodukoha haridusasutustes. Seepärast tuleb igal lasteaiaõpetajal olla valmis keskkonna kohandamiseks tavarühmas, vajadusel saab asutuses luua ka sobitus- või erirühmi. Pervasiivsete arenguhäiretega lapsi sünnib üle Eesti, kuid puudespetsiifilised erirühmad on loodud üksnes mõnes linnas. Praegusel ajal ei ole esiplaanil erivajadustega lapse diagnoos või puue, vaid vajadus kohandada keskkond selliseks, et lapse arengupotentsiaal maksimaalselt realiseeruks (Kõrgesaar, 2002). Kuidas õnnestub Eesti lasteaiaõpetajatel autismiga lastele kasvukeskkonda kohandada, on seni vähe uuritud.

### Lapse autismi tunnused koolieelses eas

Lapse autism (F84.0) kuulub pervasiivsete arenguhäirete alla. Häired avalduvad peamiselt kolmes valdkonnas: suhtlemises, piiratud stereotüüpsetes käitumismaneerides ja vastastikusel sotsiaalsel mõjutamises (Gillis & Rouleau, 2011). Oma olemuselt on autism elukestev arenguhäire. Autism ei ole vaimupuue, kuid esineda võib vaimse arengu mahajäämust erineval tasemel (Gillberg, 2003).

Viimaste aastakümnete vältel on pervasiivsete arenguhäiretega laste arv kasvanud kiiremini kui ühegi teise arengulise häire osakaal ning ulatub praeguseks ajaks juba suhteni: 1 laps 68 sünni kohta (Barton & Harn, 2014). Pervasiivsed arenguhäired esinevad sagedamini poistel, tüdrukutel esineb neid 3-4 korda harvem (Gillberg, 2003).

Lapse autismile on iseloomulik tavalise arengu eelperioodi puudumine või kui see siiski esineb, ei kesta see rohkem kui kolm esimest eluaastat (Rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon, 1992). Lisaks spetsiifilistele diagnostilistele tunnustele võib autismiga lapsel avalduda mitmeid teisi nähte nagu unehäired, seedetrakti probleemid ja psüühikahäired, eriti ärevus ja depression (Mazzone & Vitello, 2016). Samuti võib ette tulla enesevigastamisi, eriti juhtudel, kui autismi diagnoosile kaasneb raske vaimne alaareng (Rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon, 1992).

Autismiga lapse arengutaseme hindamisel lähtuvad lasteaiaõpetajad (nii nagu eakohase arenguga laste puhul) Koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (2008) ja lasteasutuse õppekavast. Lähtudes meditsiinilise diagnostika kriteeriumitest ilmnevad autismiga lapse eripärad enamasti kõikides üldoskuste valdkondades ning haaravad ka kommunikatsiooni ning motoorika valdkondi.

### **Tunnetus- ja õpioskused.**

Tunnetusoskused võimaldavad lapsel juhtida teadlikult tema tunnetusprotsesse, milleks on taju, mälu, mõtlemine ja tähelepanu. Tänu õpioskustele, mis kujunevad tunnetusoskuste baasil, on laps võimeline teavet hankima, omandama teadmisi ja oskusi, uurima ja katsetama (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008).

Autismiga lapsel võib esineda erisusi meeleelundite tundlikkuses, tajuprotsessis. On teada (Agan et al., 2010), et autismiga lapsed näevad kehvemini, kuid tihti on neil väga hea haistmismeel. Seetõttu võib ette tulla olukordi, kus autismiga lapsed hakkavad objekte sealhulgas inimesi pigem nuusutama kui vaatama. Samuti võib esineda kõrvade ülitundlikkust, nad võivad reageerida helidele kõrvade kinnikatmisega või ignoreerivad valju häält täiesti (Agan et al., 2010; Bruin, 2014). Ka puudutuste vältimine on autismiga lastele tüüpiline, ootamatu juhuslik kehaline kontakt võib lapse endast välja viia. Samas võib esineda ka alatundlikkust, mille puhul ei reageeri nad kohaselt külmale, kuumale ega valule. Stiimulitele reageerimine võib olla ka ebatüüpiline, näiteks võib laps liiga ereda valguse korral lärmama hakata või valju hääle peale silmad sulgeda (Agan et al., 2010). Laps saab õppida oma tundlikkusega paremini toime tulema, kuid ta ei saa muuta seda, mida ta tunneb (Bruin, 2014).

Autismiga lapsel on nõrgalt arenenud võime saadaud informatsiooni struktureerida ja seostada selle erinevaid elemente (Trillingsgaard & Jørgensen, 1993). Sellest tulenevalt on ka õpitud oskuste ülekandmine ühest olukorrast teise raskendatud. Näiteks kui laps on ära õppinud kuidas avada hambapasta tuub, siis seda oskust šampoonipudeli avamisel ta kasutada ei oska. Teine näide on see, et laps on ära õppinud sõna “palun”, mida ta kasutab siis, kui ta soovib juua, kuid ta ei oska seda kasutada siis, kui ta midagi süüa soovib või kui ta soovib endale mõnda mänguasja (Noonan, 2006).

Puudulikult arenenud täidesaatvate funktsioonide (*executive functions*) tõttu on autismiga lastel häiritud tähelepanu areng ning mõtlemisoperatsioonid (nt järeldamine, seoste loomine, järjestamine, üldistamine) (Paul, Pelphey, Rogers & Volkmar, 2014). Tundlikkuse eripärade tõttu võib autismiga lapse tähelepanu olla raskesti saavutatav või kergesti hajuv. Kognitiivselt arenenumad lapsed võivad tunda järjekindlat huvi mingite kindlate teemade vastu, mis võivad eakaaslastega võrreldes olla ebatavalised. Näiteks suudavad nad meelde jätta üksikasjalikke fakte ühel konkreetsel teemal, kuid ülejäänud maailm ei pruugi neile üldse korda minna. Suuri raskusi esineb info meeldejätmisel siis, kui last püütakse õpetada ning teda suunatakse midagi pähe õppima (Bregman, 2011; Kuzemtšenko, Läänemets, Rekand & Räni, 2003). DeWitt ja Whitman (2011) leidsid, et mehhaaniline ja visuaalne mälu on neil

tunduvalt paremad kui auditiiivne. Eriti raske on autismiga lastel mõista ja meeles pidada verbaalset infot, mis on semantiliselt keeruline. Autismiga laste verbaalse töömälu maht on väiksem kui eakohase arenguga lastel (Paul et al., 2014).

Psüühika eeltoodud erisuste tõttu on paljudele autismiga lastele iseloomulik vastumeelsus igasuguste muutuste suhtes, sest need on arusaamatud ning hirmutekitavad (Suuder, 2011).

### **Sotsiaalsed ja enesekohased oskused.**

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) alusel mõistetakse sotsiaalsete oskuste all lapse oskusi teiste inimestega suhelda, tajuda nii ennast kui partnereid, lähtuda eetilistest tõekspidamistest ning võtta omaks ühiskonnas üldtunnustatud tavasid. Enesekohaste oskuste all on välja toodud lapse suutlikkus teadvustada ja eristada oma võimeid, oskusi ja emotsioone ning juhtida teadlikult oma käitumist.

Autismiga lapsele on iseloomulik teiste inimeste sotsiaalse tegevuse ja emotsioonide väärti mõistmine ning samuti ka suutatus reageerida adekvaatselt teda ümbritsevate inimeste emotsioonidele või sotsiaalse situatsiooni muutusele (Rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon, 1992). Võimet näha iseenda ja teiste inimeste sisemaailma ning seda ka arvesse võtta nimetatakse meeleteooriaks (mõnes allikas ka vaimuteooriaks) (*theory of mind*). Autismiga lapsel on meeleteooria puudlik, sest tal on raske mõista, et keegi teine võib tegelikkust tunnetada temast erinevalt (Bruin, 2014; Gillberg, 2003). Selline oskus eeldab teise inimese tajumist kognitiivsest ja emotsionaalsest aspektist (Todd, 2013). Samuti on autismi diagnoosiga lastel väga raske mõista ja sõnastada enda sisemusest tulevat informatsiooni, sealhulgas tundeid ja arvamusi. Neile valmistab ebamugavust teistega kontakti loomine, nad ei tähtsusta silmsidet ega tunne huvi mängukaaslaste vastu. Samuti on neile lastele iseloomulik suurenenud egotsentrilisus (Cebula, Gomez, McGregor & Nunez, 2008; Gillberg, 2003). Autismiga laps eelistab tegutseda pigem üksinda kui kaaslastega koos (Cohen & Volkmar, 1997), tema jaoks võib asjade maailm olla palju huvitavam kui suhtlemine eakaaslastega (Frith, 2003). Nendest aspektidest tulenevalt võib olla raskendatud sõpruse loomine ja hoidmine teiste lastega (Bruin, 2014).

Keskkonna või elukorralduse ootamatud muudatused toovad esile ägeda lapse-poolse protesti, tundmatute ootamatute olukordadega toimetulek on veelgi raskem (Bakk & Grunewald, 1999). Vajadust stabiilse keskkonna järele näitab autismiga laps välja muuhulgas sellega, et kasutab ise korduvaid käitumismustreid, mis mõjuvad talle stimuleerivalt ja tekitavad heaolutunde (Todd, 2013).

Nii nagu autismiga lapsele on raske toime tulla muutustega füüsilises maailmas ja elukorralduses, satuvad nad segadusse ka suheldes teiste inimestega. Inimkäitumine on veelgi vähem ennustatav ja see häirib autismiga last, mistõttu tema käitumine on kõrvalt vaatajale väga sageli kohatu või ülemäärane.

### **Mänguoskused.**

Koolieelses eas veedab laps enamuse ajast mängides. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) tuuakse välja, et eelkoolieas on lapse põhitegevuseks mäng, mille kaudu hangib ta uusi teadmisi ja oskusi, saab väljendada oma soove ja tundeid ning õpib selle läbi ka suhtlema. Samuti on mäng oluline juba õpitud oskuste kinnistamiseks. Läbi mängu jõuab lapseni info ümbritseva keskkonna kohta ning seeläbi saab ta mitmesuguseid uusi kogemusi. Mänguoskustes kajastuvad lapse kognitiivsed, enesekohased ja sotsiaalsed võimed (Häidkind & Palts, 2013).

Autismiga laste mänguoskuste areng ei ole eakohane. Iseloomulikud on korduvad ja stereotüüpsed manipuleerimised esemetega, samuti nende ebafunktsionaalne kasutamine. Selle asemel, et mängida nukunõudega teepidu, ta järjestab või sorteerib neid (Noonan, 2006). Ka Whitman (2004) toob välja, et autismiga lastel võib olla huvi ainult teatud mänguasjade vastu, millega nad pidevalt mängivad, näiteks laivad esemeid ritta ning mängud on korduvat laadi.

Autismiga lapsel puudub teiste laste vastu huvi ning tal ei teki soovi osaleda imiteerimis-, ja ühismängudes või mängudes, mis põhinevad reeglitel (Cebula et al., 2008). Autismiga lapsed ei jäljenda igapäevaelus ettetulevaid situatsioone ega kasuta mängus kujutlusvõimet (DeWitt & Whitman, 2011; Paul et al., 2014). Neile valmistab raskusi mäng, milles on palju sümboliteid ehk kui üks ese võib asendada teist (Butterworth & Harris, 2002). Sümbolite mõistmise raskused ei võimalda kasutada mängudes loovust ega jõuda rollimängu tasemele (Butterworth & Harris, 2002; Cohen & Volkmar, 1997).

On teada, et enamikul autismiga lastest esineb oma tegevuse organiseerimisel initsiatiivtust ning neil puudub loomingulisus, kui on vaja teha otsuseid (ka siis, kui ülesanded on nende võimetele vastavad) (Rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon, 1992). Autismiga laps võib küll õpetaja korraldusi täita, kuid ta ei algata iseseisvalt mängu ega leia endale tegevust (Lilleoja, 2013).



### **Kommunikatiivsed oskused.**

Kommunikatsioon on kahe või enama indiviidi omavaheline info vahetamine, kus vastastikku antakse edasi ja võetakse vastu sõnumeid, mis koosnevad verbaalsest ja mitteverbaalsest osast (Burnip, 2002). Autismi diagnoosiga laste kõneareng on võrreldes tavaarenguga lastega aeglasem. Umbes veerand autismiga lastest kasutab teisel eluaastal üksikuid sõnu, mis hiljem võivad kaduda. Ligikaudu pooled autismiga lastest ei hakkagi verbaalset kõnet kasutama (DeWitt & Whitman, 2011; Frith, 2003).

Üheks autismiga lapse kõnele iseloomulikuks aspektiks on puudulik semantika, mis teeb talle keeruliseks nii kõne mõistmise kui kasutamise (Almkvist, 2014).

Lapsel on raskusi sõnade tähenduse mõistmisel, eriti kui tegemist on metafooride, kõnekäändude või kujundlike väljenditega. Ta võib neist aru saada sõna-sõnalt (Baker, 2001). Samuti ei mõista autismiga lapsed ironiat, sarkasmi ja nalju. Autismiga lapse kommentaarid vestluspartnerile võivad olla mõeldud informatiivsete, kasulike ja korrigeerivatena, aga ta esitab need nii, et vestluspartner tunneb end solvatuna (Bregman, 2011).

Võib esineda ka omapärast keelekastust – autismiga laps kasutab valesid asesõnu (sagedasem eksimus *ma, sa, ta* puhul) või ainult teatud sõnaliigi sõnu, vastab hommikul küsitud küsimusele alles õhtul või ütleb sõnu või lauseid olukorras, mille teemaga need ei haaku. Esineb ehholaaliat, mille vältel autismiga laps kordab järele temale suunatud küsimusi või kuulnud lauseid. Kuigi sõnad või laused saavad esitatud veatult, ei oska ta saadud infot tõlgendada (Frith, 2003). Neil lastel võib olla väga lai sõnavara ja suurepärase lauseehitus, kuid nad ei suuda tavaliselt ennast teistele mõistetavaks teha ega teistest aru saada. Nad kõnelevad inimestele, mitte inimestega ning kasutavad meelde jäetud fraase jälgimata, kuidas vestluspartner neile vastab või reageerib (Baker, 2001). Tavaliselt lisanduvad verbaalsele kõnele ka žestid, miimika, intonatsioon, mida on autismiga lastel väga keeruline mõista (Spears & Turner, 2011). Autismiga lapse kõne ei ole suunatud vastastikusele suhtlemisele (Bregman, 2011).

Suhtlemine autismiga lapsega on väljakutse, sest tema väljendusoskus ja talle suunatud sõnumite mõistmine on piiratud. On teada, et autismiga lapsed kellel ei ole oskusi end keeleliselt ega žestide abil arusaadavaks teha, võivad väljendada oma frustratsiooni ebasobivalt käitudes (National Institute on..., 2016). Seega on oluline leida autismiga lapsele sobiv suhtlemisvahend ning õpetatada teda selle kaudu ennast väljendama. Leidmaks lapsele sobivat kommunikatsioonivahendit tuleks paluda logopeedi abi, samuti õpetab logopeed vahendit kasutama (Olley & Stevenson, 1989; Wall, 2006).

### **Üld- ja peenmootorika.**

Uuringutest on selgunud, et autismiga lastel esineb mahajäämust nii üldmootorika kui ka peenmootorika valdkondades (Ghaziuddin & Butler, 1998; Jasmin et al., 2009). Notbohm ja Zysk (2010) tõid välja, et autismiga lapsed ei suuda varieerida kohaselt oma lihastoonust, mis mõjutab nii üldkehalist liikumist kui ka käelist tegevust. Spontaanseid käelisi tegevusi võivad nad sooritada väga täpselt ja kiiresti, kuid sama tegevust teadvustatud õppetegevusena tehes võib lapse käsi muutuda lõdvaks või vastupidi - spastiliseks. Autismiga lapsel võib niisuguseid probleeme esineda näiteks kingapaelte sidumisel, riietumisel ja kirjutamisel.

Autismiga lastele on iseloomulik enesestimulatsioon ja korduvad tegevused, näiteks nad võivad käte või jalgadega niisama vehkida, sõrmi nipsutada. Kõrvaltvaatajale võib see tunduda üsna mõttetu ja kasutu tegevusena, kuid autismiga lapse jaoks on see rahuldust tekitav liikumine (Kuzemtšenko et al., 2003). Pole selge, miks autismiga lastel on madalad motoorsed oskused, kuid võimalikeks põhjusteks on peetud taktiilset ülitundlikkust ning üleüldist madalat jäljendamisoskust (Lloyd, Lord & MacDonald, 2011).

