

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Marian Vares

ÕPETAJATE HINNANGUD LAPSEST LÄHTUVA RÜHMARUUMI PLANEERIMISELE
KOLME TALLINNA LASTEAIA NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Airi Niilo

Läbiv pealkiri: füüsiline õpikeskkond rühmaruumis

KAITSMISELE LUBATUD

Airi Niilo

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Irja Vaas, MA

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resüme

Õpetajate hinnangud lapsest lähtuva rühmaruumi planeerimisele kolme Tallinna lasteaia näitel

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli uurida tegevõpetajate hinnanguid lapsekeskse rühmaruumi planeerimisest, tuua välja ruumi kujundamise põhimõtted, piirangud ja tulevikuplaanid. Töö teoreetilises osas käsitleti meetodikaid, mis esitavad rühmaruumi kui lapse arengut toetavat keskkonda. Eestis ei ole selle teemalist uurimust veel tehtud ja rühmaruumi on vähe uurimustes kajastatud, seega on uurimisprobleem uudne. Töös on kasutatud kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga kolmelt Tallinna linna lasteaia tegevõpetajalt. Uurimuse tulemused näitasid, et õpetajate arvates on ruumi planeerimisel olulised füüsilised kui ka sotsiaalsed tegurid. Eelkõige toodi välja juba olemasoleva füüsilise ruumi tingimusi ja sellest lähtuvalt planeerisid õpetajad rühmaruumi. Tegevõpetajad leidsid, et lähtuvad ruumi planeerimisel suuresti isiklikust kogemusest ning samuti on tähtis lapse aktiveerimine läbi keskkonna, et laps ise oleks aktiivne õppija. Olulisena toodi välja, et lapsele peab ruum olema eakohane, sest nii areneb tema iseseisvus ja enesekohased oskused.

Märksõnad: füüsiline õpikeskkond, lasteaed, rühmaruum, ruumiplaneering, lapsest lähtumine, lapse arengu toetamine

Abstract

Teachers' opinions about child centred group room based on three kindergartens in Tallinn

The aim of this research was to describe teachers' opinions about planning a child-centred group room, and to find out what are the limitations and future plans. The theoretical part of the paper concentrates on different methodologies which study group room as a supporting environment for child development. To my knowledge, no research has been done on this topic in Estonia and group room in general is a subject that has not been sufficiently studied. The empirical part of the study applied qualitative inductive content analysis and data was collected using semi-structured interviews with three actively working kindergarten teachers of the city of Tallinn. The results showed that according to the teachers both physical and social factors are important to consider. Mostly, they pointed out the already existing conditions, based on what they begin to plan a child-centred group room. Teachers found that their personal experiences play an significant role in planning the room and it is also important to activate children through the environment so that children themselves could explore the group room. A crucial finding was that the group room should be adapted to the age of the children to allow their independence and self-regulation skills to develop.

Keywords: learning environment, kindergarten, group room, group room planning, child-centred, supporting child's development

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
1. Sissejuhatus	5
1.1. Kvalitatiivne keskkond ja selle olemus	5
1.2. Keskkonna jagunemine füüsiliseks ja sotsiaalseks.....	6
1.3. Keskkonna roll lapse arengus	8
2. Metoodika.....	9
2.1. Uurimuse eesmärgid ja metoodika	9
2.2. Valim	9
2.3. Andmete kogumine ja uurimuse protseduur.....	10
2.4. Andmeanalüüsimise meetod.....	11
2.5. Uurimuse usaldusväärsus	13
3. Tulemused	14
3.1. Lapsekeskse õpikeskkonna planeerimine rühmaruumis.....	14
3.1.1. Füüsiline õpikeskkond.	14
3.1.2. Sotsiaalne õpikeskkond.....	18
4. Arutelu.....	20
4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus, tulevikuplaand.....	22
Tänuõnad	22
Autorluse kinnitus	23
Kasutatud kirjandus.....	24
Lisa 1. Intervjuu kava	27
Lisa 2. Väljavõtte uurija päevikust	29
Lisa 3. Foto kategooriatest.....	30

1. Sissejuhatus

1.1. Kvalitatiivne keskkond ja selle olemus

Tavapärastel on ruumid kujundatud mingi eesmärgiga, isegi kui see esmapilgul nii ei paista, nimelt keskkond kannab edasi seda kasutavate inimeste väärtusi (Curtis & Carter, 2003). On kujunenud seisukoht, et ruumi vorm peab sobima ruumis toimuva sisuga. Kui hakata planeerima alusharidust pakkuvat hoonet peab olema tutvutud mitte ainult hoone ehitusnõuetega, aga ka õppekava nõuetega, sest need mõjutavad hoone ehitus- ja kujundamisprotsessi. Oluline on arvestada kõigi ruumi kasutavate isikute vajadustega (Dennis, Lea, & Polster, 2010; Dudek, 2000). Lasteaed ja selle ümbrus on üks lapse õpi- ja kasvukeskkondadest (Hansen, Kaufmann, & Walsh, 2003).

Reggio Emilia tegevuskultuur on oma õpikäsituses seletanud keskkonna rolli alushariduses ning seda õpetajaga võrrelnud (Torquati & Ernst, 2013; Wurm, 2009). Hoolikalt ja eesmärgipäraselt kavandatud ruum pakub lastele eakohaseid arenguvõimalusi ja kutsub tegutsema ning peegeldab piirkonna kultuuri ja kogukonda. Samas peab ruum tegema nähtavaks laste õpetamise ja õppimise, toetama laste ja täiskasvanute omavahelist suhtlust, olles eakohane erinevatele vanustele ja arengu tasemetele (Torquati & Ernst, 2013). Ruum peab pakkuma võimalusi aktiivseks õppimiseks, kõnetama väärtusi ja võimalusi õppimises, siis toetab ruum kaudselt lapse sotsiaalseid, kognitiivseid ja füüsilisi oskusi (Wurm, 2009). Reggio Emilia tegevuskultuur on keskkonda kujutanud kui paindlikku, aktiivset ning lapse ja õpetajaga reageerivat ruumi (Torquati & Ernst, 2013). On leitud, et antud põhimõtetest lähtuvad ruumi lahendused kompenseerivad ka õpetaja tähelepanu ja panuse puudujääke (Stockall, Dennis, & Miller, 2012)

Lisaks Reggio Emilia lähenemisele on Urie Bronfenbrenner (1979, viidatud Darragh, 2011 j) oma teoorias välja toonud, et laps mõjutab keskkonda ja keskkond omakorda last. Sellest lähtuvalt on Bronfenbrenner nimetanud keskkonda kolmandaks õpetajaks nii nagu Reggio Emilia tegevuskultuuris, sest see pakub tagasisidet lapse arengule, olenemata sellest, et ruum ise on elutu objekt (Darragh, 2011; Ponti, 2008). On ka teada, et esimestel eluaastatel arenevad lastel kognitiivsed, sotsiaalsed, keelelised, emotsionaalsed ja füüsilised võimed, eriti kriitiline faas lapse arengus on sünnist kuuenda eluaastani. Sellel ajaperioodil veedab aga enamasti Eestis ja näiteks ka Rootsi lapsi suure osa oma ajast lasteaias (Kuo, 2009; Veisson & Nugin, 2005; Williams, Sheridan & Sandberg, 2014). 1995. aastal oli Eestis laste kogu lasteaias viibitud aeg 2,57 aastat 3-6 aastaste laste seas, kuid aastaks 2013 on lasteaias viibitud aeg samas vanuseastmes juba tõusnud 3,52 aastale (Oodatav 3-6-aastaste lasteasutuses

viibimise aeg, 2014). Statistika kinnitusel veedab suure osa oma ajast Eesti laps ja samamoodi ka õpetaja lasteaias, seega on rühmaruumi kujundamine oluline, et maksimaalselt soodustada lapse arengut ja toetaks õpetaja tööd (Darragh, 2011; Dudek, 2000; Nugin, 2013; Ward, Vaughn, McWilliams, & Hales, 2009; Õun, 2005a).