### **Rühma keskkonna kohandamine autismiga lapsele**

Autismiga laps on erivajadustega laps, kelle võimetest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha kasvukeskkonnas mitmesuguseid muudatusi ja kohandusi. Mida ja kuidas on otstarbekas ja võimalik kasvukeskkonnas kohandada, sõltub nii lapsest endast kui ka lasteaiarühmast.

Lapsevanema soovil on kohaliku omavalitsuse ülesanne piirkonnas elavale lapsele lasteaiakoht tagada. Autismiga lastele on lasteaedades kaks võimalust: kohandada tavakeskkonda (tavarühm, sobitusrühm) sobivamaks või suunata laps erirühma (seitse erinevat tüüpi, kus on ainult erivajadustega lapsed) (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999).

Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuete (2013) kohaselt peavad tavarühma õpetajatel olema kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid. Tavarühmades käib palju lapsi (kuni 24) ning toetavat personali on vähe. Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu määruse (2015) järgi luuakse laste üldteenindamiseks üks logopeedi ametikoht 30 kõneravi vajava lapse kohta (nn üldlogopeed).

Sobitusrühm on rühm, kuhu kuuluvad erivajadustega lapsed koos tavaarenguga lastega. Sobitusrühmas on laste maksimaalne lubatud arv väiksem kui tavarühmas, võttes arvesse, et üks erivajadustega laps täidab kolm kohta. Õpetajal peavad olema lisaks kõrgharidusele ja pedagoogilistele kompetentsidele ka eripedagoogilised kompetentsid (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013) ning autismiga laps suunatakse sobitusrühma

nõustamiskomisjoni kaudu. Täiendavaid tugispetsialiste sobitusrühma juurde ei ole kohustust palgata, autismiga lapsele pakub kõneravi asutuse üldlogopeed (Koolieelse lasteasutuse personali minimumkoosseis, 2015).

Kohalik omavalitsus võib moodustada lasteaias ka erirühmad, kuhu koondatakse sarnaste erivajadustega lapsed. Autismiga lastele mõeldud erirühm on pervasiivsete arenguhäiretega laste rühm, kus seaduse (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999) kohaselt võib käia maksimaalselt neli last. Niisuguseid rühmi on väga vähe (suuremates linnades) ja seepärast suunatakse autismiga lapsi, kellel esineb probleeme mitmes arenguvaldkonnas (nä liitpuue) tema arengut enim soodustavasse erirühma. Erirühmadest levinuim on tasandusrühm, mis moodustatakse kõnepuuetega ja spetsiifiliste arenguhäiretega lastele ning selles rühmas on laste suurim lubatud arv 12 last. Erirühmade õpetajatel on nagu sobitusrühmaski, nõutavad eripedagoogilised kompetentsid (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013); tasandusrühma juurde luuakse eraldi logopeedi ametikoht (nn rühmalogopeed) (Koolieelse lasteasutuse personali miinimum koosseis, 2015). Erinevate rühmatüüpide üldiste tingimuste võrdlus on kokkuvõttes esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Rühmatüüpide erinevused

| Rühmatüüp                            | Rühma suurus                       | Rühma suunamine                                      | Õpetaja kvalifikatsiooninõuded   | Personali koosseis                         |
|--------------------------------------|------------------------------------|--|--|--|
| Tavarühm                             | Kuni 24 last                       |  |  |  |
| Sobitusrühm                          | Autismiga laps täidab 3 lapse koha | Lapsevanema otsusel                                  | Kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid                                 | 1-2 õpetajat, 1 õpetaja abi, üldlogopeed   |
| Tasandusrühm                         | Kuni 12 last                       | Nõustamiskomisjoni soovitusel ja lapsevanema otsusel | Kõrgharidus, pedagoogilised kompetentsid ja eripedagoogilised kompetentsid | 1-2 õpetajat, 1 õpetaja abi, rühmalogopeed |
| Pervasiivse arenguhäirega laste rühm | Kuni 4 last                        |  |  | 1-2 õpetajat, 1 õpetaja abi, üldlogopeed   |

Laste õpetamine ja kasvatamine vastavalt individuaalsetele võimetele ja vajadustele on üks põhilisi haridusasutuse kohustusi (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Autismiga lapsele rühma valides tuleb meeles pidada, et eelkõige vajab ta oma arengutasemele sobivat ja kvaliteetset õppetegevust, kontakt eakaaslastega täiendab ja rikastab tema sotsiaalseid oskusi (Häidkind & Kuusik, 2009). Otsuse rühmatüübi osas teeb lapsevanem (Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992).

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) alusel vajab erivajadustega laps, et tehtakse “muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas”. Järgnevalt käsitletakse kohandusi, mida on vajalik kaaluda lähtudes autismiga lapse arengulistest eripäradest.

### **Õhkkond.**

Sotsiaalne keskkond on elukeskkonna osa, mis hõlmab endas inimsuhete võrgustikku, mis last ümbritseb (Kenno & Lilleoja, 2011). Lasteaiarühmas on olulised kõik seal töötavad täiskasvanud, lisaks lapsed ja lapsevanemad ning osapoolte omavahelised suhted.

Koolieelses eas lapse arendamise osas teevad peamised otsused ja valikud lapsevanemad, kandes nende eest ka põhivastutust. Lastekaitseaduse (2014) järgi on lapsevanema ülesandeks õppida oma last tundma ja mõistma selleks, et tema arengut asjatundlikult toetada. Hariduse valikute puhul peaksid vanemad arvestama oma lapse võimeid ning vajadusel küsima nõu õpetajatelt või teistelt asjatundjatelt (Perekonnaseadus, 2009). Vanem informeerib lasteasutuse direktorit kirjalikult lapse terviseseisundist tulenevatest eritingimustest, mille alusel personal kohandab võimaluse korral päevakava, kasvukeskkonda ning õppe- ja kasvatusgevuse korraldust (Tervisekaitseaduse kohandamine koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale, 2010). Seega algab lasteaias kohustus lapse erivajadustega arvestada siis, kui lapsevanem annab direktorile lapse erisusest teada.

Ka lapsevanemate endi panus lapse arendamisse on väga oluline, selleks on aga vaja teatud oskusi. Makrygianni ja Reed (2010) viisid Kreekas läbi uuringu, mille valimis oli 86 autismiga last, kelle üldist arengut jälgiti üheksa kuu vältel. Tulemustest selgus, et lapse arenguprotsessi mõjutavad suures osas lapsevanemate stressitase ja nende oskused oma last distsiplineerida. Lapse arenguliste saavutuste suurendamiseks soovitati lapsevanematel osa võtta sekkumisprogrammidest, et nende autismiga lapse areng oleks kiirem.

Lasteaiaõpetajad tegutsevad lähtudes asutuse õppekavast ja rühma tegevuskavast, vajadusel ka individuaalse arenduskava (edaspidi IAK) alusel. Õpetaja juhendatud ühistegevuse ajal võib juhtuda, et autismiga laps ei suuda keskenduda ega kuulatavat rakendada. Sellisel juhul on võimalus õppeaega lühendada, tegevusi lihtsustada, õppetegevus läbi viia individuaalselt või väiksemas rühmas (Lilleoja, 2013). Liivapuu (2015) tehtud uurimuses toodi õpetajate ja lapsevanemate poolt välja kaasamise peamise probleemina raskused õppetöö korraldamisel. Eesti õpetajad suhtuvad erivajadustega laste kaasamise ettevaatlikult, kuna hindavad oma teadmisi, oskusi ja kogemusi nende lastega arvestamisel liiga väheseks (Külaots, 2016; Liivapuu, 2015). Alates 2017. a on õpetaja kutsestandardis

kirjutatud lahti, mis on eripedagoogilised kompetentsid (Õpetaja kutsestandard, tase 6, 2017). Nende olemasolu üle otsustab lasteaia direktor (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013).

Välisriikides tehtud uurimused viitavad samuti õpetaja ettevalmistuse ning õppekorralduse muutmise olulisusele. Barker jt (2014) poolt Hiinas läbi viidud uuringust selgus, et õpetajad, kellel on eripedagoogika alane haridus, suhtuvad kaasamisse positiivsemalt kui need õpetajad, kellel vastav haridus puudub. Mida positiivsem on õpetaja suhtumine autismiga lapse kaasamisse, seda kiirem on lapse areng ja parem akadeemiline võimekus (McKeating, 2013). Kanadas viidi läbi uuring (Brown & McIntosh, 2012), mille tulemustest selgus, et kui laps usaldas rühmaõpetajat, olid ka arendustegevuse tulemused paremad ka käitumisprobleeme esines vähem. Tšehhi lasteaiaõpetajate hinnangul tuleks erivajadustega lapsele sobivate tingimuste loomiseks tavarühmas vähendada laste koguarvu, kaasata enam abistavat personali ning tõhustada õpetajate ettevalmistust, millised võivad olla lapse vajadused ja eripärad ning millised meetodid on asjakohased kaasavas kasvukeskkonnas töötamisel (Bendová, Čecháčková & Šádková, 2014).

Maasik ja Seero (2012) leiavad, et sobitusrühm pakub autismiga lapsele võimalust jälgida tavalise arenguga lapsi ning neid jäljendades seeläbi õppida. Postak (2015) viis läbi uuringu, mille tulemusel selgus, et õpetajate arvates avaldab autismiga lapse viibimine tavalaste kollektiivis positiivset mõju nii autismiga lapse sotsiaalsetele kui ka enesekohastele oskustele. Õpetajate hinnangul on ka eakohase arenguga lapsed tolerantsemad rühmas, kus käib ka autismiga laps, kuna nad on teadlikud inimeste erinevustest.

Ameerika Ühendriikides Diamond ja Huang (2005) leidsid samuti, et autismiga laste kaasamine tavaarenguga laste rühma mõjutab positiivselt tavaarenguga laste teadmisi ja suhtumist erisustesse. Chang, Kasari ja Shih (2015) uurisid autismiga lapse sõprussuhted lasteaias. Tulemustest selgus, et 20% -l autismi diagnoosiga lastest oli lasteaias sõpru ning just neil autismiga lastel oli ka parem üldine keskendumisvõime.

Autismiga laste puhul on vajalik lisatöö õpetajate, spetsialistide ja lapsevanema poolt, et luua võimetele vastavad keskkonnatingimused ja rühmasisene individuaalne lähenemine (Märks, 2011). Erivajadustega lapse toetamine lasteaias peaks olema meeskonnatöö (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008).

Ots (2016) uuris, milline on Saare maakonna lasteaedade õpetajate valmisolek märgata laste erivajadusi ja seejärel sekkuda. Ta leidis, et varajane märkamine on heal tasemel, kuid vajalik oleks tõsta sekkumise efektiivsust, selle märksõnaks on lasteaiasisese meeskonna liikmete, erinevate spetsialistide ja perekonnaliikmete omavaheline koostöö.

### **Õpetamise eripära.**

Õpetamisel ja õppetegevuse planeerimisel tuleks lähtuda põhimõttest, et esmalt valida tegevused, millest on laps huvitatud ning samm-sammult siduda see lapse jaoks mitte nii meeldivate arendustegevustega (Moat, 2011; Quill, 1995). Meetod aitab omandada ka vajalikke oskusi häiriva olukorraga toimetulekuks (Todd, 2013). Lansing, Reichler & Schopler (1980) sõnul tuleks last õpetada keskkonnast tulevat teavet korrastama ja mõtestama. Eelkõige peetakse oluliseks üldistamise ja analüüsimise õpetamist. Sellisel puhul sobivad sobitamis-, kategoriseerimis- ja järjestamisoskuskust arendavad ülesanded.

Uute oskuste õpetamisel tuleks täiskasvanul olla nõudmistes järjepidev ja kindel. Võib juhtuda, et autismiga laps hakkab korraldust kuuldes karjuma, protesteerima või muutub vägivaldseks. Olukorra lahendamiseks tuleb jääda endale kindlaks ning ei tohiks tegevust lapse eest ära teha ega teda hirmutada. Sellisel teel kinnistuks lapses kirjeldatud käitumisstiil (Notbohm & Zysk, 2010).

Üheks levinumaks õpetamismeetodiks maailmas on autismiga lastele loodud TEACCH programmi (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*). Programmi põhialused on struktureeritud õpe, koostöö lapsevanemate ja teiste spetsialistide vahel ning arvestamine individuaalsusega (Mesibov, Shea & Schopler, 2004). See programm on välja töötatud autismiga inimestele lapseast kuni täiskasvanuks saamiseni, põhimõtteid saab vastavalt erinevatele situatsioonidele ja tegevustele kohandada. Metoodika käigus hinnatakse lapse arengutaset ja koostatakse hindamistulemuste alusel sekkumisplaan (Häidkind & Kuusik, 2009). Mesibov jt (2004) märgivad, et TEACCH programmi eesmärgiks on eelkõige autismi diagnoosiga laste toimetulek igapäevaelus, mitte akadeemiline õppeedukus.

Lovaasi (1998) metoodika põhiseisukohtaks on, et lapse õpetamine ja kasvatamine toimiks võimalikult loomulikus keskkonnas. Lovaasi metoodilise lähenemise sisuks on intensiivne sekkumine autismiga lapse käitumisse, mille eesmärgiks on kujundada sotsiaalseid käitumismalle ja oskusi. Sekkumine toimub õppetegevuste kaudu, kus laps ja õpetaja on vahetus suhtluses. Õpetaja julgustab last füüsiliselt ja korduvalt võtma pilkkontakti, ning iga kord, kui laps käitub soovitud, teda premeeritakse. Arendustegevuses on oluline alustada põhioskuste kujundamisega, milleks on paigal istumine, tähelepanu suunamine, objektide sobitamine, sõnale vastava pildi leidmine. Põhioskuste järk-järguline kujundamine loob aluse keerulisemate toimingute õppimiseks, seetõttu on väga oluline, et arendustegevus toimiks regulaarselt ning täiskasvanutel oleks selleks spetsiaalne ettevalmistus (Wall, 2006).

Sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste arendamiseks sobib Higashi arendustegevuse käsitus, mis on mõeldud rakendamiseks grupis ja keskendub emotsionaalse stabiilsuse saavutamisele. Kuna autismiga lapsele pakutakse suurel määral individuaalset toetamist, tuleks jälgida, et autismiga last ei isoleeritaks liigselt rühmakaaslastest ja ühistegevustest. Higashi programmi käigus ergutatakse last ühisele füüsilisele tegevusele, et laps harjuks teiste inimeste kohaloluga ning võtaks neid osana tema elust. Teraapia toimub perioodidena ning pärast ühist teraapiaseansi veedavad lapsed aega harjumuspärasest struktureeritud keskkonnas. Selline lähenemisviis on kasulik lapse eneseteeninduse, enesekindluse arengu ja ka sotsialiseerumise jaoks (Wall, 2006).

Veel üheks tõhusaks sotsialiseerumist toetavaks lähenemiseks on LEAP (*Learning Experiences. An Alternative Program for Preschoolers and Parents*). Programmi põhimõteteks on lapsevanema ja teiste laste kaasamine autismiga lapse arendustegevusse. Autismiga laps veedab koos lapsevanemaga kolm tundi päevas eakohase arenguga lastega. Eelnevalt tuleb õpetajal lapsevanemaid ja teisi lapsi täpselt instrueerida ning mõelda läbi üksikasjalikult õppeprotsess ning jälgida tulemusi. Eakaaslaste seltskonnas üldistuvad autismiga lapse oskused, mida on lapsel kujundatud individuaalõppe tingimustes ning autismiga laps kogeb eakaaslaste tagasisidet tema sobivale ja ebasobivale käitumisele, mille alusel võivad mõned käitumisharjumused üldistuda (Olley & Stevenson, 1989).

Lapsele tuleks õpetada teadlikult tunnetama hetke, kui ta hakkab endast välja minema. Sellise olukorra lahendamise jaoks tuleks kokkuleppeliselt valida üks koht, kuhu ta saab iseseisvalt rahunema minna. Samuti tuleks eirata väljakutsuvat käitumist ning olla järjekindel oma nõudmistes, sest vastasel juhul võib lapses kinnistuda ebasobiv käitumisharjumus (nt jalaga löömine tähendab maiustuse saamist). Selle asemel, et reageerida negatiivsele käitumisele, tuleks autismiga lapsele näidata või öelda, millist käitumist temalt oodatakse, kasutades fotosid või video mudeldamist. Üheks võimalikuks strateegiaks ebasobiva käitumisega toimetulekul on "aeg maha – süsteem", mis toimib ainult siis, kui laps on vahetult enne millegi meeldiva tegelenud (What are the..., 2012).