Seega on oluline lasteasutuse kvaliteet. Kvalitatiivselt hea lasteasutusega on tegemist siis, kui see asutus kõnetab selles viibijat, soodustab laste kehalist, emotsionaalset, sotsiaalset, intellektuaalset heaolu ja arengut ning toetab vanemaid laste kasvatamisel ja hooldamisel (Ponti, 2008; Veisson & Nugin, 2005; Ward et al., 2009; Õun, 2001). Kõrgkvaliteetse alushariduse kujunemist saab toetada keskkonda rohkem arendades (Dennis et al., 2010). Koolieelse lasteasutuse ruumi kvaliteedi temaatika on aktuaalne kogu maailmas. Vastavasisulisi arutelusid on oluliselt mõjutanud uurimused, kus rõhutatakse seoseid laste arengu ja lasteasutuse kvaliteedi taseme vahel, mis näitavad, et kõrgema kvaliteediga asutused mõjuvad soodsamalt laste arengule kui madalama kvaliteediga asutused (Õun, 2005a). Vaatamata sellele ei pruugi kõik arusaamad heast ja kvaliteetsest ruumist kokku langeda, sest seal viibib erinevaid isikuid (Õun, 2001). On oluline, et rühmaruumi kvaliteet mõjutab otseselt laste põnevust ja nende vajadust õppida, uurida ja uut avastada (Hansen et al., 2003; Õun, 2005b).

1.2. Keskkonna jagunemine füüsiliseks ja sotsiaalseks

Üldiselt võib väita, et rühmaruum peab tagama lastele nii füüsilise, vaimse, emotsionaalse kui ka sotsiaalse turvalisuse (Nugin, 2013), ohutus iseenesest on juba elementaarne osa ruumist, eriti kui seal viibivad lapsed (Kuo, 2009). Kaasajal on füüsilise ruumi ohutuse kõrval esile kerkinud ka ruumi kui kvaliteetse õpi- ja kasvukeskkonna roll (Kuo, 2009). Lapsed arenevad paremini lasteasutuses, mis on kaunis, turvaline ja kus on vastavalt laste huvidele sisustatud tegevuskeskused, et lastel oleks võimalik mängida ja tegutseda (Õun, 2001, 2005a). Keskkond peab toetama mängu, õpivajadusi ja iga lapse isiklike eelistusi. Hästi kujundatud ruum on mitmekesine ja võimalusterohke, võimaldab ja suunab last keskkonnas eksperimenteerima ning erinevaid materjale kasutama (Darragh, 2011), kuid rahuldab samal ajal laste liikumisvajadust, kuna laste motoorika areneb kiiresti. Seega on oluline, et lisaks akadeemilisele tegevusele võimaldaks ruum väikelastel joosta, turnida, ronida ja eri vahenditega harjutusi sooritada (Laane, Nugin, Tuisk, & Veisson, 2001).

Keskkond, mis on eesmärgistatult kujundatud, soodustab keerukamaid mängu, iseseisvust, suhtlemist ja piirab osaliselt probleemide tekkimist, sest see ruum kuulub lastele ja on nende huvidest ja kultuuriliselt taustast lähtuvalt planeeritud (Dudek, 2007; Hansen et

al., 2003). Iga laps tuleb õppeasutusse erineva tausta ja teadmistega ning ruum peab pakkuma igale ühele neist lahendusi vastavalt individuaalsele tasemele. Ainult nii areneb lapse psüühiline, sotsiaalne ja kognitiivne võimekus ning suureneb iseseisvus (Stockall et al., 2012).

Voldemar Kolga (2001) on oma raskesti kontrollitavate arengukeskkonna tegurite uurimuses välja toonud kolm füüsiliselt tajutavat parameetrit, mis mõjutavad inimese arengut. Esiteks on oluline intensiivsus. See väljendub eelkõige energia hulgas, mis ilmneb selles kui valjult või vaikselt lapsega räägitakse; kui ere valgus ümbritseb last; kas last ümbritseb vaikne või lärmakas seltskond. Teiseks oluliseks näitajaks on Kolga arvates mitmekesisus nii ajas kui ruumis. Väike mitmekesisus tekitab igavuse, huvi languse kõige vastu. Lapse arenev peaju vajab erinevaid, mitmekesiseid stiimuleid. Samas võib aga suur mitmekesisus olla arengut takistavaks teguriks. Kolmanda raskesti kontrollitava arengukeskkonna parameetrina on Kolgal välja toodud keskkonna struktureeritus või ebamäärasus. Kui lapse ümber valitseb pidev segadus, siis laps ei õpi ette aimama tulevikku. Tulevik on prognoositav ainult keskkonnas, kus valitsevad mingid seaduspärasused (Kolga, 2001). Lapsel saavad tekkida seaduspärasused vaid siis, kui ruumis on võimalikult palju nähtav ja kättesaadav. Nähtavus aitab lastel ruumis orienteeruda ning loob tunde, et asjad on ruumis nende jaoks. Kättesaadavus toetab samal ajal laste iseseisvumist. Ise hakkama saamine ning endale tegevuse leidmine toetab lapse positiivse enesehinnangu kujunemist ja aktiivsust (Nugin, 2013). Seega füüsiline õpikeskkond ja selle erinevad lahendused aitavad kujundada oskusi, mida ei saa lapsele õpetada, näiteks nagu isikuvabadus ja julgus valida tegevusi iseseisvalt (Stockall et al., 2012).

Rühmaruumid on pidevalt muutuvad ning sellega tegelevad enamasti õpetajad. Pidevalt hinnates ruumi korraldust ja vajaduse korral seda muutes säilitab õpetaja laste huvi ja soodustab laste arengut (Hansen et al., 2003; Nugin 2013). Sotsiaalne osa ruumis on suures osas õpetajal ja tema ülesanne on jälgida lapse võimekust ning samal ajal pakkuda lapsele võimalust langetada ise lõplik otsus pakutavate valikute hulgast (Stockall et al., 2012). Õppekava täitmise käigus peaks õpetajal olema võimalus muuta rühmaruumi vastavalt vajadusele aiaks, poeks või kosmoselaevaks, koos nähtavate materjalidega, mis innustavad lapsi mängima ja tegutsema (Hansen et al., 2003; Õun, 2005b). Peamine eesmärk ruumile ja selle keskustele on lasta lapsel kujundada enda personaalne identiteet, et ta saaks jätta maha oma jälje, teistega seostuda, arendada oma loomingulisust, kujutlus- ja mõtlemisvõimet (Ponti, 2008). Paljude erinevate keskuste ja võimaluste keskel ei tohi õpetaja ära unustada ruumi struktuuri ja süsteemsust, sest regulaarsus on arengu eelduseks. Samuti antakse

ümbritsevaga lapsele edasi enamlevinud üldisi väärtusi, näiteks keskkonnahoiu ja taaskasutuse põhimõtteid lähtuvalt piirkonnast (Kolga, 2001; Ponti 2008).