Läbi mängu on täiskasvanul hea võimalus arendada lapse abstraktset mõtlemist, rääkides tunnetest, alternatiivsetest võimalustest, kuidas probleeme mängusituatsioonis oleks võinud veel lahendada ning kasutada reaalseid ja ka välja mõeldud teemasid ning küsida „miks“ küsimusi (Noonan, 2006). Mäng pakub ka võimalust vanematele, eakaaslastele ja õpetajatele loomulikus keskkonnas suhtlemiseks. Mida varasemas eas on lapsel mänguoskusi teadlikult arendatud, seda paremad on eeldused sotsiaalsele ja akadeemilisele edule. Üheks mänguoskuste õpetamise viisiks on video mudeldamine, mille põhimõtteks on näidata

autismiga lapsele soovitud käitumist video pealt ning paluda seejärel autismiga lapsel käitumist jäljendada. Video-mudeldamine on tõhusam kui päris inimese jäljendamine, sest täiskasvanul on video üle suurem kontroll ning videot saab näidata mitmekordselt (Barton, Boyd, Odom & Reichow, 2016).

Tegeleda tuleb ka kommunikatiivsete oskuste arendamisega. Lapse maksimaalsele võimalikule arengule aitab kaasa see, kui lapsele antavad instruksioonid on individualiseeritud ja kohandatud vastavalt lapse erivajadustele (McBride & Schwartz, 2003). Kuzemtšenko jt (2003) väidavad, et õpetajal tuleks jälgida lapsega kasutatavat suulist kõnet. Lapsele antud korraldused ja juhendid peavad olema selged, konkreetsetelt sõnastatud, tuleks vältida kujundliku kõnet. Autismiga laste puhul tuleks hoiduda ka paljusõnalisusest ja kahemõttelisusest. Juhendit või korraldust, mis on esitatud küsimuse vormis, autismiga laps ei mõista. Padrik (2016) toob välja, et täiskasvanu peaks autismiga lapsega rääkimisel aeglustama kõne tempot ja pigem rääkima vähem. Suhtlemisel tuleks aluseks võtta lapse kõne ja tegevus ning tema öeldud lausungeid korrata ja vajadusel muuta.

Paljud autismiga lapsed reageerivad pigem visuaalsele kui sõnalisele stiimulile. Lähtudes sellest on üheks iseloomulikuks õppevahendiks autismiga lastele PECS (*Picture Exchange Communication System*) süsteem. Süsteem toetab TEACCH metoodikat, pakkudes võimalust lapsele, kes ei kasuta suhtlemisel kõnet, luua oma suhtlemisviis. PECS tähendab pildivahetuse süsteemi, kus laps kasutab pilte oma soovide väljendamiseks (Bondy & Frost, 1994). Programmis kasutatakse lihtsaid pilte, piktogramme, viipeid või sõnakaarte objektide, esemete ja tegevuste tähistamiseks. Piktogrammide osutades või neid täiskasvanule ulatades saab laps anda teada oma soovidest ja vajadustest ning täiskasvanu peaks reageerima sõnalise kommentaariga (Wall, 2006). Esmalt õpetatakse lapsele kasutama üksikuid pilte, et laps iseseisvalt oma soove väljendaks. Edasi võimaldab programm ka selgeks õpetada lihtsaid grammatilisi konstruktsioone näiteks "Ma tahan ...". Hiljem on võimalik õpetada lapsi PECS piltide abil vastama küsimustele (Noonan, 2006). Pildiseeriad omakorda toetavad silmadega vasakule paremale jälgimise harjutamist, mis on oluline lugemisoskuse omandamisel. Samuti on pildiseeriad arendavad järjekorra meelde jätmisel ning sümbolite abil mõtlemisel (Lilleoja, 2013). Kui seda süsteemi järjepidevalt rakendada, suurendab see lapse iseseisvust, muutudes oluliseks suhtlemiskanaliks lapse lähedal olevate inimestega. Teras (2016) viis Eestis läbi tegevusuuringu, milles näitas PECS meetodi efektiivsust 7-aastaselt autismiga poisil kommunikatiivsete oskuste paranemisel.

Üheks levinud kõnet toetavaks kommunikatsiooniviisiks on viibete kasutamine. Nende kasutamine eeldab piisavat intellektuaalset taset, matkimis- ja visuaalset



tähelepanuvõimet, taju ja käte motoorikat ning keskendumist. Oluline aspekt viibete kasutamise puhul on see, et kõik lapse suhtlusringkonnas osalevad inimesed kasutavad samasuguseid viipeid, mida laps on õppinud. Kasutades toetavaid viipeid on oluline, et viiplemist saadab alati lihtsalt mõistetav ja selge kõne. Samaaegne viiplemine ja kõnelemine arendab kõnemõistmist, sest tavaliselt aeglustub viibeldes ka kõne tempo. Kõne arenedes jäetakse viiped kõrvale, sest omandatud suuline kõne on lihtsam ning kiirem (Melsas, 2008).

Ka motoorika arendamisega on vaja spetsiaalselt tegeleda (Gillberg, 2003). Peamine eesmärk eelkooliealiste laste motoorsete oskuste arendamisel on rõhk põhiliikumisoskustel ja kehakontrollil (Liukkonen, Pickup & Tsangaridou, 2010). Lapse igakülgele arengule tuleb kasuks pidev füüsiline koormus. See aitab säilitada lapse üldist psühhofüüsilist toonust, mis omakorda on seotud lapse emotsionaalse toonusega (Gillberg, 2003). Peenmotoorika arendamisel on abi täiskasvanu füüsilisest toest, mille vältel täiskasvanu manipuleerib lapse kätega vastavalt vajadusele (koostegevus). Tahtliku tähelepanu hoidmise ja motoorika valitsemise võime arenemisel tuleks aeg-ajalt vähendada täiskasvanupoolset füüsilist abi (Notbohm & Zysk, 2010).

### **Füüsiline keskkond.**

Kasvukeskkonna füüsiliste teguritena on Anton (2007) välja toonud keskkonna materiaalsed ja ruumilised tingimused, mis mõjutavad lapse igakülge arengut. Ümbritsev keskkond peaks olema võimalikult selge ja lihtne, igal tegevusel on oma kindel aeg ja koht, et toetada keskendumist ning anda turvatunnet. Autismiga lapse töövõime suureneb tunduvalt, kui teda ümbritseb struktureeritus ja rutiin nii ajalises kui ka ruumilises mõttes (Brown et al., 2003; Hall, 2009; Tiirma, 2007).

Keskkond peab olema autismiga lapse jaoks etteaimatav ja selge, mistõttu ei tohi see olla müra-, kaose- ega rahvarohke. Ruumis tuleks eraldada õppimise ja mängimise ala ning seda ka lapsele selgitada. Igal alal toimub kindel tegevus, iga õppematerjali või vahendi jaoks on samuti oma kindel koht. Selline süsteem vähendab autismiga lapse jaoks ebakindlust tekitavaid faktoreid (Cohen & Volkmar, 1997; Kuzemtšenko et al., 2003). Rühma ruumi saab jagada piirkondadeks riulite ümberpaigutamise (Suuder, 2011). Lilleoja (2013) toob välja, et autismiga lapsel peab olema rühmas koht, kus ta saab võimalusel eraldi olla ja individuaalseid tegevusi teha. Quill (1995) väidab, et autismiga lapse iseseisvus kasvab seeläbi, kui areneb tema suutlikkus toimuvat ette aimata.

Õppeülesannete mõistmiseks tuleks kasutada visualiseerimist. Visuaalsed skeemid toetavad üleminekuid ühelt tegevuselt teisele ning annavad lapsele teada, mis järgmiseks

tegevuseks tulemas on. Kindlasti tuleks skeem luua ka vaba aja sisustamise kohta. (Tiirma, 2007). Sõltuvalt lapse arengutasemest tuleks tööd alustada kas reaalsete esemetega või piltidega (Kuzemtšenko et al., 2003). Kõnetute ja madala kõnemõistmise tasemega laste puhul tuleks kasutada reaalseid esemeid. Lapsele tuleks näidata pidevalt ühte asja, mis seostub järgneva tegevusega. Järjepideva tegutsemise tulemuseks peaks laps olema suuteline väikest hulka tuttavaid esemeid vaatamise, puudutamise või lõhna abil eristama. Esemete näitamine aitab ärevatel lastel valmistuda järgenevateks tegevusteks, muutes olukorda etteaimatavamaks (Todd, 2013).

Rühmas peaks olema lapse huvidele vastavad raamatud ja mängud. Õpetaja võiks igapäeva toimingutes last juhendada, näidata talle eeskuju sõnade või tegevustega. Autismiga lapse edukaid sooritusi tuleks kinnistamiseks premeerida erinevate vahenditega, milleks võib olla näiteks toit, kallistus/pai või meeldivad pildid/esemed. Konkreetsele lapsele tuleb leida sobiv variant (Noonan, 2006; Wall, 2006).

Rühmas on oluline koostada rühma reeglid, sest ka need loovad lastes turvatunnet (Szanton, 1998). Reeglite täitmise eest vastutab õpetaja ning seda tuleb teha järjekindlalt. Positiivne oleks, kui reeglid oleks esitatud visuaalsel kujul, milleks võiks kasutada laste endi joonistusi (Logan, 2003; Szanton, 1998).

Autismiga lapsed mõistavad seda, mis on selgelt ja üheselt tajutav. Kestuse mõiste tuleb teha nende jaoks nähtavaks, kuuldavaks ja selgesti tajutavaks (Notbohm & Zysk, 2010). Efektiiivseteks vahenditeks on kindla kestusega muusika, taimeriga kell, liivakell. Samuti aitavad ajalist järgnevust mõista pildid, piltsümbolid ja reaalsed esemed (Cohen & Volkmar, 1997). Quill (1995) toob välja, et efektiivseks vahendiks ajast arusaamise toetamiseks on visuaalne päevakava, mis võib olla nii piltidena kui ka sõnaline.

Läbi tuleks mõelda kõik muutused, mis autismiga laste keskkonnas või tegevustes aset leiavad, sest nende jaoks on igasugused muutused ärritavad. Ka üleminkuid ühelt tegevuselt teisele tuleb lapsele õpetada „Nüüd me paneme pusle kokku ja lähme käsi pesema.” Lapsele tuleb selgelt väljendada, mis järgnevaks toimuma hakkab ning muutustest tuleks rääkida aegsasti, et laps oleks ette valmistatud. Ühelt tegevuselt teisele ülemineku toetamiseks saab kasutada abistavaid pilte. Pildiseeria kasutamisel abistava vahendina vaadatakse koos lapsega tegevuste pildid üle ning tegevuse lõppedes tehakse seda uuesti (Noonan, 2006).

DiCarlo ja Watson (2015) Ameerika Ühendriikides tehtud uurimuses kasutati 5-aastasele autismiga poisile tegevuste järjekorra visualiseerimiseks piltidest moodustatud seeriat. Tulemustest selgus, et piltide kasutamine tõstis oluliselt lapse iseseisvust tegevuste alustamisel ja lõpetamisel.

### **Tugimeetmed.**

Tugimeetmed on abinõud, mida laste võimetekohasele arengule kaasa aitamiseks on võimalus kasutada. Lisaks tavapärasele personalile osalevad sobitus- ja tasandusrühma meeskonnatöös tugispetsialistid. Logopeed tegeleb kõneprobleemide väljaselgitamisega, nende leevendamise ja kõrvaldamisega. Tema töövaldkonda kuuluvad suulise ja kirjaliku kõne kõik komponendid ning samuti tegeleb logopeed lugemise ja kirjutamise eeluskuste ning mitteverbaalse suhtlemise arendamisega (Logopeedi kutsestandard, tase 7, 2013). Eripedagoogi põhiülesanneteks on erivajadustega lapse arengu suunamine, soodustamiseks tema psüühiliste protsesside ja isiksuse arengut, esmase puude vähendamine ja võimalusel ületamine ning õpikeskkonna kujundamine, mis vastab lapse potsentsiaalsele arenguvallale (Eripedagoogi kutsestandard, tase 7, 2013). Sõltuvalt eelarvelistest võimalustest kasutatakse autismiga lapse arendamisel ka teiste terapeutide abi, kelleks on füsioterapeut, tegevusterapeut, muusikaterapeut, psühholoog (Lilleoja, 2013).

Sotsiaalhooldekande seaduse (2015) kohaselt on lapsele tugiisikuteenuse osutamise eesmärk lapse arengu toetamine koostöös last kasvatava isikuga. Tugiisik abistab last arendavates tegevustes, juhendab ja motiveerib igapäevaelus toime tulema ja osutab abi suhtlemisel perekonnaliikmetega või väljaspool kodu. Häidkind ja Kuusik (2009) leiavad, et sobitus- ja tavarühmades käivatele autismiga lastele tuleks leida kõrvale tugiisik, mis tagab lapse ja tema rühmakaaslaste turvalisuse ning pakub suurimat võimalikku individuaalset lähenemist. Tugiisikul on tähtis roll lapse abistamisel õppetegevustes kui ka igapäevaste toimingute käigus.

Postak (2015) tõi oma uurimuses välja, et õpetajate arvamuse kohaselt ei saaks autismi diagnoosiga laps ilma tugiisikuta rühmas hakkama, kuna sellises olukorras jääks keegi ikkagi kannatajaks, olgu selleks autismiga laps või tema rühmakaaslased. Õppetegevusi lihtsustati ning need viidi läbi tugiisiku poolt. Itaalia kontekstis tõi Sandri (2014) välja, et oluline on autismiga lapsele pakkuda tuge nii õpetaja, rühmakaaslaste, abiõpetajate kui ka kõikide teiste töötajate poolt, mille elluviimiseks on oluline edendada ühist ja põhjalikku arusaamist pedagoogilistest põhimõtetest.

Vajadusel koostavad rühmaõpetajad koostöös tugispetsialistidega autismiga lapsele IAK. Autismiga lapsele tuleks IAK koostada sõltumata rühmatüübist, sest lapse kognitiivse ja sotsiaalse arengu varieeruvus on suur, kuid suurem vajadus on olukorras, kui lapse rühmatüüp ei vasta lapse puudele.

IAK on dokument, milles määratakse ära arengulistest erivajadustest tuleneva õpetuse personaalsed eesmärgid ja nende sisu, õpetuse protsess ja ajaline kestus, õppematerjalide

hindamine ja kohandamine. IAK teostamise eeldusteks on õpetajate valmisolek ning ettevalmistus, lapsevanemate nõusolek ja koostöötähe ning tugispetsialistide olemasolu. IAK peaks sisaldama järgmisi osi: üldosa, arendustegevuse kohandamise üldtingimused ja edasised eesmärgid, valdkonniti oskuste kirjeldus, inimesed, kes osalesid IAK koostamisel ja täideviimisel ja kokkuvõtted. IAK tuleks koostada meeskonnatöona, mis tõttu tuleks selles protsessis osaleda kõigil lapsega tegelevate täiskasvanutel – rühmaõpetajad, õpetaja abi tugispetsialistid, tervishoiutöötaja, juhtkonna esindaja ja samuti lapsevanemad (Häidkind & Kuusik, 2009). Kord õppeaasta jooksul tuleks teha kokkuvõtte individuaalse arenduskava rakendumisest, kasvukeskkonna sobilikkusest ning sellest, millised on lapse edasised vajadused (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008).

Kurismann (2013) lõi esialgse näidise, mis kajastab tasandusrühma tingimustes IAK rakendamist 6-aastase autismiga poisi õpetamisel. Uuringu autor leidis, et keskkonna sihipärane kohandamine lähtudes autismiga lapse eripäradest aitas leevendada käitumisprobleeme ja lapse arengut tervikuna kiirendada. Autismiga lapse puhul on individuaalne lähenemine hädavajalik.

### **Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused**

Rühmaõpetajad peaksid olema valmis ja otsima parimaid õpetamisviise ning tegema kohandusi päevakavas ja ka füüsilises keskkonnas, kus laps autismiga viibib (Dmitrieva & Nartova-Bochaver, 2014; Guldberg, 2010). Autismiga lapsele tuleb luua tingimused, mis võimaldaksid õppimist ja sotsiaalset suhtlemist. Olulised märksõnad sobiva keskkonna loomise juures on turvalisus (selged üleminekud, tuttav keskkond), mitmekülgsus (erinevad lähenemisviisid autismiga lapse õptamisel), paindlikkus (individuaalne lähenemine).