Erinevatele uurimustele toetudes võib öelda, et oluline on säilitada lasteaias lastele loomupärane keskkond, sest nii on väikelapsel võimalus õppida kogu päeva jooksul (Swanson, Raab, & Dunst, 2011, viidatud Kellar-Guenther, Rosenberg, Block, & Robinson, 2014j). Loomulik keskkond pakub võimalusi planeerimata mänguks ja sotsiaalseteks suheteks, nii suurtes kui ka väikestes gruppides (Torquati & Ernst, 2013), kus lapsed saavad harjutada koosolemist, üksteise kuulamist ja koosolemisest tekkivate situatsioonide lahendamise oskust (Williams et al., 2014). Seega keskkonna lapsekeskseks muutmine on laste arengu toetamiseks ja erinevate tegevuste pakkumiseks vajalik (Nugin, 2013), kuna keskkond, õpetaja ja õppekava koos kujundavad lapse iseseisvust, eneseteenindust, vastutust ja kontrolli olukorra üle (Darragh, 2011). Laste võimekus oma käitumist, emotsioone ja mõtlemist kontrollida varieerub vastavalt vajadusele ja võimalustele, mida pakub rühmaruum. Seni on vähe uuritud väikelapse enesekontrolli oskuste arengut lasteaias. Kuid on teada, et laste kaasatus rühmaruumis on seoses nende eneseregulatsiooni oskuste arenguga (Williford, Whittaker, Vitiello, & Downer, 2013).

Võgotski sotsiaalkonstruktivismi teooria selgitab samuti, et kultuur, areng ja keskkond moodustavad lahutamatu terviku. Tegevust ja arengut on kirjeldatud kui protsessi, mis ilmingimata kaasab bioloogilist, sotsiaalset ja kultuurilist osa (Vygotsky, 1978, viidatud Williams et al., 2014 j). Võgotski (2006) sõnul loob kultuur tingimused arenguks ja õppimiseks ning seeläbi toimub mitmetasandiline suhtlus lapse ja keskkonna vahel.

1.3. Keskkonna roll lapse arengus

Erinevad intelligentsuse teooriad on väitnud, et intelligentsus areneb kaasasündinud omaduste ja keskkonna koostoimes (Stratton & Hayes 1999, viidatud Laane et al., 2001 j). Seega lapsed vajavad enda ümber turvalist keskkonda, mis pakub võimalusi loovalt tegutseda, aktiivselt liikuda, olla sotsiaalselt aktiivne ja samas ka üksi mängida ning puhata (Hansen et al., 2003; Õun, 2005b). Keskkond mõjutab lapse arengut, selles hakkama saamist ning erinevaid oskusi (Darragh, 2011). Koolieelse lasteasutuse seaduses (2015) on kirjas, et lasteasutuse põhiülesanne on lapse ealisi, soolisi, individuaalseid vajadusi ja iseärasusi arvestades luua võimalused ja tingimused tervikliku isiksuse kujunemiseks. Võrreldes erinevaid haridusasutusi, siis võib märgata, et mõni ruum puudutab selles viibijat, samal ajal kui teised ei puuduta külastajat üldse (Reinisch & Parnell, 2006). Sisutihe keskkond, mis on akadeemiliselt eakohane, soodustab laste arengut (Darragh, 2011). Kuo (2009) on oma

uurimuses leidnud, et näiteks mänguvarustusel on mitmeid funktsioone: ergutada meeli, kasvatada uudishimu ja füüsilist aktiivsust, soodustada omavahelist suhtlust ja koostööd ning tõsta kognitiivset võimekust.

Eelpool mainitud Bronfenbenneri (1979, viidatud Darragh, 2011 j) kahesuunalise sõltuvuse teooria, kus laps mõjutab keskkonda ja keskkond teda ennast, toetab ideed, et keskkond omab rolli lapse arengus. Nimelt igale tegevusele on vastureaktsioon ning sellest tulenebki areng (Darragh, 2011; Ponti, 2008). Näiteks on leitud, et rühmaruumi kvaliteet sügisel on seotud laste paremate enesekontrolli oskuste ja tööharjumustega kevadel (Williford et al., 2013). Kuid kõigele vaatamata võivad erinevad lapsed samas rühmaruumis saada erinevad lasteaia kogemused (Williford et al., 2013). On tõestatud, et laste kaasatus ruumis aitab kaasa lapse arengule ja käitumuslike harjumuste kujunemisele. Positiivne kaasatus tekitab lastes entusiasmi, tänu millele nad osalevad aktiivselt rühmaruumi tegevustes (Williford et al., 2013).

2. Metoodika

2.1. Uurimuse eesmärgid ja metoodika

Käesoleva uurimuse eesmärkideks oli (a) uurida tegevõpetajate hinnanguid lapsekesksele rühmaruumile, (b) selgitada välja, millised on õpetajate hinnangul peamised piirangud rühmaruumi planeerimisel ja (c) millised on õpetajate tuleviku unistustega seoses lapsekeskse rühmaruumiga. Eesmärkide täitmiseks kasutati antud uurimuses kvalitatiivset uurimisviisi, mis oli parim variant analüüsimeks üksikisikutehinnanguid (Laherand, 2008). Eesmärkide saavutamiseks oli tööle püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

- Mida peavad õpetajad oluliseks lapsekeskse rühmaruumi planeerimisel?
- Mida peavad õpetajad lapsekeskse rühmaruumi planeerimise piiranguteks?
- Millised on õpetajate tuleviku ootused lapsekesksele rühmaruumile?

2.2. Valim

Töös kasutati eesmärgipärast valimit (Guest, Bunce, & Johnson, 2006), mille kriteeriumiteks oli, et uuritav oleks erialase haridusega lasteaiaõpetaja ning ta oleks uurimuse läbiviimise hetkel vähemalt ühe aasta töötanud mõnes Tallinna riiklikus lasteaias, oma rühmaruumis. Uuritavatega võttis uurija isiklikult ühendust ning tegi ettepaneku osaleda uurimuses, kõik ettepaneku saanud õpetajad andsid nõusoleku uurimuses osalemiseks. Uurija eesmärgiks oli leida kõik uuritavad erinevatest lasteaedadest, lootusega mitmekesisstada uurimistulemusi, ning samuti jälgida kriteeriumi, et õpetajate tööstaaz oleks maksimaalselt

erinev. Tegemist oli mugavusvalimiga (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010; Laherand, 2008), sest kõik uuritavad kuulusid uurija tutvusringkonda.

Uurimuses osales kolm Tallinna erinevatest lasteaedadest erialase haridusega tegevõpetajat, kellel on oma rühmaruum. Tabelis 1 on välja toodud uuritavate taustaandmed. Uuritud õpetajate nimed on asendatud pseudonüümiga ning esitatud intervjuude toimumise järjekorras.

Tabel 1. Intervjueeritavate taustaandmed

Pseudonüüm	Tööstaaž	Haridustase	Lasteaedade arv, kus on töötanud	Laste vanus praeguses rühmas
Sirje	25 aastat	Keskeri	5	4-5 aastased
Mari	2 aastat	Bakalaureus	2	3-5 aastased
Reeli	10 aastat	Magister	1	4-5 aastased

2.3. Andmete kogumine ja uurimuse protseduur

Bakalaureusetöös kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuud. Selline lahendus võimaldas uurijal kõige paremini kohanduda uuritava vastustega ja nendele vastavalt reageerida, sest eesmärgiks oli uurida õpetajate hinnanguid (Graneheim & Lundman, 2003). Samuti oli uurijal võimalus küsida täiendavaid küsimusi ning uuritav sai soovi korral kommentaare esitada (Dunn, Morgan, O'Reilly, & Parry, 2004). Intervjuu küsimused koostati lähtuvalt töö uurimisküsimustest ning eesmärkidest. Uurija toetus küsimuste koostamisel eelnevalt läbi töötatud teemakohasele teoreetilisele materjalile (Curtis & Carter, 2003; Õun, 2001) ning konsulteeris töö juhendajaga.