Norras läbi viidud uuringus (Eldevik, Hastings, Hughes & Jahr, 2011) jõuti positiivsete tulemusteni autismiga laste kaasamisel tavalasteaeda. Uuringus osales 43 autismiga last vanuses 2-6aastat. Uuringu eesmärgiks oli võrrelda autismiga laste arengut, kuid nad käivad tavalasteaias või eriharidusasutuses. Tulemustest selgus, et peaaegu 1/5 autismiga lastest, kes käisid tavalasteaias, suurenes IQ tase, võrreldes nende lastega, kes omandasid alusharidust eriharidusasutuses.

Eestis on uuritud lasteaiaõpetajate kogemusi seoses autismiga lapse kaasamisega Kurismann (2013), Liivapuu (2015), Postak (2015), Külaots (2016) ja Ots (2016). Õpetajad on nende uuringute põhjal pigem ettevaatlikud, et kaasamine on efektiivne viis nii eakohaselt arenenud kui ka autismiga lapse arendamiseks. Enamik lapsevanemaid aga soovivad, et nende lapsed saaksid käia kodukoha lasteaias ja oleksid rühmas oma eakaaslastega koos.

Uurimisprobleem on, kuivõrd on suudetud kohandada Eesti lasteaedade 12-24 lapseliste rühmade kasvukeskkondi lähtudes autismiga lapse eripäradest.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on selgitada välja tava-, sobitus- ja tasandusrühmade kasvukeskkondade kohandused autismiga lapsele ning hinnata nende kooskõla erialase kirjandusega ja lapse arengutasemega.

Töö uurimisküsimused on:

1. Millised on autismiga lapse peamised erisused?
2. Kuidas on kohandatud lasteaia kasvukeskkonda tava-, sobitus- ja tasandusrühmades, kus on autismiga laps?
3. Milline on autismiga lapse arengutaseme (IAK alusel) ja rühmas tehtud kohanduste kooskõla?
4. Milline on rühmades tehtud kohanduste kooskõla erialases kirjanduses antud soovitusetega?

## Metoodika

### Valim

Kasutati ettekatsetatud valimit, mille puhul valib liikmed valimisse uurija, lähtudes oma teadmistest, kogemustest ja eriteadmistest mõne grupi kohta (Õunapuu, 2014). Uuritavad valitakse kindlate tunnuste alusel, milleks antud töö puhul olid rühmatüübid ja autismi diagnoos (vt tabel 2).

Kokku moodustas valimi kümme last (8 poissi ja 2 tüdrukut). Uurimuse valimisse kuulus kaheksa autismi diagnoosiga ja kaks täpsustamata pervasiivse arenguhäire diagnoosiga last, kelle arengutaset hindasid lasteaia eripedagoogid lapse autismile sarnaseks. Laste keskmine vanus oli 6 aastat 6 kuud, kõige noorem laps oli 3 aasta 4 kuu ja kõige vanem laps 7aasta ja 11 kuu vanune. Uuringus osalesid Harjumaa, Jõgevamaa, Järvamaa, Tartumaa ja Viljandimaa lasteaegade lapsed, kes käisid tava-, sobitus- või tasandusrühmades. Rühmades õppivate laste vanused jäid vahemikku 1 aasta ja 6 kuud – 8 aastat, rühmasuurus varieerus vahemikus 9-19 last.

**Tabel 2.** Uurimuses osalenud rühmade ja laste andmed

| Rühmatüüp    | Laste arv rühmas | Lasteaia EV laste arv rühmas | Lasteaia rühmad                    |             |          | Autismiga lapsed |               |
|--------------|------------------|------------------------------|------------------------------------|-------------|----------|------------------|---------------|
|              |                  |                              | Personali liikmete arv rühma kohta |             |          | Vanus            | Sugu          |
|              |                  |                              | Õpetaja                            | Õpetaja abi | Tugiisik |                  |               |
| Tavarühm     | 19               | 3                            | 2                                  | 1           |          | 5a 2k            | Poiss         |
|              | 14               | 1                            | 2                                  | 1           |          | 3a 4k            | Poiss         |
|              | 19               | 5                            | 2                                  | 1           |          | 7a 5k            | Tüdruk*       |
| Sobitusrühm  | 18               | 3                            | 2                                  | 1           | 1        | 7a 6k            | Poiss*        |
|              | 9                | 7                            | 2                                  | 1           | 1        | 7a 2k            | Poiss*        |
|              | 13               | 3                            | 2                                  | 1           | 2        | 7a 4k            | Poiss*        |
|              | 10               | 4                            | 2                                  | 1           | 2        | <b>7a 0k</b>     | <b>Poiss*</b> |
| Tasandusrühm | 12               | 12                           | 2                                  | 1           | 1        | 7a 1k            | Poiss         |
|              | 12               | 12                           | 2                                  | 1           | 1        | 6a 2k            | Tüdruk*       |
|              | 12               | 12                           | 2                                  | 1           |          | 7a11k            | Poiss         |

*Märkused:* EV – erivajadustega laste arv õpetaja hinnangul; \*- lapsele oli koostatud IAK ; Rasvases kirjas märgitud autismiga laps, kelle kohta on tehtud individuaalne analüüs uurimisküsimusele nr 3 vastamiseks; 2 tugiisikut – rühmas oli kahel erineval lapsel tugiisik, sh autismiga lapsel.

Kõikide uuringus osalenud autismiga lastega tegeles õpetajate sõnul regulaarselt lasteaia logopeed. Lasteaia eripedagoogi teenust sai regulaarselt kuus last. Kõigi küsitatud õpetajate hinnangul vastas nende erialane väljaõpe ametikoha nõuetele täielikult.

### **Mõõtevahendid**

Mitmekesiste ja ülevaatlike andmete kogumiseks kasutati kolme meetodit: küsitlus, vaatlus ja dokumentatsiooni analüüs.

Õpetajatelt andmete kogumiseks koostati töö autori poolt erialase kirjanduse (Noonan, 2006; Notbohm & Zysk, 2010; Quill, 1995; Volkmar, 1997; Wall, 2006 jt) alusel kirjalik küsimustik (vt lisa 1). Ankeet koosnes järgmistest osadest:

1. Autismiga lapse eripärad.
2. Tugimeetmed.
3. Rühmas valitsev õhkkond.
4. Õpetaja tegevus rühmas.
5. Üldinfo.

Küsimustik sisaldas nii avatud küsimusi kui valikvastustega küsimusi, millele õpetaja sai vastata 1 või 2 vastusevariandiga ning valikvastustega küsimuste puhul oli võimalus ka ise vastus välja mõelda. Antud töö valiidsuse suurendamiseks viis esmalt töö autor läbi pilootuuringu kahe lasteaiaõpetajaga. Küsitletavad olid tavarühma õpetajad, kelle rühmas käis veel diagnoosita, kuid tõenäoliselt autismi tunnustega laps. Õpetajad mõistsid kõiki ankeedis esitatud küsimusi asjakohaselt ning suutsid neile vastata. Pilootküsitluse andmeid põhiuurimuses ei kasutatud.

Teiseks uurimisevahendiks oli erialase kirjanduse (Cohen & Volkmar, 1997; Noonan, 2006; Quill, 1995; Szanton, 1998 jt) alusel autori poolt koostatud vaatlusplaan (vt lisa 2), mis on jaotatud kolmeks osaks:

1. Õppetegevus. Õppetegevuse osas jälgiti peamiselt õpetaja tegevust ja kõne ning kuidas on kaasatud õppetegevusse autismiga laps.
2. Vabamäng. Vabamängu puhul jälgiti, milliseid tegevusi autismiga laps teeb ning milline on tema reaktsioon ebaõnnestumise korral.
3. Füüsiline keskkond. Füüsilise keskkonna vaatlemiseks koostati tabel, mille alusel tehti märkmeid rühma ruumi ja vahendite kohta.

Kolmandaks uurimismeetodiks oli dokumentatsiooni analüüs. Lapsevanematelt koguti kõikidele autismiga lastele koostatud IAK-d, et hinnata tehtud kohanduste sobivust autismiga lapse arengutasemega. Analüüsi käik oli järgmine: töö autor luges läbi IAK esimese osa (autismiga lapse arengutaseme kirjeldus). Märgiti ära teksti osad, kus oli kirjas, milliseid erisusi lapsel esineb. Seejärel analüüsiti ja võrreldi infot, mida küsitluse ja vaatlusega koguti sama lapse ja tema kasvukeskkonna kohta.

### **Protseduur**

Uurimistöö valimi moodustamiseks pöördui 2017.a märtsis kirjalikult Harjumaa, Jõgevamaa, Järvamaa, Tartumaa ja Viljandimaa lasteaedade õppealajuhatajate poole (vt lisa 3), tutvustati uuringu teemat ja protseduuri ning leiti kriteeriumitele vastavad osalejad. Seejärel küsiti kirjalik nõusolek autismiga lapsevanematelt (vt lisa 4). Seejärel leppis töö autor rühma õpetajaga kokku osapooltele sobiva aja lasteaia külastamiseks.

Märtsikuus, enne rühma külastust, esitati kirjalik palve lapsevanematele, milles paluti uuringu läbiviimiseks autismiga lapse IAK-d. Sellest tehti lasteaia külastuse päeval koopia.

Ankeet täideti kõikides uurimuses osalenud rühmades ühe rühmaõpetaja poolt 2017.a märtsis ja aprillis. Rühmaõpetaja valiti välja juhuslikult, ehk see õpetaja, kes külastuse päeval rühmas tööl oli. Enne küsimustiku täitmise algust tutvustas töö autor õpetajale uuringu teemat, konfidentsiaalsuse tagamise reegleid ning pakkus võimalust täpsustavaid küsimusi küsida. Paber kandjal küsimustiku täitmine võttis lasteaiaõpetajal aega keskmiselt 15 minutit.

Vahetult pärast ankeedi täitmist toimus vaatlus lasteaedade rühmaruumides. Töö autor vaatlus lapsi ja rühmas tehtud kohandusi hommikupoolsel õppetegevuse ja vabamängu ajal (kell 9-11). Rühmaõpetajale anti eelnevalt teada, et uurija vaatlus õppetegevust ja rühma ruume ning selleks eraldi ette valmistada ei ole vaja. Vaadeldi sama rühmaõpetaja tegevusi, kes eelnevalt oli küsimustiku täitnud. Keskmiselt kulus ühe lapse kohta vaatlusandmete kogumiseks kaks tundi.

Saadud andmete sisestamiseks ja analüüsiks kasutati MS Office Wordi ja MS Office Exceli programme. Kvalitatiivsed IAK andmed kodeeriti deduktiivse meetodi abil. Vastused jagati teooria alusel loodud kategooriatesse (vt lisa 5). Kasutati ka induktiivset meetodit, kus vaatluse ja ankeedi avatud küsimuste vastused jaotati peakategooriatesse. Selleks luges töö autor läbi ja kirjutas välja kõik vastused ühele küsimusele, millest moodustasid peakategooriad (vt lisa 6).



## Tulemused ja arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada millised on tehtud kohandused tava-, sobitus- ja tasandusrühmade kasvukeskkondades autismiga lapsele ning hinnata nende kooskõla erialase kirjanduse ja lapse arengutasemega. Tulemused esitatakse ja nende üle arutletakse uurimisküsimuste kaupa.

### Autismiga laste erisused

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, et millised on autismiga lapse peamised erisused?

Vastused saadi IAK-de analüüsist ja õpetajate küsimustikust.

IAK oli koostatud kuuele uuritavatest autismiga lastest: kõigile sobitusrühma lastele (4), ühele tasandusrühma lapsele ning ühele tavarühma lapsele. IAK-de analüüsi käigus jaotati autismiga laste erisused kuude valdkonda, lähtudes töö teooriaosast (vt tabel 3). Kõige enam oli IAK-des kirjeldatud lastel esinevaid probleeme tunnetus- ja õpioskuste, sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste ning keele ja kõne valdkondades. Peamiselt toodi välja, et autismiga lapsel on madal iseseisvus. Kõige vähem (kuuel korral kõikidel lastel kokku) toodi kirjeldustes välja probleeme mänguoskuse valdkonnas.

**Tabel 3.** Autismiga laste erisused kuue lapse IAK-de alusel

| Valdkond                        | Kategoriseerimise alus   | Näited IAK-dest   |
|---------------------------------|--|---|
| 1. Tunnetus- ja õpioskused (24) | Vähene iseseisvus; tunnetusprotsesside erisused; raskused keskendumisel                                      | “Individaalses õppetegevuses koos täiskasvanuga osaleb meelsasti”, “erinevatest õppetegevustest võtab osa koos täiskasvanuga”, “esineb ülitundlikkust üksikute helide suhtes”, “raskusi valmistab terviku tajumine, nt puslede ja piltide kokkupanemine”, “tegevusse kaasamisel tekib raskusi tähelepanu koondamisega, huvi on lühiajaline”.  |
| 2. Enesekohased oskused (23)    | Emotsioonide probleemid – tuju mõjutab käitumist, madal motivatsioon; eneseteenindamisel vajab suunamist/abi | “Kui huvi puudub, siis on raske teda suunata/kaasata õppetöösse”, “suhtlemine sõltub palju tema tujust, kui miski häirib, võib hakata kisama”, “samuti vajab abi emotsioonidega toimetulekul kui on lauamängus või liikumistegevuses kaotusseisus või kaotab”; “riietumisel tuleb teda väga palju aidata”, “poti peale läheb siis, kui meelde tuletada ja vajab seal palju suunamist”, “suud peseb meelde tuletamisel ise”, “söök enamuse toite, aeg-ajalt tuleb tegevust meelde tuletada”. |

|                            |   |  |
|----------------------------|---|--|
| 3.Sotsiaalsed oskused (23) | Ebasobiv käitumine; reeglite täitmise probleemid, kontakt ja koostöö probleemid   | “Tema jaoks ebaseeldivate tegevuste korral esineb löömist (söömisel, riietumisel);” “aeg-ajalt esineb sülitamist”; “vahel esineb ka agressiivsemat käitumist (lööb, tõmbab ninast, haarab prillidest)”, “sekkub valjuhäälselt lausungitega, kommenteerib kaaslaste vastuseid”, “kui näeb teise lapse käes midagi huvipakkuvat, siis võtab selle küsimata endale”, “kontakti saavutada on raske”, “ei söö koos teistega”, “hoiab omaette, viibib justkui oma maailmas”. |
| 4.Keel ja kõne (22)        | Kõneprobleemid: (arusaamatu kõne; kehakeele kasutamise eelistamine kõnele; kajakõne; kontekstivälised sõnad, häälsused; liigne sosistamine) | “Nõudlikuks eituseks kasutab väljendit ÄSA-ÄSA”, “kasutab palju kajakõne”, “jätab sõnas ära häälikuid, sõnalõppe, paigutab tähti ringi”, “oma soovide väljendamiseks näitab kätega asja suunas, mida tahab saada”, “räägib kolmandas isikus”   |
| 5.Motoorika (12)           | Nõrk mootorika: probleemid peenmotoorikaga ja üldmotoorikaga  | “Kontuuridest kinnipidamine on raske”, “pliiatsitega värvimisel kiirustab, katab pinda ebaühtlaselt”, “pliiatsihoid on vale-rusikas”; “kehahoid on lodev, lohistab jalgu järel”, “rüht istumisel halb”, “üldmotoorselt vähese painduvusega, kükitamisel tasakaalu hoidmine raskendatud”.   |
| 6.Mänguoskused (6)         | Puudulikud mänguoskused: ei algata mängu, ei mängi koos teistega, ainult kindlat tüüpi mänguasjad   | “Ise mängu ei algata”, “reeglitega (nt kull) ei mängi”, “manipluleerib üksikute mänguasjadega”, “suhteliselt harva läheb teiste laste mängu”   |

*Märkus:* Sulgudes on arv, mitu korda nimetati autismiga laste IAK-des vastava valdkonna probleeme.

Rühmaõpetajatelt koguti küsimustikuga samuti infot, millega on neil autismiga lapse puhul kõige raskem toime tulla. Kuus õpetajat (2 sobitusrühm, 2 tasandusrühm, 2 tavarühm) leidis, et kõige raskem on õpetada autismiga lapsele vajalikke oskusi. Viis õpetajat (2 sobitusrühm, 2 tavarühm, 1 tasandusrühm) märkis, et raskusi valmistab kontakti saavutamine ja lapsega koostöö tegemine. Kolm õpetajat (sobitus-, tasandus- ja tavarühm) tõid välja toimetuleku käitumisprobleemidega ja kaks õpetajat (tasandus- ja tavarühm) märkisid, et raskusi valmistab see, et ise aru saada, mida on vaja lapsele õpetada.

Õpetajatelt paluti kirjutada, mis laadi tegevustes vajab autismiga laps eraldi täiskasvanu toetamist. Vastused jaotati kolmeks kategooriaks: õpetamine, vaba aeg, keskkonna muutused. Kõige enam ehk kokku 14 korral toodi välja see, et autismiga lapsed vajavad eraldi täiskasvanu toetamist õpetamisel, täpsemalt üheksal korral peeti lapse jaoks eraldi täiskasvanu vajalikuks õppetegevuse käigus ja viiel korral eneseteeninduse toimingute juures. Üks autismiga laps (sobitusrühm, kokku 13 last) ei vajanud õpetaja hinnangul eraldi abi üheski tegevuses, lapsel puudus ka tugiisik. Ühel autismiga lapsel (tasandusrühm) läks õpetaja hinnangul abi vaja igas tegevuses.

Mõlema mõõtevahendiga saadud andmete analüüsist selgus, et peamised erisused avalduvad autismiga lastel neis valdkondades, mida erialases kirjanduses (Bregman, 2011; Frith, 2003; Paul et al., 2014; Rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon, 1992) välja tuuakse: tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed ja enesekohased oskused, kõne. Lastel on eakohasest madalam iseseisvuse tase ja suurem abivajadus, mistõttu on uute oskuste õpetamiseks suuremas rühmas reeglina vajalik last eraldi toetav ja juhendav täiskasvanu (tugiisik) (Häidkind & Kuusik, 2009).

### **Rühma keskkond**

Teiseks uurimisküsimuseks oli, kuidas kohandatakse lasteaia kasvukeskkonda tava-, sobitus- ja tasandusrühmas, kus on autismiga laps? Vastused saadi õpetajate küsimustikust ning rühmakeskkonna vaatluse teel.

*Õhkkond.* Õpetajatel paluti hinnata rühmakaaslaste ja lapsevanemate suhtumist autismiga lapsesse. Selgus, et rühmakaaslased oskasid arvestada autismiga lapsega ning olid tema suhtes sallivad üheksas rühmas, kuid ühes rühmas (tavarühm) esines õpetajate hinnangul kaaslaste poolset tõrjuvat suhtumist. Lapsevanemad olid õpetajate hinnangul autismiga lapse kaasamise suhtes mõistvad ja toetavad, nii märgiti kaheksal korral kümnest. Ühel korral märgiti, et lapsevanemad ei toeta autismiga lapse kaasamist tavarühma ning ühel korral ei vastatud sellele küsimusele.

Rühma õhkkonda mõjutab see, kuidas tegeletakse lastel ilmnevate probleemidega. Võib juhtuda, et autismiga laps hakkab talle ebameeldivat korraldust kuuldes karjuma, protesteerima või muutub vägivaldseks. Autismiga lapse käitumismaneerid, mida esines siis, kui laps koges ebaõnnestumist või seda, et ei saanud soovitud, puutus kokku talle ebameeldiva stiimuliga või väsis, ilmnis vaatluse ajal kõigil autismiga lastel. Vaadeldud käitumisaktid jaotati nelja kategooriasse: valjuhäälnene eneseväljendamine, füüsiline agressiivsus, nutmine ja närviline olek. Neist kõige rohkem, kaheksal lapsel, esines valjuhäälsel eneseväljendamisel, mis väljendus karjumises.

Täiskasvanute reageeringud autismiga lapse ebasobivale käitumisele jaotati viide kategooriasse: rahustav kõne (6 lapse puhul), keelamine (2), tähelepanu ümbersuunamine (2) toetav füüsiline kontakt (2) ja refleksioon (2). Mõni õpetaja kasutas mitut erinevat viisi.

Rühmakaaslaste reaktsioonid, kui autismiga laps käitus ebasobivalt, jaotati viide kategooriasse: neutraalne, eemale hoidmine, füüsilise kontakti vältimine, lohutamine ja vastuhakk. Neist kõige rohkem esines teiste laste hulgas neutraalset olekut, milleks oli viies rühmas mitte välja tegemine autismiga lapse käitumisest. Kõige vähem ehk ühes rühmas

esines autismiga lapse lohutamist ja ühes rühmas vastuhakku, milleks oli suuline keelamine teiste laste poolt.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et rühmakaaslased olid võrreldes lapsevanematega autismiga lapse suhtes mõnevõrra sallivamad ning käitusid mõistvalt ka siis, kui autismiga laps väljendas valjuhäälselt oma frustratsiooni ebameeldivuste suhtes. Postak (2015) leidis oma uurimuses, et õpetajate hinnangul on need eakohase arenguga lapsed, kelle rühmas on autismiga laps, sallivamad erivajadustega laste suhtes. Lapsed, kellel on kokkupuuteid teistsuguste lastega, õpivad nendega arvestama ja iseenda eest seisma, kuid vajavad seejuures täiskasvanute poolset turvalisuse tagamist ja eeskujut.

Kahes rühmas esines refleksiooni ehk õpetaja matkis lapse kohatut käitumist, mis on last alandav tegevus ning mida ei peaks praktiseerima. Selle asemel on palju teisi tehnikaid, mida ebasobiva käitumise puhul rakendada, näiteks “aeg maha” või lapse eraldamine teistest.

*Õpetamise eripära.* Vaatluse tulemustest selgus, et autismiga laps osales õppetegevuses koos teiste lastega kogu tegevuse vältel kokku viies rühmas (neist 4 olid sobitusrühmad). Neljas rühmas toimus õpetamine individuaalselt täiskasvanu toetusel. Viies rühmas tegeles autismiga lapse õpetamisega tugiisik ja viies rühmas peamiselt õpetaja. Õppetegevuse vaatlusel selgus, et ühes rühmas juhendas õpetaja tugiisikut enne tegevust ja ülejäänud rühmades tugiisikut ei juhendatud. Õpetaja abi ei osalenud õpetamise protsessis üheski rühmas (vt tabel 4).

Küsitlusest selgus, et kuuel autismiga lapsel on lasteaias kaasas tugiisik (vt üldandmed tabelis 2). Ankeedis uuriti ka mitu tundi päevas tugiisik autismiga last toetab ning selgus, et viiel autismiga lapsel oli tugiisik kaheksa tundi päevas ning ühel lapsel neli tundi päevas (hommikupoole). Üheks võimaluseks on rakendada õpetaja abi tugiisikuna. Lasteaiaõpetajad märkisid küsimustikus, et neljas rühmas saavad õpetajad vajadusel “enamasti” kasutada õpetaja abi abi, neli õpetajat väitsid, et saavad “harva” kasutada õpetaja abi tugiisikuna ning kaks õpetajat ütlesid, et nad ei saa õpetaja abi tugiisikuna kasutada, toodi näited: “Ei saa lastega hakkama.”, “Ei kehtesta ennast.”

**Tabel 4.** Autismiga lapse toetamine õppetegevuses vaatluse käigus

|                         |               | Tavarühm                | Sobitusrühm | Tasandusrühm | Kokku |
|-------------------------|---------------|-------------------------|-------------|--------------|-------|
|                         |               | Mitmes rühmas rakendati |             |              |       |
| Õppetegevuses osalemine | osa aega      | 0                       | 0           | 1            | 1     |
|                         | kogu tegevuse | 0                       | 4           | 1            | 5     |
|                         | eraldi TK     | 3                       | 0           | 1            | 4     |

|   |               |   |   |   |    |
|---|---------------|---|---|---|----|
| Lapsega tegeleb peamiselt                           | õpetaja       | 1 | 2 | 2 | 5  |
|   | tugiisik      | 2 | 2 | 1 | 5  |
| Kui lapsega tegeleb peamiselt TI, siis juhendatakse | enne tegevust | 1 | 0 | 0 | 1  |
|   | ei juhendata  | 1 | 2 | 1 | 4  |
| <b>Mitu korda esines</b>                            |               |   |   |   |    |
| Eraldi korraldus                                    |               | 4 | 8 | 3 | 15 |
| Positiivne tagasiside                               |               | 5 | 3 | 7 | 15 |
| Abistab koostegevuses                               |               | 4 | 4 | 2 | 10 |
| Üleminekute toetamine                               |               | 2 | 1 | 1 | 4  |
| Korralduste esitamine küsimuste vormis              |               | 0 | 3 | 1 | 4  |
| Kujundlike väljendite kasutamine                    |               | 0 | 1 | 0 | 1  |

*Märkus:* TI- tugiisik

Tabeli 4 teises pooles on esitatud andmed selle kohta, mismoodi autismiga last õppetegevuse käigus toetati (õpetaja või tugiisiku poolt). Kõige sagedamini anti autismiga lapsele eraldi korraldusi ja positiivset tagasisidet (kõikides rühmades esines kumbagi 15 korda). Kümme korda abistati last koostegevuse kaudu. Lovaasi (1998) seisukohaks õpetamisel on see, et intensiivne sekkumine toimub õppetegevuste kaudu, kus autismiga laps ja õpetaja on vahetus suhtluses. Õpetaja julgustab korduvalt last sobivale tegevusele ning igakordsele edusammule reageeritakse positiivselt. Noonan (2006) ja Wall (2006) väidavad, et edukaid sooritusi oleks hea premeerida lapsele meelepäraste vahenditega, mistõttu kinnistuks lapsel soovitud käitumisstiil.

Tuginedes kirjandusele (DeWitt & Whitman, 2011; Kuzemtšenko et., 2003) tuleks autismiga lapsega töötades vältida kujundlike väljendite kasutamist, mitte esitada korraldusi küsimuse vormis, sest lapsel on raskusi nende mõistmisel. Kahe erineva rühma lasteaiaõpetaja kõnes, mis oli suunatud lapsele, esines korralduste esitamist küsimuse vormis neljal korral. Näide: “Kas sa annaksid peegli? Kas Artur (nimi muudetud) teeb augu siia? Kus on kassi saba?” (sobitusrühm), “Kas sa ütleksid, kes elasid puu otsas?” (tasandusrühm). Sobitusrühmas kasutas õpetaja ühel korral õppetegevuse vältel ka kujundlikku kõnet. Näide: “Ja nüüd kuulad sa hästi tasakesi, see on nagu kõrvadega rääkimine. Sa räägid minuga ainult kõrvadega.” (sobitusrühm). Nähtavasti seetõttu, et õpetaja kasutas kujundlikke väljendeid ja esitas korraldusi küsimuse vormis, tuli tal ka autismiga lapse poole pöörduda mitmekordselt, sest laps ei mõistnud korraldust.

Küsimustikus paluti lasteajaõpetajatel märkida ära rühmas tehtud kohandused, mida nad autismiga lapse tõhusamaks õpetamiseks on rakendanud ning lisaks hinnata kohanduse sobivust /tõhusust 5-palli skaalal (vt tabel 5). Õpetajate vastustest selgus, et igas uuritud rühmas kasutati samm-sammulist õpetamismeetodit, koostööd lapsevanemate ja tugispetsialistidega, üleminekute toetamist, ärritavate stiimulite vähendamist, individuaalset õpetamist, pingutuste eest premeerimist, tegevuse tagajärgede näitamist, rohkema abi pakkumist ja igapäevaste rutiinide hoidmist. Kõige vähem ehk kolmes rühmas kasutati aja nähtavaks tegemist. Õpetajatel oli võimalus ka omalt poolt loetelu täiendada, kuid keegi seda ei kasutanud.

Lasteajaõpetajate hinnangutest selgus, et kõige tõhusamaks meetodiks peeti samm-sammulist õpetamist, koostööd lapsevanemate ning tugispetsialistidega ja IAK koostamist, mille efektiivsust hinnati kõikide vastajate poolt maksimumpunktidega. Veel peeti tõhusateks meetodideks üleminekute toetamist ja ärritavate stiimulite vähendamist, tugiisiku/õpetaja abi juhendamist, mida hinnati 5 palli süsteemis keskmiselt 4,6 punktiga. Kõrgelt hinnati ka individuaalset õpetamist ja lapsele valikute pakkumist, neid hinnati keskmiselt 4,5 punktiga. Veel hinnati keskmiselt 4,4 punktiga tõhusaks meetodiks õppeaja pikendamist või lühendamist. Kõige vähem efektiivsemaks võtteks oli õpetajate hinnangul viibete või piltide kasutamine autismiga lapsega suhtlemisel, seda hinnati keskmiselt 2,3 punktiga.

**Tabel 5.** Keskkonna kohandamise viisid ja tugimeetmed, mida lasteajaõpetajad õppetegevuses autismiga lapse toetamisel enda hinnangul on kasutanud, nende tõhusus

|                                     | Tavarühm<br>(N=3) | Sobitusrühm<br>(N=4) | Tasandusrühm<br>(N=3) | Kokku<br>(N=10) | Tõhusus<br>1-5 palli |
|-------------------------------------|-------------------|----------------------|-----------------------|-----------------|----------------------|
| Samm-sammuline õpetamine            | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 5                    |
| Koostöö lapsevanematega             | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 5                    |
| Koostöö tugispetsialistidega        | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 5                    |
| Üleminekute toetamine               | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 4,6                  |
| Ärritavate stiimulite vähendamine   | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 4,6                  |
| Individaalne õpetamine              | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 4,5                  |
| Premeerimine pingutuse eest         | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 4,2                  |
| Tegevuse tagajärgede näitamine      | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 3,8                  |
| Rohkema abi pakkumine               | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 3,5                  |
| Igapäevaste rutiinide hoidmine      | 3                 | 4                    | 3                     | 10              | 3,4                  |
| Valikute pakkumine                  | 3                 | 4                    | 2                     | 9               | 4,5                  |
| Õppeaja pikendamine või lühendamine | 2                 | 4                    | 3                     | 9               | 4,4                  |
| 2-3 lapsega koos õpetamine          | 2                 | 4                    | 3                     | 9               | 4                    |
| Ensestimulatsiooni pidurdamine      | 3                 | 3                    | 3                     | 9               | 3,4                  |
| Muusika kasutamine                  | 2                 | 4                    | 2                     | 8               | 5                    |

|                                   |   |   |   |   |     |
|-----------------------------------|---|---|---|---|-----|
| Tugiisiku/õpetaja abi juhendamine | 2 | 3 | 2 | 8 | 4,6 |
| Eraldamine teiste hulgast         | 1 | 4 | 2 | 7 | 4   |
| Suhtlemine viibete/piltide toel   | 1 | 4 | 1 | 6 | 2,3 |
| IAK rakendamine                   | 1 | 4 | 1 | 6 | 5   |
| Aja nähtavaks tegemine            | 1 | 2 | 0 | 3 | 3   |

*Märkus:* Tõhusust hinnati vahemikus 1 (aitab vähe) - 5 (on suureks abiks) punktini, tabelis on esitatud vastuste aritmeetiline keskmine.

Autismiga lastel arenevad kommunikatiivsed oskused aeglasemalt ja teistmoodi kui tavaarenguga lastel (Frith, 2003). Küsimustiku üldandmetest selgus (vt andmed tabelis 2), et regulaarselt tegeleb autismiga lapsega igas rühmas logopeed, kuuel korral toodi välja eripedagoog. Tegelikult kohustust eripedagoogi palgata ei ole. On siiski mõistlik, et seda on tehtud, kuna antud uuringus ilmnisid autismiga laste peamised probleemid tunnetus- ja õpioskuste, sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste valdkondades, mitte eelkõige ja ainult kommunikatsiooni oskustes (Eripedagoogi kutsestandard, tase 7, 2013; Koolieelse..., 2015). Teised tugispetsialisid kaasatud ei olnud.