Uuritavatega võttis töö autor isiklikult suusõnaliselt või e-kirja teel ühendust ning lepiti kokku uuritavale sobilik aeg. Intervjuud toimusid valitud õpetajate rühmaruumides, sest töö teemaks oli rühmaruum ning oma rühmas oli õpetajal kõige mugavam uurimuses osaleda. Eelnevalt teavitati uuritavaid, et vestlus salvestatakse. Lindistamise kohta küsis uurija õpetaja suulise nõusoleku ning vahetult enne intervjuu algust selgitas veelkord intervjuu eesmäärke, konfidentsiaalsuse põhimõtteid ja uurimuse eesmäärke. Enne intervjueerimist konsulteeris uurija oma lõputöö juhendajaga ning ühiselt arutleti küsimused läbi ning viidi sisse täpsustusi. Pärast konsultatsiooni muutus intervjuu kava struktuur ja küsimuste järjekord. Samuti leiti juhendajaga ühiselt, et küsimused rõhuvad liigselt lapsekesksusele ning selle mõiste korduv kasutamine võib uuritava liigse pinge alla seada.

Uurija viis läbi pilootintervjuu, mille tulemusel lisandus küsimus number 2.4. „*Kui tihti te asetust muudate, kas muudatustes on regulaarsus või vastavalt vajadusele?*“ Vähesel määral

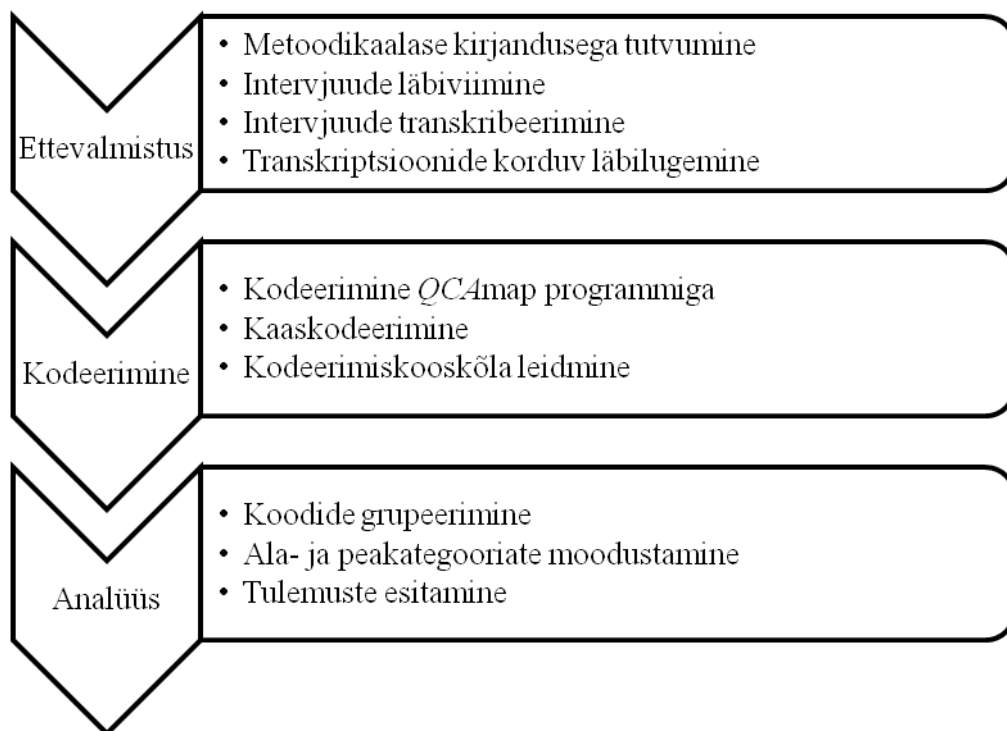
muutus pärast pilootintervjuud küsimuste esitamise järjekord. Sisulisi muudatusi ei toimunud, mistõttu otsustas uurija oma töös kasutada ka pilootintervjuu andmeid.

Üldjoontes jagunes intervjuu kuueks teemaplokiks, milleks olid: lapsekesksuse mõiste tähendus õpetajate hinnangul, lapsekesksuse arvestamine rühmaruumi planeerimisel, hinnangud oma rühmaruumile, ruumi planeerimise materjalid ja soovitused, rahulolu oma rühmaruumiga, taustaandmed.

Esimene teemaplokk intervjuus oli lapsekesksuse mõiste kohta, et häälestada õpetajat järgnevatele küsimustele ja lasta uuritaval lahti sõnastada mis on tema hinnangul lapsekesksus. Teine plokk keskendus lapsekesksusele rühmaruumi planeerimisel. Edasi uuriti õpetaja hinnanguid konkreetsest rühmaruumist, püüdes võimalikult palju näiteid käsitleda ning samuti tulevikuootusi ja paluti välja tuua piiranguid, mis on õpetajat takistanud rühma planeerimisel. Neljas alajaotus keskendus ruumi planeerimise materjalidele ja soovitustele ning lõpetuseks uuris töö autor õpetajate üldist rahulolu. Seejärel küsis uurija õpetajatelt ühe arvamusküsimuse, küsimus number kuus, mis tulenes eelkõige uurija isiklikust huvist ning seda uurimuse tulemuste arvestuses ei kasutata, sellest kõigest teavitati uurija ka uuritavat. Uuritaval oli võimalus esitada kommentaare või täpsustusi, mida uurija ise ei osanud välja tuua, neid ei tehtud. Ühelgi uuritaval ei olnud midagi lisada. Intervjuu lõpus esitati uuritavale küsimused taustaandmete kohta (tööstaaž, haridustase, lasteaegade arv, kus õpetaja on töötanud ning laste vanus, kellega ta hetkel töötab). Lõpetuseks uurija tänas uuritavat uurimuses osalemise eest ning pakkus võimalust hiljem tutvuda transkribeeritud andmetega. Intervjuu kavaga on võimalus tutvuda lisas 1. Mõneti muutus küsimuste esitamise järjekord, sellepärast uurija otsustaski kasutada poolstruktureeritud intervjuud, et olla võimalikult paindlik uuritava suhtes (Dunn et al., 2004). Intervjuud salvestati *Voice Memos* programmi abil. Kõige lühem intervjuu oli 37 minutit ja kõige pikem intervjuu kestis 40 minutit.

2.4. Andmeanalüüsimise meetod

Käesolevas bakalaureusetöös kasutati andmete analüüsiks kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. See võimaldas keskenduda teksti sisulisele analüüsile ja ühendada kogutud mõtteid ühtseks tervikuks. Uurija otsustas kasutada induktiivset sisuanalüüsi, sest uurimuse käigus koguti uuritavate isiklike hinnanguid ja neid võrreldi olemasolevate õpikäsitustega ning antud meetod sobib kõige paremini mõistmaks uuritavate isikliku maailmapilti (Kalmos, Masso, & Linno, 2015; Laherand, 2008) ja süvitsi analüüsida uuritavate hinnanguid (Hirsjärvi et al., 2005). Andmeanalüüs koosnes mitmest eraldiseisvast etapist, mida uurija läbis. Need on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Andmeanalüüsi etapid

Andmete analüüs algas kvalitatiivse uurimuse metoodikat puudutava kirjandusega tutvumisega (Dunn et al., 2004; Elo & Kyngäs, 2008; Laherand, 2008). Seejärel tutvus uurija programmiga *VoiceWalker*, mis hõlbustas uurija arvates transkribeerimist suuresti, sest see võimaldas helifaili kuulates valida mitu sõna korraga kuuldakse ning milline on ühe osa korduste arv.