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) kohaselt koostavad vajadusel rühmaõpetajad koostöös tugispetsialistidega autismiga lapsele IAK. Häidkind ja Kuusik (2009) leiavad, et autismiga lapsele tuleks IAK koostada sõltumata rühmatüübist, sest lapse kognitiivse ja sotsiaalse arengu varieeruvus on suur. Küsitlusest selgus, et IAK oli 2016/2017. õa-l koostatud kuuele uuritavatest autismiga lastest – kõigile sobitusrühma ning ühele tasandusrühma ja ühele tavarühmas käivale autismiga lapsele. Autismiga lapsi, kellele ei olnud koostatud IAK-d ega kasutatud tugiisiku abi, oli antud uurimuses kolm, mistõttu võib kahelda kasvukeskkonna sobivuses nende jaoks (Kurismann, 2013).

*Vabamäng.* Lasteaia päev hõlmab muuhulgas aega, mil õpetaja ei organiseeri lapse tegevusi. Vaatlustulemustest selgus, et üheksa autismiga last kümnest tegutses vabamängu ajal omapäi. Ühel korral tegutses autismiga laps koos teise lapsega ja neid toetas seejuures õpetaja (sobitusrühm). Kaheksa autismiga last valis mängu ja vahendid endale ise. Ühes rühmas valis teine laps autismiga lapsele mängu ning ühes rühmas aitas õpetaja mängu ja vahendeid valida. Näiteks autismiga laps valis õpetaja korraldusel lauamängu, võttis sellest nupud välja, pani sõrmede otsa ning mängis omaette nii kaua, kuni õpetaja palus tal mängu ära panna.

Tegevused, mida autismiga lapsed vabamängu ajal tegid, jaotati viieks kategooriaks (vt lisa 6): laua taga tehtavad tegevused, korduv sihitu liikumine, sihipärane mänguasjadega tegelemine, sihipäratu esemetega tegelemine, tegevusetus. Neist kõige rohkem esines laua

taga tehtavaid tegevusi, milleks olid kuue lapse puhul pusle kokkupanemine ja kuue lapse puhul lauamängude mängimine. Viie lapse puhul esines korduvat sihitut liikumist, milleks oli kahel lapsel kõndimine, kahel jooksmine ja ühel lapsel hüppepallil kiikumine. Kõige vähem esines sihipärasest esemetega tegelemist ja tegevusetust, mõlemat kahel korral, milleks oli nukkude või autodega mängimine ja diivanil istumine.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et autismiga laps eelistab olla pigem üksinda, kui kaaslastega koos (Cohen & Volkmar, 1997). Ka uuringust selgust, et enamik autismiga lapsi (kaheksa neist olid 6 – 7a ehk eakohase arengu korral rollimängu mängimise vanuses) mängis vabamängu ajal omapäi. Autismiga laste jaoks on ebamugav teiste inimestega kontakti luua ning nad ei ole huvitatud mängukaaslastest ja samuti on neile iseloomulik suurem egotsentrilisus (Cebula et al., 2008; Gillberg, 2003), mistõttu võis autismiga laps vabamängu ajal eelistada peamiselt üksinda tegutsemist. Autismiga lapsed mängivad pidevalt samade mänguasjadega ja mängud on korduvat laadi (Whitman, 2004) ning seetõttu võib arvata, et mängud, mille laps endale iseseisvalt valis olid need, millega ta iga päev mängib. Mänguuskuste arendamiseks ei pakkunud ükski õpetaja välja ka toetamise viise, kirjanduses on tõhusaks meetodiks näiteks video-mudeldamine, mille abil oleks võimalik arendada mänguuskusi ja edendada ka sotsiaalseid oskuseid (Barton et al., 2016).

Vaatluse ajal nägi uurija vähesel määral kohandusi, mida õpetajad enda hinnangul autismiga lapse jaoks sobiva kasvukeskkonna kohandamiseks kasutavad. Näiteks õpetajate hinnangul toetavad nad kõik autismiga laste üleminekuid ühelt tegevuselt teisele, kuid vaatluse käigus täheldati seda kõikide rühmade peale kokku oluliselt vähem (kokku neljal korral). Kahe vaatlustunni jooksul vaheldusid näiteks õppetegevus ja vabamäng, liikumine lasteaiaruumide vahel, mindi õue. Samuti märkisid kaheksa õpetajat küsimustikus, et juhendavad tugiisikut või õpetaja abi, kuid vaatlusel selgus, et tugiisikut juhendati vaid ühes rühmas (tavarühm). Kindlasti vaatluse aeg oli liiga lühike, et kõiki kohandusi võinuks näha rakendumas.

*Füüsiline keskkond.* Uuringu käigus vaadeldi ka rühmaruume, kus autismiga laps argipäevaselt viibis. Autismiga lapsele sobib keskkonna struktureeritus, mida kasutatakse lasteaedades üpris laialdaselt. Uuringust selgus (vt tabel 6), et kõikides rühmades valitses kord seoses õppematerjalide paigutusega. Kaheksas rühmas olid nähtaval kohal rühmareeglid. Samuti oli rühmaruum oli jagatud keskusteks kaheksas rühmas, kuid keskused olid tähistatud pildi või sõnakaardiga vaid kahes rühmas. Seega õpetaja teadis ja kasutas vastavaid keskusi sihipäraselt ühtemoodi, aga lastele selleks visuaalne toetus (mida autismiga laps väga vajab) puudus. Kõige vähem ehk kahes rühmas (sobitusrühmad) kasutati rühma ruumides päevakava



visualiseerimist laste jaoks. Ühes rühmas oli see õpetaja poolt eelnevalt koostatud ning teises rühmas moodustati päevakava piltidest koos lastega poole päeva ulatuses. Samuti oli kahes rühmas (sobitus- ja tasandusrühm) olemas individuaalse töö koht autismiga lapse jaoks.

**Tabel 6.** Tava-, sobitus- ja tasandusrühmade füüsilise keskkonna kohandused

|                          | <b>Tavarühm<br/>(N=3)</b> | <b>Sobitusrühm<br/>(N=4)</b> | <b>Tasandusrühm<br/>(N=3)</b> | <b>Kokku<br/>(N=10)</b> |
|--------------------------|---------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Õppematerjalide paigutus | 3                         | 4                            | 3                             | 10                      |
| Rühmareeglid             | 3                         | 3                            | 2                             | 8                       |
| Keskused                 | 1                         | 4                            | 3                             | 8                       |
| Pildid/sõnakaardid       | 0                         | 4                            | 3                             | 7                       |
| Piktogramm               | 0                         | 2                            | 1                             | 3                       |
| Keskuste tähistamine     | 0                         | 2                            | 0                             | 2                       |
| Individuaalse töö koht   | 0                         | 1                            | 1                             | 2                       |
| Päevakava                | 0                         | 2                            | 0                             | 2                       |

Võib öelda, et rühmade füüsilist keskkonda oli tõepoolest püütud kohandada muuhulgas autismiga lapse vajadusi arvestavalt: läbi oli mõeldud õppematerjalide paigutus, enamasti kehtestatud rühmareeglid, ruum jagatud keskusteks. Kuna autismiga lapse eripäradest tulenevalt vajab ta individuaalset lähenemist ja struktureeritust (Brown et al., 2003; Tiirma, 2007) suuremal määral ja igapäevaselt võiks soovitada julgemalt rakendada individuaalse töö kohta ja visualiseeritud päevakava.

Kuna autismiga lapsele tuleb selgelt väljendada, mis järgnevas toimuma hakkab ning muutustest tuleks rääkida aegsasti toob Quill (1995) välja, et tõhusaks vahendiks on visuaalne päevakava, mis võib olla koostatud nii piltidest kui ka sõnadest. Autismiga lapsele võiks visualiseeritud päevakava olla ka individuaalne (tema tegevused kindlas järjekorras).

### **Lapse arengutaseme ja rühmas tehtud kohanduste kooskõla**

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli, et milline on autismiga lapse arengutaseme (IAK alusel) ja rühmas tehtud kohanduste kooskõla? Uuriija valis valimi hulgast 7a 0k vanuse autismiga poisi sobitusrühmast, sest tema kohta oli koostatud kõige põhjalikum arengutaseme kirjeldus. IAK analüüsimisel jaotati autismiga lapse erisused viide kategooriasse, millest kirjutati välja olulisemad erisused (vt tabel 7).

**Tabel 7.** Autismiga lapse erisused IAK-st lähtuvalt ja rühmas tehtud kohandused küsimustiku ja vaatluse alusel

| Lapse erisused                             | Tehtud kohandused   |
|--|---|
| <b>Tunnetus- ja õpioskused</b>             |   |
| Madal motivatsioon                         | Individaalse töö koht ruumis (v), õppeaja pikendamine (k), premeerimine pingutuste eest (k).  |
| Ühisest õppetegevusest osavõtmise probleem | Tugiisik (k), individuaalne õpetamine (k), õppeaja lühendamine (k), lapse poole pöördumine eraldi korraldustega (v).  |
| <b>Sotsiaalsed ja enesekohased oskused</b> |   |
| Vajab abi eneseteenindusel                 | Lapsele rohkema abi pakkumine (k), piktogrammide kasutamine rühmas (v).   |
| Ebasobiv käitumine                         | Vajadusel eraldatakse laps teiste hulgast (k), näidatakse lapsele tegevuse tagajärgi (k).   |
| Emotsioonide probleemid                    | Täiskasvanu rahustab ja räägib lapsega (v).   |
| Trotsi väljendamine muutuste suhtes        | Päevakava (pool päeva) (v), üleminekute toetamine ühelt tegevuselt teisele (k).   |
| Reeglite täitmise probleemid               | Näidatakse lapsele tegevuse tagajärgi (k).  |
| <b>Mänguoskused</b>                        |   |
| Ühetaoliste mänguasjadega mängimine        | Ei täheldatud kohandusi (k;v)   |
| <b>Kommunikatsioon</b>                     |   |
| Kõneprobleemid                             | Käib lasteaia logopeedi juures (k), lapse õpetamine individuaalselt (k) (laps osaleb õppetegevuses koos teistega, aga temaga tegeleb tugiisik) (v), suhtlemine piltide, viibete toel (k). |
| <b>Motoorika</b>                           |   |
| Nõrk motoorika                             | Ühel korral õppetegevuse ajal abistas täiskasvanu last koostegevuses (v).   |

*Märkused:* (v) – teave vaatlusplaanist; (k) – teave küsimustikust.

Lapsel esines IAK alusel erisusi kõikides valdkondades, mida erialases kirjanduses (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008) välja tuuakse. Üldiselt võib küsimustiku ja vaatlusplaani alusel öelda, et lähtuvalt lapse arengutaseme kirjeldusest on kasvukeskkonda kohandatud. Kuna laps vajab toetamist paljudes arenguvaldkondades ja tegevustes, on mõistlik, et lapsele on leitud tugiisik. Poisile oli koostatud IAK, mis on parim võimalus pakkuda lapsele võimalikult individuaalset lähenemist. Lapse arenguprotsessi olid kaasatud ka lapsevanemad ja tugispetsialistid. Tõhusamaks õpetamiseks kasutatakse õpetaja sõnul mitmeid kohandusi, näiteks õppeaja muutmine, ärritavate stiimulite vähendamine, samm-sammuline õpetamine. Tulenevalt arengutaseme kirjeldusest, oleks mõistlik rakendada reeglite ja päevakava visualiseerimist, et oleks alus, millele vajadusel osutada ja toetuda. Samuti võiks kasutusele võtta erinevaid viise, mille abil ebasobivat käitumist vähendada, näiteks “aeg maha süsteem”, video-mudeldamine. Arendada võiks ka lapse mänguoskusi ja üldmotoorikat, näiteks tehes koostööd eripedagoogi ja liikumisõpetajaga.

## Järeldused

Magistritöö esimeses pooles kirjutati lahti autismiga lapse arengu eripärad koolieelses eas. Lähtudes kehtivast erivajadustega laste defineerimisest haridussüsteemis (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Kõrgesaar, 2002) tuleks autismiga lapsele kohandada seda keskkonda, kus ta igapäevaselt viibib. Seda on vaja, et laps saaks areneda ja õppida oma potentsiaalile vastavalt. Milliseid kasvukeskkonna aspekte ja kuidas täpselt oleks vaja kohandada, kui lasteaia rühma kuulub ka autismiga laps, selle kohta oli teavet koguda keeruline. Keskkonna kohandamine sõltub suuresti sellest, milline on keskkond eelnevalt, st kellega koos ja mis tingimustes autismiga laps õppima hakkab. Soovitused, mida antakse pervasiivse arenguhäirega lapse õpetamiseks ja toetamiseks, erimetoodikate rakendamine, on realistlikud eelkõige rühmas, kus on koos neli sarnaste erivajadustega last (pervasiivsete arenguhäiretega laste rühm).

Enamik koolieelses eas autismiga lapsi on kaasatud suuremate piirarvudega rühmatüüpidesse, kaasamine kodulähedasse lasteaeda levib eelkõige autismiga laste vanemate soovil. Magistritöö uurimuslikus osas koguti seepärast andmeid tava-, sobitus- ja tasandusrühmades käivate autismiga laste kohta. Et andmed oleksid mitmekesisemad, kasutati nii vaatlus- kui ka küsitlusmeetodit, laste eripärade teadasaamiseks analüüsiti IAK-sid. Järgnevalt esitatakse peamised järeldused uurimisküsimuste kaupa.

1. Mis valdkondades on autismiga lapsel probleeme? Uuringust tuli välja, et kõige enam probleeme on autismiga lastel tunnetus- ja õpioskuste, sotsiaalsete ja enesekohaste ning kommunikatsiooni valdkondades, seetõttu võib järeldada, et autismiga lapsed vajavad esmajoonel eripedagoogilist abi. Kuna selgub, et autismiga lapsed vajavad lisa toetust igas valdkonnas, peab õpe olema nende jaoks kindlasti kohandatud. Tulenevalt lapse niivõrd paljudest erisustest on vajalik koostada IAK, mis kindlustaks individuaalse lähenemise ja täiskasvanute omavahelise koostöö. Autismiga lapse madala iseseisvuse tõttu tuleks talle suuremas, kui 4-lapselises rühmas leida tugiisik, kes lapse arengut maksimaalselt toetaks. Kui tugiisiku teenust ei ole võimalik kasutada, siis võiks mõelda õpetaja abi tõhusamale rakendamisele. Logopeediline tugi on vajalik eelkõige kommunikatsiooni oskuste jaoks. Alternatiivseid suhtlusvahendeid rakendati rühmades kesiselt, mille tõhusust hinnati õpetajate poolt madalalt. Võimalik, et suhtlusvahend ei olnud sobilik või seda ei osatud/suudetud õigesti kasutada.

2. Kuidas on kohandatud lasteaia kasvukeskkonda tava-, sobitus- ja tasandusrühmades, kus on autismiga laps? Vaatlusest ja küsimustikust saadud info katus järgmistes punktides: õpetajad pakuvad autismiga lapsele rühmakaaslastega võrreldes rohkem

abi, esitades mitmekordseid eraldi korraldusi ning abistavad last koostegevuses, annavad lapsele edusammude puhul positiivset tagasisidet.

Küsimustikuga saadud ja vaatlusandmete vahel ilmnes ka erinevusi. Õpetajad rakendavad enda sõnul kohandusi rohkem kui ilmnes reaalses õppe- ja vaba aja olukorras. Ei kasutatud näiteks päevakava visualiseerimist, keskuste tähistamist, üleminekute toetamist ega tugisiku juhendamist. Muidugi kestis vaatlus lühikest aega, aga sobivad olukorrad nende kohanduste tegemiseks olid olemas. See näitab, et õpetajad on teadlikud kohanduste aspektidest, mida tuleks autismiga lapse tõhusamal õpetamisel kasutada aga mingitel põhjustel jätavad need kasutamata. Üheks põhjuseks võib olla see, et õpetaja peab nähtavasti tegema valikuid, sest rühmades oli koos 9-19 last.

3. Milline on autismiga lapse arengutaseme (IAK alusel) ja rühmas tehtud kohanduste koostõla? Ühe autismiga lapse näitel ilmnes, et tehtud kohandused on üldiselt koostõlas lapse arengutasemega, positiivne on see, et lapsele on koostatud nii IAK kui teda toetab rühmas tugisik. Siinkohal võib järeldada, et lapse sobitusrühma õpetajal olid eripedagoogilised kompetentsid nähtavasti olemas. Lapsele pakuti lisaks rühmas toimuvale nii eripedagoogi kui logopeedi teenust.

4. Milline on rühmades tehtud kohanduste koostõla erialases kirjanduses antud soovitustega? Uuringu tulemuste põhjal võib järeldada, et üldiselt on kohandused koostõlas erialases kirjanduses (Häidkind & Kuusik, 2009; Noonan, 2006; Wall 2006 jt) välja pakutuga, kuid suurema rühma keskkonda ei ole võimalik autismiga lapse jaoks maksimaalselt sobivaks kohandada. Kõige suurem erinevus kirjanduse ja uuringu tulemuste vahel ilmnes visualiseerimise vahendite kasutamises, IAK rakendamises ja olemasolus ning tugisiku teenuse kasutamise osas. Kõiki kolme aspekti soovitatakse kirjanduses autismiga lapsele, aga antud uuringu valguses oli seda rühmades vähem kui võiks. IAK oli koostatud kuuele lapsele, miks nii vähestele, seda töö käigus ei küsitud. Abistavat personali võiks õpetaja autismiga lapse toetamise tõhusamalt rakendada, sh tugisikut või õpetaja abi ning neid eelnevalt juhendada.

Kõik küsimustikule vastanud õpetajad väitsid, et nende erialane väljaõpe vastab ametikoha nõuetele täielikult, mis tähendab, et sobitus- ja tasandusrühma õpetajatel peavad olema eripedagoogilised kompetentsid, tavarühmade õpetajatel aga mitte. Kuna uurimuse tulemustest selgus, et toimetulek autismiga lapsele vajalike oskuste õpetamisega valmistab õpetajatele kõige rohkem raskusi, oleks tulnud ankeedis täpsemalt erialase ettevalmistuse kohta küsida. Võimalik, et ettevalmistus oli vähene, ei puudutanud piisavalt autismiga lapsi või polnud koolitud rakendusliku väärtusega.

Uurimistöö kitsaskohtadena võib välja tuua väikese valimi, mis piirab üldistuste tegemist. Suurema valimi puhul oleks võimalik sisukamalt võrrelda rühmatüüpide vahelisi erinevusi. Usaldusväärsemate uurimistulemuste saamiseks tuleks õpetaja tegevusi ja kõnet vaadelda mitmel erineval päeval. See võtaks pinge maha lastelt ja õpetajalt, kui juba veidi tuttavam uurija ruumis asub.

Magistritöö võiks pakkuda huvi lasteaiaõpetajatele, kelle rühma on tulemas või seal juba käib autismiga laps või laps, kellel esineb muid autismispektri häireid. Diagnoosi selgitamine võib võtta aega, kuid kohandusi tuleb asuda tegema sellest hoolimata. Samuti on uurimistöö informatiivne eripedagoogidele ja logopeedidele, kelle erialane ettevalmistus sisaldab spetsiifilisi teadmisi ja oskusi autismiga lastega seoses. Olukord rühmas, kus on koos palju lapsi, seab piirangud ideaalsete tingimuste loomisele ning õpetaja vajab kriitikast enam asjakohast tuge. Parimaid praktikaid on siinkohal võimalik näidisenähtena käsitleda.

### **Tänuõnad**

Täna oma juhendajat Pille Häidkindi asjalike soovitude ning toetava ja julgustava koostöö eest. Täna kõiki uuringus osalenud lasteaedasi ja autismiga lapsi ning nende vanemaid. Täna ka Moonika Hailit, kes andis näpunäiteid andmeanalüüsi osas ja oli igakülgseks toeks. Samuti võlgnen suure tänu oma perekonnale, kes terve protsessi vältel minusse uskusid.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Kadri Markvart

.....

11.01.2018

## Kasutatud kirjandus

- Agan, S., Arandi, T., Klaassen, A., Kokk, P., Kraiss, M., Mäe, K., Salumaa, M., Tiko, A., Tõnisson, U., & Uusküla, Ü. (2010). *Tegevusjuhendaja käsiraamat*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Almkvist, O., Löfkvist, U., Lyxell, B., & Tallberb, I.-M. (2014). Lexical and semantic ability in groups of children with cochlear implants, language impairment and autism spectrum disorder. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78(2), 253–263.
- Anton, M. (2007). Lasteaia sotsiaalne, eetiline, emotsionaalne ja füüsiline keskkond. A. Harjo, & L. Varvara (Toim), *Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 16-22). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Baker, J. (2001). *The Social Skills Picture Book. Teaching Play, Emotion, and Communication to Children With Autism*. Arlington: Future Horizons.
- Bakk, A., & Grunewald, K. (1999). *Vaimupuudega inimeste hoolekandes*. Tallinn: Koolibri.
- Barker, K., Fan J. C. M., Lee F. L. M., Tracey D., & Yeung A. S. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 14, 60–70.
- Barton, E. E., Boyd, B. A., Odom, S. L. & Reichow, B. (2016). *Handbook of Early Childhood Special Education*. Berlin: Springer.
- Barton, E. E., & Harn, B. (2014). *Educating Young Children With Autism Spectrum Disorders, A Guide for Teachers, Counselors, and Psychologists*. New York: Skyhorse Publishing.
- Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Elsevier*, 112, 1014-1021.

Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1-19.

Bregman, J. D. (2011). Definition and Characteristics of the Spectrum. Overview of The Autism Spectrum. In D. Zager (Eds.), *Autism Spectrum Disorders. Identification, Education, and Treatment. Third Edition* (pp.18-29). London: Lawrence Erlbaun Associates, Publishers.

Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Odom, S. L., Smith-Canter, L. L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single-subject design research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 166–175.

Brown, J.,A., & McIntosh, K. (2012). Training, Inclusion, and Behaviour: Effect on Student – Teacher and Student – SEA Relationships for Students with Autism Spectrum Disorders. *Exceptionality Education International*, 22(2), 77-88.

Bruin, C. (2014). *Viis küsimust. Praktiline juhend autismiga lapse kasvatamiseks*. Tartu: Eesti Autismiühing.

Burnip, B. (2002). Communication skills. In L. Porter (Eds.), *Educating Young Children with Special Needs* (pp. 155-175). London: Paul Chapman Publishing.

Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Cebula, K., Gomez, J. C., McGregor, E., & Nunez, M. (2008). *Autism: An Integrated View from Neurocognitive, Clinical, and Intervention Research*. Singapore: Blackwell Publishing.

Chang, Y-C., Kasari, C., & Shih, W. (2015). Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior? *Autism*, 20(1), 65-74.

Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (1997). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (2d ed.)*. New York: John Wiley & Sons.



DeWitt, N., & Whitman, T. L. (2011). *Key Learning Skills for Children with Autism Spectrum Disorders, A blueprint for Life*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Diamond K. E., & Huang H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children, 18(1)*, 37-46.

DiCarlo, C.F., & Watson, K. J. (2015). Increasing Completion of Classroom Routines Through the Use of Picture Activity Schedules. *Early Childhood Education Journal, 44(2)*, 89-96.

Dmitrieva N. S., & Natrova-Bochaver S.K. (2014). The opportunities of physical environment in the context of inclusive education. *Psychological Science and Education, 19(1)*, 74-81.

Eesti Vabariigi põhiseadus (1992). *Riigi Teataja 1992, 26, 349*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002?leiaKehtiv>

Eldevik, S., Hastings, R., Hughes, J., C., & Jahr, E. (2011). Outcomes of Behavioral Intervention for Children with Autism in Mainstream Pre-School Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42 (2)*, 210-220.

Eripedagoogi kutsestandard, tase 7 (2013). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10481855>

Frith, U (2003). *Autism. Explaining the Enigma. Second edition*. Oxford: Blackwell Publishing.

Ghaziuddin, M., & Butler, E. (1998). Clumsiness in Autism and Asperger Syndrome: A Further Report. *Journal of Intellectual Disability Research, 42(1)*, 43-48.

Gillberg, C. (2003). *Aspergeri sündroom lastel, noortel ja täiskasvanutel. Normaalne, geenius või nohik?* Tallinn: Kunst.

Gillis, F. R., & Rouleau, A. G. (2011). *The ongoing dissection of the genetic architecture of autistic spectrum disorder*. Külastatud aadressil

<https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/2040-2392-2-12>

Guldberg, K. (2010). Educating children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of 'best autism practice' in the early years. *British Journal of Special Education*, 37(4), 160-216.

Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders: From theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). *Lapse arengu hindamine ja toetamine*. Tartu: Studium.

Häidkind, P., & Palts, K. (2013). Lapse arengu hindamine ja koostöö lapsevanematega. P. Häidkind, K. Palts, J. Pillmann, K. Ennok, K. Villems, & T. Peterson (Toim), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutusele* (lk 30-33). Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal\\_alusharidus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf)

Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E., & Gisel, E. (2009). Sensori-motor and Daily Living Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 231–241.

Kenno, M., & Lilleoja, L. (2011). *Laste sotsiaalsed ja emotsionaalsed probleemid*.

Külastatud aadressil <https://www.tlu.ee/opmat/tp/lapsed.pdf>

Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I 2013*, 96, 1486. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036>

Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis (2015). *Riigi Teataja I 2015*, 1.

Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123092015001>

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *Riigi Teataja I 1999, 27, 387*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>

Kurismann, T. (2013). *Individuaalse arenduskava rakendamine 6-aastase autismiga poisi õpetamisel lasteaia erirühmas*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Kuzemtšenko, M., Läänemets, M., Rekand, E., & Räni, K. (2003). *Autism. Meie laste lood*. Tartu: Eesti Autismiühing.

Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Külaots, K. (2016). *Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Lansing, M. D., Reichler, R. J., & Schopler, E. (1980). *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children*. Pennsylvania: University Park Press.

Lastekaitseadus (2014). *Riigiteataja I 2014, 1*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/121122016024?leiaKehtiv>

Liivapuu, K. (2015). *Erivajadusega lapsed tavalasteaias Valga linna näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Lilleoja, L. (2013). *Erivajadustega laps lasteaias. Abimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele*. Külastatud aadressil [http://eduko.archimedes.ee/files/raamat\\_erivajadustega%20laps%20lasteaias%20pdf.pdf](http://eduko.archimedes.ee/files/raamat_erivajadustega%20laps%20lasteaias%20pdf.pdf)

Liukkonen, J., Pickup, I., & Tsangaridou, N. (2010). *Early Steps Physical Education Curriculum. Theory and Practice for Children Under 8*. Champaign: Human Kinetics.

Lloyd, M., Lord, C., & MacDonald, M. (2011). Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism, 17*(2), 133-146.

Logan, J. G. (2003). *Classroom Management: Techniques, Policies, Procedures, and Programs to Ensure that Discipline „Rules“ in Your Classroom*. Külastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479639.pdf>

Logopeedi kutsestandard, tase 7 (2013). Külastatud aadressil <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10463859>

Lovaas, I. (1998). *Arenguhälbega laste õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikool.

Maasik, P., & Seero, H. (2012). Sobitusrühma eripärast. *Eripedagoogika*, 40, 60-65.

Makrygianni, M., K., & Reed, P. (2010). Factors impacting on the outcomes of Greek intervention programmes for children with autistic spectrum disorders. *Elsivier*, 4(4), 697-708.

Mazzone L., & Vitiello, B. (2016). *Psychiatric symptoms and comorbidities in autism spectrum disorder*. New York: Springer.

McBride, B., & Schwartz, I. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 5–17.

McKeating, E. (2013). *Including children with ASD in regular kindergarten and first grade classroom: teacher attitudes, child progress and classroom quality*. Dissertatsioon. Pittsburghi Ülikool.

Melsas, M. (2008). *Kommunikatsioonivõimalused*. Pubitseerimata õppemetoodiline materjal pedagoogidele ja sotsiaalse tugivõrgustiku spetsialistidele hooldusõppes põhihariduse omandanud õppijate kaasamiseks kutseõppesse.

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer Science.

Moat, D. (2011). *Aspergeri sündroom: Sotsiaalse sekkumise ja oskuste treening*. Tartu: Tarmest.

Märks, K. (2011). *Üld- ja sobitusrühma lapse vaatluse, arengu jälgimise ja dokumenteerimise kord Tallinna Meelespea Lasteaias*. Külastatud aadressil <http://www.tallinn.ee/est/meelespea/Tallinna-Meelespea-Lasteaia-uld-ja-sobitusrühma-laste-arengu-jalgimise-kord>

National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD) (2016). *Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children*. Külastatud aadressil <https://www.nidcd.nih.gov/health/autism-spectrum-disorder-communication-problems-children>

Noonan, M. J. (2006). Young Children with Disabilities in Natural Environment. In M. J. Noonan, & L. McCormick (Eds.), *Teaching Children with Autism* (pp. 205–226). US Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Notbohm, E., & Zysk, V. (2010). *1001 Great Ideas for Teaching & Raising Children with Autism or Asperger's*. Texas: Future Horizons.

Olley, J. G., & Stevenson, S. E. (1989). Preschool Curriculum for Children with Autism. Addressing Early Social Skills. In G. Dawson (Eds.), *Autism. Nature, Diagnosis, and Treatment* (pp. 346–366). New York: The Guilford Press.

Ots, L. (2016). *Varajane märkamine ja sekkumine eelkoolieas Saare maakonna näitel*. Lõputöö. Tartu Ülikool.

Padrik, M. (2016). Spetsiifiline kõnearengu puue (alaalia). I. Brin, M. Hallap, M. Jahu, B. Kaasik, J. Koplímäe, R. Naestema, A. Nursi, H. Oselin, M. Padrik, U. Raidla, S. Raudik & A. Uriko (Toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 357-394). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Paul, R., Pelphrey, K. A., Rogers, S. J., & Volkmar, F.R., (2014). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders 4th Edition*. New York: John Wiley & Sons.

Perekonnaseadus (2009). *Riigi Teataja I*, 2009, 60, 395. Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/109052017028?leiaKehtiv>

Postak, J. (2015). *Lasteaia tava- ja sobitusrühmade õpetajate kogemused autismiga laste õpetamise kohta*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Quill, K. A. (1995). *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*. New York: Delmar.

Rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon (1992). Külastatud aadressil

<https://www.kliinikum.ee/psyhhiaatrikliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>

Sandri, P. (2014). Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *European Journal of Disability Research*, 8(2), 92-104.

Sotsiaalhoolekande seadus (2015). *Riigi Teataja I*, 2015, 5. Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015005?leiaKehtiv>

Spears, C. L., & Turner, V. L. (2011). *Rising to New Heights of Communication and learning for Children with Autism, The Definitive Guide to Alternative-Augmentative Communication, Visual strategies, and Learning Supports at Home and School*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Szanton, E. S. (1998). *Imikute ja väikelaste jaoks lapsekesksete programmide loomine*. Tartu: Tartumaa trükk.

Suuder, M. (2011). Autismispektrihäiretega õpilaste õpetamise kogemus Tartu Herbert Masingu koolis. *Eripedagoogika*, 37, 20-24.

Teras, M. (2016). "Picture exchange communication system" metoodika kasutamine 7-aastase autismiga kõnetu lapse funktsionaalse suhtlemisoskuse parandamiseks. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Tervisekaitseõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale (2010).

*Riigi Teataja I* 69, 526. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13360326>

Tiirma, T. (2007). *Erivajadusega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel*. Tallinn: Argo.

Todd, S. (2013). *Väike raamat autismspektri häiretest*. Tartu: Studium

Trillingsgaard, A., & Jørgensen, O. S. (1993). *Autism. Kirjutistesari autismist 1*. Koolipsühholoogia kirjastus.

Wall, K. (2006). *Special Needs & Early Years: A Practitioner's Guide 2nd Edition*. California: Sage Publication.

What are the Positive Strategies for Supporting Behavior Improvement? (2012). Külastatud aadressil: [http://www.autismspeaks.org/sites/default/files/section\\_5.pdf](http://www.autismspeaks.org/sites/default/files/section_5.pdf)

Whitman, T. L. (2004). *The Development of autism. A Self-Regulatory Perspective*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: TÜ Kirjastus.

## Lisad

### Lisa 1. Küsimustik lasteaiaõpetajale

#### Küsimustik lasteaiaõpetajale

*Küsimustikuga kogume infot, kuidas on õnnestunud kohandada lasteaias (eelkõige rühmas) kasvukeskkonda autismiga lapse eripäradest lähtudes.*

Palun märkige vastus/vastused ristiga, vastake küsimustele! Kui Te ei leia sobivat vastust etteantud valikutest, palun lisage see juurde.

1. Millega on autismiga lapse puhul kõige raskem toime tulla? (Palun märkige 1-2 valikut)

- Saavutada kontakti ja koostööd.
- Mõista, mida on vaja temale õpetada.
- Õpetada vajalikke oskusi.
- Toime tulla käitumisprobleemidega.
- Midagi muud \_\_\_\_\_

2. Millised tugispetsialistid autismiga lapsega sel kevadel regulaarselt tegelevad?

- Logopeed.
- Eripedagoog.
- Psühholoog.
- Keegi veel \_\_\_\_\_
- Ei tegele keegi.
- Ei tea, kes tegeleb.