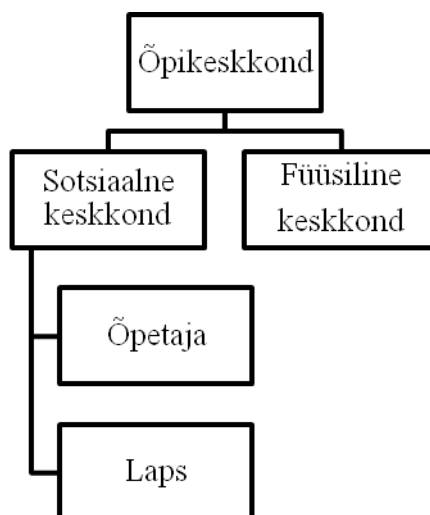
Sisuline analüüs algas intervjuude täiemahulise transkribeerimisega. Transkriptsioonid tehti väga täpselt ja täies mahus, sest analüüsi eesmärk oli kirjeldada õpetajate hinnanguid (McLellan, MacQueen, & Neidig 2003). Transkribeerimisel kasutas uurija pause väljendamiseks märkide süsteemi (näiteks ühesekundiline paus on üks punkt). Uuritavate nimed asendati varjunimedega ning transkriptsioonidele lisati intervjuu järjekorra number, mis hõlbustas uurijal andmetes orienteeruda.

Transkribeerimine toimus vastavalt intervjuu läbiviimise ajale, ühtegi intervjuud ei transkribeerinud uurija ühe korraga, enamasti transkribeeris uurija üks kuni kaks tundi järjest. Kõik intervjuud ei olnud veel tehtud, kui uurija alustas esimese intervjuu transkribeerimist. Ühe intervjuu transkribeerimisele kulus keskmiselt kaheksa tundi, iga transkriptsiooniga kasvas uurija vilumus. Andmeid analüüsiti veebipõhises andmetötluskeskkonnas *QCAmap*. Eelnimetatud programmi soovitas kasutada juhendaja ja see võimaldas hallata mitut erinevat kvalitatiivset andmekogu. Saadud andmete kodeerimiseks salvestati kõigepealt kogu tekst .txt formaati ja laeti üles *QCAmap* andmetötluskeskkonda. Olemasolev tekst lisati *QCAmap*

andmetöötluses kolme uurimisküsimuse alla, selle tulemusel tekkis kolm eraldi kodeerimisrühma (õpetajate hinnangud lapsekesksele rühmaruumile, piirangud ruumi planeerimisel õpetajate hinnangul ja õpetajate tulevikulootused rühmaruumile). Juba esimese intervjuu kodeerimisel hakkasid uurijal tekkima seosed koodide hulgas ning uurija hakkas kasutama värvikoode. Esialgsed suuremad koodijaotused olid järgnevad:

- eakohasus
- iseseisvus
- rutiin ja kordused
- füüsiliste ruumide arv
- väikesed muudatused mööbliga või mängudega
- eraldumise võimalus
- lasteaiast, õpetajast sõltuv
- ruumi vabadus, valgus

Kodeerimine toimus uurimisküsimuste kaupa. Uurija kodeeris intervjuusid kaks korda ning kasutas ka kaaskodeerijat. Koodides tekkisid mustrid, mille uurija ühendas alateemadeks. Järgnevalt kohtus uurija juhendajaga ning üheskoos grupeeriti koodid, tekkisid ala- ja peakategooriad. Peakategooriaks tekkis õpikeskkond, mis jaotus kaheks füüsiliseks keskkonnaks ja sotsiaalseks keskkonnaks. Peakategooriad on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Uurimuse peakategooriad

Transkribeeritud intervjuudest valiti välja tsitaadid, mida esitatakse tulemuste peatükis, et kinnitada saadud tulemusi. Tsitaatidest eemaldati uurija poolt kordused ja parasiitõnad ning ütlused esitati uuritavate varjunimedega.

2.5. Uurimuse usaldusväärsus

Antud uurimuses oli valiidsuse tagamiseks kaasatud eksperte, nii juhendaja kui ka kvalitatiivste uurimismeetodite aine lektori näol ja kirjeldati uurimisprotsessi detailselt. Enne intervjuude tegemist tegi uurija prooviintervjuu oma juhendajaga, sai intervjuerimise kogemuse ning viis sisse vajalikud muudatused. Lisaks toimus pilootintervjuu ühe lasteaiasõpetajaga, et kontrollida intervjuukava sobivust uurimuse eesmärkidega. Samuti pidas

uurija kogu uurimuse jooksul uurijapäevikut, kuhu tehti sissekandeid tehtud tööst ja ka kogutud materjalidest, töö juhendajal oli ligipääs uurijapäevikule. Uurijapäeviku väljavõte on lisas 2. Uurimuse usaldusväärsus tõstab see, et intervjuu käigus oli uuritaval võimalus esitada omapoolseid kommentaare juhul kui tema arvates jäi uurijal midagi küsimata. Intervjuud salvestati diktofoniga ning uuritavatele pakuti võimalust transkriptsioonidega tutvuda, ükski uuritav ei soovinud seda võimalust kasutada.

Transkriptsioone kodeeriti kaks korda, erinevatel ajahetkedel ning uurija leidis endale ka kaaskodeerija, kellega vastastikku kodeeriti üks intervjuu vabal valikul, seejärel koode võrreldi ja arutluse tulemusel saavutati uurijatevaheline kodeerimiskooskõla. Kõik koodid vaadati enne grupeerimist läbi ka juhendajaga, mille tulemusel moodustati kategooriad, mis on näha lisas 3. Tegevuste tulemusena muudeti vähesel määral koodide sõnastust ning moodustati kategooriad.

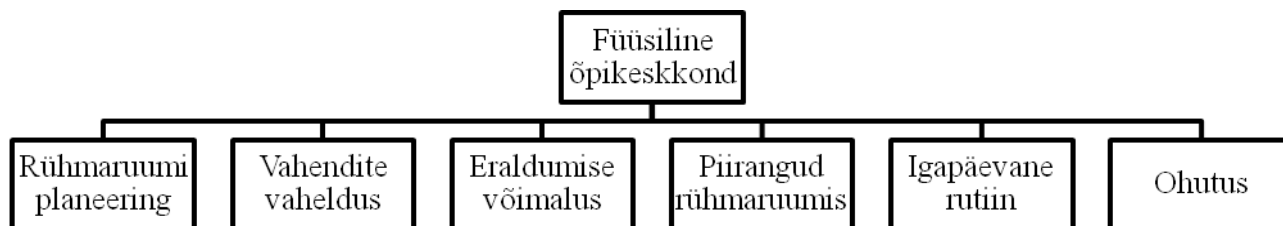
3. Tulemused

Uurimuse tulemused esitatakse peakategooriate kaupa, nende all tuuakse välja alakategooriad ja seejärel selgitab uurija täpsemalt alakategooriate sisu ning lisab ka tekstinäiteid.