3. Kas autismiga lapsel on lasteaias kaasas tugiisik?

- Jah, mitu tundi päevas? \_\_\_\_\_
- Ei.

4. Kuivõrd saate rakendada õpetaja abi autismiga lapse tugiisikuna?

- Enamasti.
- Harva.
- Ei saa. Palun põhjendage \_\_\_\_\_

5. Mis laadi tegevustes vajab autismiga laps kindlasti eraldi täiskasvanu toetamist?

---



6. Kuidas Teile tundub rühmas praegu valitsev õhkkond?

- Teised lapsed oskavad arvestada autismiga lapsega, on sallivad.
- Teiste laste poolt tuleb ette tõrjuvat suhtumist, sest autismiga laps on väga teistmoodi.
- Lapsevanemad on autismiga lapse kaasamise suhtes mõistvad ja toetavad.
- Mõned lapsevanemad ei toeta autismiga lapse rühma kaasamist.
- Midagi muud \_\_\_\_\_

7. Milliseid viise Te olete rakendanud autismiga lapse tõhusamaks õpetamiseks?

| Tegevused  | Kasutan. Palun hinnake sobivust 1 (aitab vähe) – 5 (on väga abiks) |   |   |   |   | Ei kasuta |
|--|--|---|---|---|---|-----------|
|  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |           |
| Pikendan või lühendan õppimise aega.                       |  |   |   |   |   |           |
| Õpetan last individuaalselt.                               |  |   |   |   |   |           |
| Õpetan last 2-3 lapsega koos.                              |  |   |   |   |   |           |
| Pakun lapsele rohkem abi.                                  |  |   |   |   |   |           |
| Teen aja nähtavaks taimer/liivakella jms abil.             |  |   |   |   |   |           |
| Suhtlen lapsega piltide, viibete toel.                     |  |   |   |   |   |           |
| Vajadusel eraldan lapse teiste hulgast.                    |  |   |   |   |   |           |
| Premeerin last pingutuse eest.                             |  |   |   |   |   |           |
| Näitan lapsele tema tegevuse tagajärgi.                    |  |   |   |   |   |           |
| Kasutan muusikat lapsega tegelemisel.                      |  |   |   |   |   |           |
| Õpetan uusi oskusi samm-sammult.                           |  |   |   |   |   |           |
| Püüan vähendada last ärritavaid stiimuleid.                |  |   |   |   |   |           |
| Pidurdan lapsel esinevat enesestimulatsiooni.              |  |   |   |   |   |           |
| Pakun lapsele valikuid.                                    |  |   |   |   |   |           |
| Hoian igapäevaseid rutiine (päevakava jmt).                |  |   |   |   |   |           |
| Toetan last üleminekute juures (ühelt tegevuselt teisele). |  |   |   |   |   |           |
| Juhendan lapse tugiisikut või õpetaja abi.                 |  |   |   |   |   |           |
| Rakendan individuaalset arenduskava.                       |  |   |   |   |   |           |
| Teen koostööd lapsevanematega.                             |  |   |   |   |   |           |
| Teen koostööd tugispetsialistidega (logopeed jt.).         |  |   |   |   |   |           |
| Midagi muud  |  |   |   |   |   |           |

8. Rühma ja personali andmed

Mis tüüpi rühma õpetaja Te olete?

- Tavarühm.
- Sobitusrühm.
- Tasandusrühm.

Mitu last on Teie rühmas kokku? \_\_\_\_\_. Kui vanad on rühma lapsed? \_\_\_\_\_ -  
\_\_\_\_\_ aastased. Mitu erivajadustega last on rühmas Teie hinnangul? \_\_\_\_\_. Kui vana on  
autismiga laps? \_\_\_\_\_ aastane. Mitu täiskasvanut töötab rühmas?  
\_\_\_\_\_ õpetajat, \_\_\_\_\_ õpetaja assistent, \_\_\_\_\_ õpetaja abi.

Milline on Teie erialane väljaõpe?

- Vastab ametikoha nõuetele osaliselt
- Vastab ametikoha nõuetele täielikult

9. Kas soovite midagi teema kohta lisada?

---

---

*Suur tänu vastamast!*

Lisa 2. Vaatlusplaani

## **Vaatlusplaani**

Lasteaed, rühm \_\_\_\_\_ Kuupäev \_\_\_\_\_

### **Õppetegevus**

Autismiga laps on õppetegevuses koos teistega

- Osa aega
- Kogu tegevuse
- Töötab eraldi koos täiskasvanuga

Lapsega tegeleb õppetegevuse ajal peamiselt

- Õpetaja
- Tugiisik
- Õpetaja abi

Kui lapsega tegeleb peamiselt tugiisik või õpetaja abi, siis

- Õpetaja juhendas abilist enne tegevust
- Õpetaja juhendab abilist tegevuse ajal
- Õpetaja ei juhenda abilist

| <b>Täiskasvanu tegevus ja kõne</b>  | <b>Mitu korda (kriipsud)</b> | <b>Kokku</b> |
|---|------------------------------|--------------|
| Täiskasvanu pöördub autismiga lapse poole eraldi korraldustega.               |                              |              |
| Autismiga lapsele suunatud täiskasvanu kõnes esineb kujundlikke väljendeid.   |                              |              |
| Täiskasvanu esitab tööjuhendi autismiga lapsele küsimuse vormis.              |                              |              |
| Täiskasvanu abistab autismiga last kasutates koostegevust.                    |                              |              |
| Täiskasvanu toetab autismiga lapse üleminekut ühelt tegevusel teisele.        |                              |              |
| Täiskasvanu annab edusammude puhul autismiga lapsele positiivset tagasisidet. |                              |              |

### **Vabamäng**

| <b>Tegevus</b>   | <b>Jaa</b> | <b>Nii ja naa (kuidas?)</b> | <b>Ei</b> |
|--|------------|-----------------------------|-----------|
| Autismiga laps tegutseb omapäi.  |            |                             |           |
| Autismiga laps tegutseb koos teise lapsega, neid toetab seejuures täiskasvanu. |            |                             |           |
| Autismiga laps tegutseb koos täiskasvanuga.                                    |            |                             |           |

Kes valib autismiga lapsele mängu ja vahendid?

- Täiskasvanu
- Autismiga laps
- Teine laps

Milliseid tegevusi autismiga laps teeb vabamängu ajal?

---

Kuidas autismiga laps käitub, kui ta kogeb ebaõnnestumist või seda, et ei saa soovitud, puutub kokku temale ebameeldiva stiimuliga, väsib?

---

Kuidas reageerivad selles olukorras:

- a) Täiskasvanud \_\_\_\_\_
- b) Teised lapsed \_\_\_\_\_

### **Füüsiline keskkond**

| <b>Ruum ja vahendid</b>  | <b>Jaa</b> | <b>Nii ja naa<br/>(kuidas?)</b> | <b>Ei</b> |
|--|------------|---------------------------------|-----------|
| Rühmaruum on jagatud keskusteks.   |            |                                 |           |
| Keskused on tähistatud pildiga, sõnakaardiga.                                    |            |                                 |           |
| Rühmaruumis kasutatakse piktogramme, pilte, sõnakaarte.                          |            |                                 |           |
| Selle päeva päevakava on visualiseeritud lastele mõistetavalt ja nähtaval kohal. |            |                                 |           |
| Rühmareeglid on vormistatud lastele arusaadavalt ja on nähtaval kohal.           |            |                                 |           |
| Õppematerjalide paigutus on läbimõeldud.   |            |                                 |           |
| Autismiga lapsel on oma kindel individuaalse töö koht ruumis.                    |            |                                 |           |

### **Kommentaariid (aspektid, mida veel märkate, aga ei osanud oodata)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Lisa 3. Kiri õppealajuhatajale

Lp .... õppealajuhataja

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia õppekava lõpetav üliõpilane Kadri Markvart. Pöördun Teie poole seoses oma magistritööga "Lasteaedade tava-, tasandus- ja sobitusrühmade kasvukeskkonna kohandamine lapse autismiga lastele." Töö eesmärgiks on välja selgitada rühmades tehtud kohandused arvestades autismiga lapsega ning analüüsida nende kooskõla erialase kirjanduse ja lapse arengutasemega.

Uuringusse sobival lapsel on lapse autismi diagnoos ning ta käib tava-, sobitus või tasandusrühmas. Andmete kogumiseks soovin märtsis-aprillis läbi viia ankeetküsitluse selle lapse rühmaõpetajatega ning vaadelda rühma ning lapsi ühel hommikupoolikul õppetegevuse ja vabamängu ajal. Et analüüsida tehtud kohanduste sobivust lapse eripäradega, soovin teha koopia autismiga lapse IAK-st (kui see on koostatud). Lapsevanemalt küsin selleks kirjalikult luba.

Kogutud informatsioon saab hoitud konfidentsiaalsena ning lasteaia, rühma, lapse ega õpetajate nimesid tulemustega ei seostata. Magistritöö on abiks õpetajakoolituse arendamisel, tuues konkreetseid näiteid autismiga laste kaasamisest ning sellega seotud raskustest. Kui soovite, siis saadan oma valmis magistritöö, Teile ka meili teel (juunikuus).

Palun Teile vastust, kas olete nõus, et tulen lasteaeda uuringut läbi viima, hiljemalt 10.märtsiks.

Hea meelega vastan Teile täiendavatele küsimustele!

Ette tänades

Kadri Markvart

Eripedagoogika magistrant

kadri.markvart@gmail.com

Pille Häidkind, magistritöö juhendaja

Eripedagoogika lektor

Tartu Ülikool

pille.haidkind@ut.ee

Lisa 4. Lapsevanema nõusoleku leht

Austatud lapsevanem!

Palun Teile nõusolekut oma lapse osalemiseks uuringus, mida korraldab Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond. Uuring toimub magistritöö "Lasteaedade tava-, sobitus- ja

tasandusrühmade kasvukeskkonna kohandamine lapse autismiga lastele” raames, märtsis-aprillis üle Eesti. Uuringu eesmärk on välja selgitada, millised kohandused on tehtud Teie lapse rühmakeskkonnas seoses tema erivajadustega, analüüsida nende sobivust ja piisavust. Informatsiooni kogun kolmel viisil: 1) palun õpetajal täita küsimustiku rühmas tehtud muudatuste kohta 2) vaatlen rühmaruumi ja vahendeid, ühte tavapärast õppetegevust ja vabamängu 3) kui lapsele on tehtud individuaalne arenduskava, siis teen sellest koopia. Uuringu käigus saadud informatsiooni kasutan vaid oma magistritöös ning lapse ja lasteaia nimed kusagil ei kajastu.

Annan loa oma lapse kaasamiseks sellesse uuringusse.

Lapse nimi.....  
 Lapsevanema nimi .....

Kuupäev ja allkiri.....

Küsimuste korral pöörduge julgesti!

Ette tänades

Kadri Markvart

Tartu Ülikooli magistrant

kadri.markvart@gmail.com

Pille Häidkind, magistritöö juhendaja

Eripedagoogika lektor

Tartu Ülikool

[pille.haidkind@ut.ee](mailto:pille.haidkind@ut.ee)

Lisa 5. Kvalitatiivse analüüsi näide deduktiivse meetodiga

| Väljavõte IAK   | Koodid                              | Kategooria                   |
|---|-------------------------------------|------------------------------|
| “Raskusi valmistab terviku tajumine, nt puslede ja piltide kokkupanemine.”  | Terviku tajumine                    | Tunnetusprotsesside erisused |
| “Tegevusse kaasamisel tekib raskusi tähelepanu koondamisega, huvi on lühiajaline.”                                    | nõrk<br>Tähelepanu koondamise       | Raskused keskendumisel       |
| “Mõnikord panen eseme tema kätte ning vajadusel sooritab laps tegevuse koostegevusena(täiskasvanu juhib lapse kätt).” | raskused<br>Koostegevuse kasutamine | Individuaalne lähenemine     |

| Tunnetus-ja õpioskused (24)   |   |  | Sotsiaalsed oskused (23)   |   |  | Enesekohased oskused (23)                              |                                | Mäng (6)   | Keel ja kõne (22)  | Motoorika (12)                           |   |
|---|---|--|--|---|--|--|--------------------------------|--|--|--|---|
| 1. Individuaalne lähenemine 17x<br>2. tunnetusprotsesside erisused 3x<br>3. Raskused keskendumisel 4x                                       |   |  | 1.Ebasobiv käitumine 14x<br>2.Reeglite täitmise probleemid 3x<br>3.Kontakt ja koostöö 6x |   |  | 1. Emotsioonide probleemid 17x<br>2. Eneseteenindus 6x |                                | 1. Puudulikud mängu oskused 6x   | 1.Puudulik kõneareng 22x                                     | 1.Peenmotoorika 5x<br>2. Üldmotoorika 7x |   |
| 1. Individuaalne lähenemine   | 2. Tunnetusprotsesside erisused                                     | 3. Raskused keskendumisel                          | 1. Ebasobiv käitumine  | 2.Reeglite täitmise probleemid  | 3.Kontakt ja koostöö   | 1.Emotsioonide probleemid                              | 2. Eneseteenindus              | 1.Puudulikud mänguoskused  | 1. Puudulik kõneareng  | 1.Peenmotoorika                          | 2. Üldmotoorika   |
| - Individuaalne suuline juhendamine - Täiskasvanu abi - Julgustamine - meeldetuletamine - suunamine - koostegevus - juhiste ümberõnastamine | - ülitundlik helide suhtes - puudulik suurus taju - valikuline mälu | - kesken dumis võime probleemid - lühiajaline huvi | - Sobimatu sõnade kasutamine; trotsi vähendamise muutused suhtes;                        | Teise asja endale luba küsimata võtmine - keeldub reeglitega mängudest -sekkub valjuhäälselt vahele | Ühises õppetegevuse osas võtmise probleemid - Raskused kontakti võtmisel - Ei söökoostega - Omaette maailmas | Tuju mõjutab käitumist - kaotusega toimetulek -        | Meelde tuletamine - abistamine | -Ei algata mängu - Ei mängi koostegastega - ainult kindlat tüüpi mängu asjad | Suhtlemine: - häälitused - kontekstivälised sõnad - kajakõne | Joonistamisel esinevad probleemid        | Probleemid: Lihastoonus, koordinatsioon, rüht, painduvus, tasakaal, vähenenud aktiivsus, kõhulimagine |

Lisa 6. Kvalitatiivse analüüsi näide induktiivse meetodiga

**1. Milliseid tegevusi autismiga laps teeb vabamängu ajal**

| Milliseid tegevusi teeb laps vabamängu ajal? |   |
|--|---|
| L1   | Pusle, lauamängud, diivanil istumine  |
| L2   | Lauamängud, joonistamine, raamatute paigutamine   |
| L3   | Diivanil istumine, pusle, lauamängud, kõnnib sihitult ringi   |
| L4   | Jookseb sama trajektoori, kiigub hüppepalli peal  |
| L5   | Pusle, lauamängud   |
| L6   | Pusle, nupumäng (Kasutab mittefunktsionaalselt – paneb nupud sõrmede otsa), kätega teeb ringikujulisi liigutusi |
| L7   | Lauamängud, mängib autodega koos teistega   |
| L8   | Kõnnib sihitult ringi, pusle, mannaga mängimine   |
| L9   | Pusle, nukkudega mängimine  |
| L10  | Jookseb rühmaruumis ringi, paigutab raamatuid ümber   |

| Laua taga tehtavad tegevused | Korduv sihitu liikumine | Sihipärane mänguasjadega tegelemine | Sihipäratu esemetega tegelemine | Tegevusetus          |
|------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| Pusle 6x                     | Kõnnib 2x               | Nukud 1x                            | Raamatute paigutamine 2x        | Diivanil istumine 2x |
| Lauamängud 6x                | Jookseb ringi 2x        | Autod 1x                            | Manna paigutamine 1x            |                      |
|                              | Kiigub hüppepallil 1x   |                                     |                                 |                      |



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Kadri Markvart (24.12.1991),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose, Lasteaedade tava-, sobitus- ja tasandusrühmade kasvukeskkonna kohandamine autismiga lapsele, mille juhendaja on Pille Häidkind,
  - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, 11.01.2018