3.1. Lapsekeskse õpikeskkonna planeerimine rühmaruumis

Lapsekeskse õpikeskkonna planeerimine rühmaruumis jagunes uuritud tegevõpetajate hinnangul kahte eristuvasse peakategooriasse: (1) füüsiline õpikeskkond ja (2) sotsiaalne õpikeskkond. Sotsiaalne õpikeskkond jagunes omakorda kaheks: (1) õpetajast lähtuv ja (2) lapsest lähtuv.

3.1.1. Füüsiline õpikeskkond. Uurimisküsimuste vastuste kategoriseerimisel selgus, et lapsekeskse õpikeskkonna planeerimine rühmaruumis sõltub suuresti juba olemasolevast füüsilisest keskkonnast. Antud kontekstis pidasid õpetajad füüsilise keskkonna all silmas rühmatuba (mängutuba, magamistuba), vannituba ja koridori/garderoobi. Alakategooriatena eristus kuus suuremat teemavaldkonda, mis kõik õpetajate arvates mõjutavad lapsekeskse rühmaruumi kujundamist ja seda just füüsilisest aspektist: (1) rühmaruumi üldine planeering, (2) vahendite vaheldus, (3) eraldumise võimalus, (4) piirangud rühmaruumis, (5) igapäevane rutiin ja kordused ning (6) ohutus ja turvalisus rühmaruumides. Teemade jaotus on näha joonisel 3. Õpetajate vastuste analüüsi puhul vajab märkimist, et uuritavatel Mari ja Reeli oli üks rühmatuba ja uuritaval Sirje oli kaks rühmatuba.



Joonis 3. Füüsilise õpikeskkonna alakategooriad

(1) Rühmaruumi üldine planeering

Üldise planeeringu all peeti silmas eelkõige rühmatubasid ja nende pindala, akende ja uste asetust ning üldist seisukorda. Kõik kolm õpetajat tõid oma vastustes välja, et laps võib mängida igas eelpool mainitud rühma osas, juhul kui mäng on õigustatud või sinna planeeritud.

Kaks õpetajat väljendasid üldist rahulolematust ruumipuuduse ja ruumikuju osas ning nende arvates mõjutas see nii laste võimalust vabalt liikuda kui ka õpetaja võimalust õppekasvatuslikke tegevusi planeerida. Üks uuritavatest tõi välja, et liikumisega seotud keskused, mille tegutsemisaktiivsus on märgatavalt kasvanud, vajavad rohkem ruumi ning õpetajad pakuvad suuremat ruumi vastavalt võimalustele.

Me oleme lihtsalt seda küll vaadanud, et kuna nad palju liikumis- või ehituspesas tegutsevad, et see pesa peaks olema teistest nagu suurem. Need pesad, et kunstipesas näiteks tegutsevad juba rohkem kui eelmisel aastal, et siis me natuke suurendasime seda, tõime alt suurema laua. (Reeli)

Esile toodi ka seinade visuaalne puhtus, et lapse silm saaks puhata. Samas lisati, et vabasid sein- ja kapipindu kasutatakse maksimaalselt ära erinevate näitlike vahendite tarbeks. Ühe rühmatoaga õpetajad tõid välja, et akende paigutus ja seinast väljatulevad voodid võtavad väga palju ruumi.

Õpetajad tõid välja ka mööbli, mis on statsionaarselt seinte küljes kinni ning olid pigem rahulolematud, enamasti suurte kappide, paigutusega, sest need blokeerisid vaatevälja, olid ees naturaalsel valgusel või kahandasid märgatavalt ruumi avarust. Eristus õpetaja Sirje, kelle rühm koosneb kahest rühmatoast, tema tõi väga suure eelisenähtena välja kahte tuba ja ruumirohkust. Tulevikuootuste koha pealt mainisid kõik õpetajad erineval määral ruumide remonti või suuruse muutmist.

Näiteks need kõrged kapid tõstaks keset rühmaruumi niimoodi, et tekiks mingid keskused konkreetsemalt, siis me leiame, et ta blokeeriks ühest nurgast teise vaatevälja pimedam oleks ka, sest aknad on meil ainult ühes seinas. (Mari)

Me saame suuremad mängud alles jätta, me ei pea pidevalt lammutama, ega koristama, ega nullist alustama, see meeldib mulle, vahendeid saab rohkem, iga mängu jaoks või asendusvahendeid kasutada, selles mõttes mulle meeldib mitmes ruumis olemise võimalus kindlasti kohe. See on kindlasti suur pluss. (Sirje)

(2) Vahendite vaheldus

Kõik uuritavad pidasid oluliseks vaheldust ruumis ja seda eelkõige erinevate mängu- ja õppevahendite näol. Mainiti, et vahendeid vahetatakse vastavalt teemale ja lapse eale ning mittesobivad vahendid pannakse kappi oma aega ootama. Toodi ka välja, et kõik olemasolevad vahendid ei pea õpetajate arvates kogu aeg lapsele kättesaadavad olema, sest see muudab keskkonna lapsele tüütuks ja koormavaks. Samuti toodi välja, et ei pea olema väga palju ja just kõige uhkemaid mänguasju, sest vahendeid saab ka ise valmistada. Märgitigi ära ka vahendite kaasaegsuse tähtsus.

Vahest on muidugi ka see, et kui sellised väga valmis asjad on, väga imelised nukumööblid ja komplektid, siis kaob see hea mõte käest ära, siin teinekord tekivad asendusasjad, et mis on täitsa toredad, leidlikud ja tore vaadata, kuidas joonistatakse ise praemuna ja pannakse panni peale näiteks. Ei pea kõik väga valmis, ilus, suur, roosamanna nukunurk olemagi. (Sirje)

Tulevikuootuste osas toodi välja, et üldiselt võiks olla rohkem vahendeid. Suuremate unistustena toodi välja tasakalu harjutamise koht, erinevad ronimise võimalused, batuut, statsionaarne veemängude võimalus lastele, teaduskeskus, meediakasvatuse teostamise vahendid, kuivatuskapp ja kaasaegne mööbel. Mängu ja õppevahendite osas sooviti rohkemate eakohaste vahendite olemasolu ja võimalust neid vahetada, näiteks legoklotsid vastavalt teemale ja rohkem elutruusid vahendeid mängukeskustesse. Üks uuritavatestleidis, et lasteaed ja õpetajad ei jõua kõike rühma muretseda ning ei peagi seda tegema.

(3) Eraldumise võimalus

Uuritavad rõhutasid oma vastustes, et lapsel peab olema võimalus rühmaruumis eralduda grupist ja tegutseda kas vaiksemas keskkonnas või individuaalselt ning selline võimalus peaks ruumis olema püsivalt. Toodi ka välja, et tihtipeale lastele endale meeldib oma mänguga toa kõige kitsamasse nurka minna või just kapi taga pisut hämaramas toimetada.

Lapsed saavad natuke eralduda, nad ei pea külgekülje kõrval väga lähedal olema, ka hääled ja vägagi väsitavad lapsi, et nad saaksid eralduda, parima kaaslasega, kellega just seda mängu mängida... talle (lapsele) meeldib tegelikult olla omaette, peidus või millegi taga, tegelikult lapsele meeldib, kui sa oled ikkagi koguaeg vaateväljas ja koguaeg pead kõigiga koos olema, hea tunne on vahel olla eraldi. Joonistadagi natuke eraldi, natuke pimedamas, mis siis, midagi teha seal. Omaette rääkida juttusid. Meil ka need kapid keerasime niiviisi, siis tahtetaksegi pageda võimalikult kitsasse nurka kas riietuma või ükskõik mida tegema sinna, kõik kõige kitsamasse nurka, et see on kõige põnevam. (Sirje)

Hea näitena ja tulevikuootusena tõi õpetaja Reeli välja, et kõrvalrühmas on neil eraldi lugemispesa ruum, mis ongi vaikne ja seal on lapsel võimalus nii eralduda kui ka mõnuses hubases keskkonnas raamatuga tutvuda. Uuritavad mainisid, et lugemispesa on kujunenud

rühma vaikseks kohaks ning seda võiks täiendada kas telgi või onniga, kuhu laps saab sisse pugeda ja see peaks kindlasti olema hubane, patjadega ja pigem eraldatud teistest tegevustest.

(4) Piirangud rühmaruumis

Õpetajate vastustest ilmnes mitmeid tegureid, mis takistavad füüsilise õpikeskkonna lapsekesksemaks muutmist. Õpetaja Mari tõi välja, et tegelikult on raske ennast nii öelda mullist välja võtta ning vaadata ruumi kõrvalseisja pilguga, sest oma rühmaruumiga ollakse juba harjunud. Kõik uuritavad tõi välja, et mõned mööbliesemed on kõvasti sein küljes kinni või siis oma asukohta paigutatud just nii, sest teine pool on katki ning nende tegurite tõttu ei saa soovitavaid muudatusi ellu viia. Samuti tõdesid õpetajad, et esemete liigutamine käib neile füüsiliselt üle jõu. Piiranguna toodi välja ka ruumipuudust ning õpetajatel tuli leida parim variant lähtudes juba valmis ehitatud ruumist. Ühe rühmatoaga õpetajad tõi eraldi välja ka voodite osa ruumis, sest need katsid terve sein ning nende ette ei saanud nad midagi liigutada, sest voodid pidid lõunaune ajaks avatama. Mainiti ka erinevaid seadusi ja oluliseks peeti tervisekaitse määrust, mis on üheks rühmaruumi kontrollimise aluseks. Õpetajad tõi välja, et ka lasteaia juhtkond on seadnud omad piirid õpetajate tegevusele, näiteks peab säilima rühma vara algsel kujul.

Kui peab kõik lapse silmakõrgusel olema, siis me väga paljusid asju lihtsalt ei saa, sest meil reaalselt ei ole selleks võimalust, et räägitakse, et asjad ei tohiks aknalaua peal olla, sest õpetajaabi ei saa tolmu võtta ja nii ja naa. Siis me teadlikult jälgimegi seda, et me ei kuhjaks aknalaua peale, kuigi meil varasemalt on olnud või et radiaatorid on meil ja lähtudes seadustest, tervisekaitsest, õpetajaabi peab radiaatorile ligi pääsema ja kardinad ei tohi väga pikad olla ja et see tegelikult seab ka õpikeskkonnale teatud piirangud. Meie tahaks siia mingit tilulilusid laest alla rippuma, aga teistpidi me peame jälgima, et keegi selle nõõriga ennast nüüd sõna otseses mõttes üles ei pooks. Need on asjad, mis tegelikult reaalsuses nagu väga ei pruugi kokku minna. (Reeli)

(5) Igapäevane rutiin

Uuritavate vastustest ilmnes korduvalt rutiini ja korduste esitamise tähtsus lasteaia igapäeva elus ja õppeprotsessides. Nimelt leiti, et kordamine ja kordused aitavad lapsel keskenduda ja läbitud teemasid meelde jätta. Kordused väljenduvad eelkõige rühmaruumis selles, et asjad on alati ühe koha peal. Sama on olemasolevate tegevuspesadega, õpetajad tõdesid, et neid kõiki on vaja rühmaruumi ning need on muutunud traditsioonilisteks ruumi osadeks.

Me hästi palju kasutame seda stendi, kui meil on nädalateemad, näiteks meil oli siin vabariigi aastapäeval terve stend täis lipukesi ja rukkilillekesi. Ja muid asju, et see on alati selline koht, kus saavad lapsed käia uudistamas. Nad ongi tihti pärast hommikuringi, nad tulevad, siis räägivad, et me rääkisime sellest, sellest, sellest ja kordavad kõik üle. (Mari)
Need kaks (ehituse ja lugemise) pesa on põhilised, kus rohkem toimub sellist organiseeritud tegevust, käeline on kunstipesas, et see on selline. See on traditsiooniline. (Reeli)

Selline korduvus ja stabiilsus tekitab õpetajate hinnangul lapses turvatunnet. Õpetajad esitlesid ka erinevaid tavaid, mis on rühmasiseselt välja kujunenud ja mida lapsed järgivad neid, sest kõik reeglid on lastega koos kokku lepitud ja kasutusele võetud. Õpetajad leidsid, et üldine korrastus, puhtus on ümbruses olulised, see läbi saab laps olla kindel, et asjad on alati ühes kohas ning ta suudab neid iseseisvalt leida. Õpetaja Mari ootus tulevikule on saada klotsidele ja lauamängudele eraldiseisvad riiulid, et tegevused eralduksid rohkem üksteisest ja neil oleks konkreetne koht, kuhu koonduda.

Tüdrukutel on kindlasti, nukunurk ja seal on muidugi oma reegel, kolm last on mõistlik seal tegutsemas, nad ise oskavad juba loendada, ise nad märkavad ka segajaid, kes sisse tungivad ja ütlevad, et tema ei sobi meie mängu. (Sirje)

(6) Ohutus ja turvalisus rühmaruumides

Kõik kolm õpetajat rääkisid ka rühmaruumi turvalisusest lähtuvalt lapsest. Tihti lõppesid õpetajate mõtted kokkuvõttega, et asi või lahendus peab olema lapsele töötav ja turvaline ning ka piiranguid ei tehta plaanidele seni, kuni on täidetud turvalisuse punkt. Mainiti kui oluline on laste enda ohutuse pärast leppida kokku reeglid rühmas, näiteks kuidas ja kus liigutakse kääridega. Õpetaja Sirjele tekitas näiteks turvalisuse koha pealt muret tihti libe vannitooa kivist põrand. Kõik õpetajad kinnitasid, et rühmaruumis saaks teha parandusi ja täiendusi lähtuvalt laste turvalisusest.

Kindlasti ma ei tohi mis iganes imelikke asju teha ja number üks on ikkagi see, et siin liigub suur hulk lapsi, see peab olema lihtsalt turvaline, see on nagu number üks, et keegi millelegi otsa ei jookseks, isegi lauanurgad, aga alati on ka see, et kõikide asjade kohta tuleb lastega kokkuleppida reeglid ja lapsed ise hakkavad neid asju märkama ja teistele ütleva. (Sirje)

3.1.2. Sotsiaalne õpikeskkond. Kolme tegevõpetaja vastuseid analüüsid ilmnes, et lisaks füüsilisele ruumi komponendile on õpetajate arvates väga suur tähtsus ka sotsiaalsel komponendil. Selle all peetakse uurimuses silmas kõiki elemente, mis tulenevad rühmas tegutsevate inimeste huvist ja kogemustest. Sotsiaalsed tegurid jagunesid õpetajate vastuste põhjal järgnevatel alakategooriateks: (1) õpetajast lähtumine ja (2) lapsest lähtumine, mis omakorda jagunesid konkreetsemateks jaotusteks. Alajaotuste süsteem on esitatud joonisel 4.



Joonis 4. Sotsiaalse õpikeskkonna alakategooriad

3.1.2.1. Õpetajast lähtuv lähenemine. Sotsiaalse komponendi esimene suurem jaotus on õpetaja endast lähtuv tegutsemine rühmaruumi planeerimisel ning välja võib tuua kolm alateemat: (1) isiklik kogemus, (2) erinevad meetodikad ja (3) abiõpetajaga arvestamine.

(1) Õpetaja isiklik kogemus

Uurimuses osalenud õpetajad on kõik töökogemusega õpetajad, kuid nende kogemuste pagas varieerub 2-25 aastani. Tööstaažist lähtuvalt esines õpetajate vastustes väikeseid erinevusi, kuid üldjoontes võib öelda, et suuresti toetuvad õpetajad rühmaruumi planeerides isiklikule kogemusele. Tihti mainiti, et ruumilahendus on õpetaja nägemus heast ruumist, erinevad ideed on kokku põimitud olemasolevatest vahenditest. Õpetaja laua asukohta mainisid kõik kolm uuritavat, sest laua asukoht mõjutab ülevaadet ruumist ja samuti vanematega suhtlust. Õpetaja Sirje tõi esile ka isetegemise ja vanematega kontaktis olemise ning toredate ideede vahetamise.

Minu jaoks häid mõtteid, kellelegi teisel on teistmoodi hea, siis on ju tore, et minu hea ei pruugi olla teisele niivõrd hea, tema ei näe seal kasutusvõimalusi näiteks...ja muidugi kõige suurem osa on lihtsalt puhtalt isiklik, praktiline, pikaajase töö tulemus. Number üks kindlasti on see...ei keela seda perel pakkuda näiteks. Minna kuhugi, ühtegi infot ei hoia me kindlasti kinni sellest mõttes, et kui on keegi käinud, keegi on näinud, alati anname info edasi ja soovitame palun minge ka sinna keskusesse (Sirje)

(2) Erinevate meetodikate rakendamine

Õpetajatest sõltuv osa ruumis on ka erinevate meetodikate igapäevategevustes kasutamine, samuti ruumiplaneeringus. Läbi kolme intervjuu mainiti *Hea Alguse* keskusi, *Montessori* avariütleid, üleüldist kaasaegsust ja raamõppekava, millest siis tulenevad teemad nädalateks. Kõik õpetajad väitsid ühtselt, et nad ühte kindlat meetodikat ruumi planeerimises ei kasuta ning mainiti vaid väikeseid detaile meetodikatest.

Keskused on kuidagi niimoodi jagunenud, aga selles mõttes meil konkreetset meetodikat veel lasteaias ei viljeleta. (Mari)

(3) Abiõpetajaga arvestamine

Õpetajad tõid eraldi esile, et kindlasti lähtuvad nad ruumi planeerimisel ka abiõpetajast, et temal oleks seal mugav töötada ja ülesandeid täita.

3.1.2.2. Lapsest lähtuv lähenemine. Teine sotsiaalse keskkonna komponent on õpetajate hinnangul laps, kellest lähtuvalt ruum planeeritakse. Üldjoontes jagunesid õpetajate mõtted kahte alateemasse: (1) lapse eakohasus ja (2) laps kui aktiivne õppija. Õpetajad pidasid lapse rolli rühmaruumi kujundamisel väga tähtsaks ning mainisid seda nii otseselt kui kaudselt.

(1) Eakohasus ja lapsekesksus üldiselt

Paludes õpetajatel kirjeldada lapsekeskset rühmaruumi tõid kõik õpetajad välja eakohasuse ning valikute pakkumise võimaluse vastavalt lapse ealisele võimekusele. Üksmeelselt leiti, et

keskkond peaks soodustama lapse arengut ning eelkõige iseseisvust, näiteks läbi vahendite iseseisva kättesaamise. Vahendite osas toodi eraldi välja, et riulid peaksid olema madalad ja kõrgematesse kappidesse paigutatakse asjad, mida igapäevaselt ei kasutata. Välja toodi, et informatsioon lapsele peab olema tema silmade kõrgusel ja kasutatavad materjalid lapsesõbralikud. Rühmade soolised tasakaalud olid erinevad ja näiteks õpetaja Mari mainis, et tuleb ruumi planeerida nii, et ka nende rühma viis poissi saaks midagi rühmas teha.

Aga kui see oleks lapsekõrgune rohkem, tema eale, konkreetselt eale vastav, et ta ei pea küürutama seal, sest see on tema jaoks ebamugav ja kui see on ebamugav, siis sa ei taha seal mängida. (Reeli)

(2) Laps ise kui aktiivne õppija

Õpetajate hinnangutest selgus, et ruumi planeerimisel on oluline jälgida, et laps ise saaks seal otsustada, kuulata laste endi ideesid ja tegutsemissoove, sest läbi selle kujundab ruum lapse iseseisvust. Oluline on, et laps saaks ise uurida ja vaadata ning selleks tuleb ka erinevaid teemasid näitlikustada. Õpikeskkond peab olema selline, mis soodustab lapse arengut ja õpetaja roll on jälgida, kuidas laps mingitele muudatustele reageerib. Toodi välja, et igat vahendit ei ole kohe igale lapsele ja selle olukorra läbi omandab laps näiteks iseseisvalt ootamise ja arvestamise oskusi.

Niimoodi hästi sujuvalt ja hästi organiseeritud need vahendid, et laps saab ise vastavalt siis oma huvile seal neid asju kätte ja siis uurida ja minu jaoks on see, et laps ei peaks, see ongi see, et laps ise omal initsiatiivil ja siis uurib neid asju ja saabki neid asju kätte, ei ole seda õpetaja poolset suunamist ja abi võib-olla nii palju vaja, et ongi iseseisvam. (Mari)

4. Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli uurida tegevõpetajate hinnanguid lapsekeskse rühmaruumi planeerimisest. Samuti püüdis uurija selgitada välja, millised on õpetajate arvates piirangud rühmaruumi lapsekesksel planeerimisel ning millised on nende tulevikuootused seoses oma rühmaruumiga. Kõikidele uurimisküsimustele sai uurija vastused. Uurimuse tulemusena selgus, et õpetajatele on lapsekeskne rühmaruum oluline ning kinnitust leidis eelnevate uurimuste (Kolga, 2011; Wardle, 2011, Wurm, 2009, & Öun, 2001) seisukoht, et ruum mängib lapse arengus rolli. Palju on keskendunud füüsilisele ruumile ja kõik õpetajad püüdsid luua parima lahenduse olemasolevate vahenditega. Uuritavaid intervjuerides ilmnes üha enam ka sotsiaalseid komponente, nagu näiteks õpetajate isiklikud eelistused ja lapse kui aktiivse iseõppija roll. Sotsiaalse teguri korduv ilmumine näitab uurija arvate seda, et inimene ja ruum mõjutavad üksteist ning seda juba alateadlikult. Isegi kui õpetajad oma tegevustes seda ei teadvusta, siis võib vastuste põhjal öelda, et Urie Bronfenbrenneri (1979, viidatud Darragh, 2011) vastastikuse sõltuvuse teooria on igapäeva

elus õpetajate, laste ja ruumi vahel kindlasti olemas, juba sellepärast, et rühmas veedetakse nii suur osa päevast.

Uurijat üllatas kui vähe õpetajad mainisid erinevaid metoodikaid ning tõdesid, et igapäevaselt nad ei kasuta neid, võib-olla vaid üksikuid ideid, mida võib mõne metoodikaga seostada, aga metoodika järgi pole olukord lahendatud, vaid pigem on vastupidi, et olukord ruumis sobib teatud määral mõnda olemasolevasse metoodikasse. Uurija arvates on see tingitud sellest, et õpikeskkonna valdkonda on vähe uuritud või see on pigem taustteema, millele pole veel tähelepanu pöörama hakatud. Õues õpe ja õuekeskkond on seni saanud peamise rõhu ning siseruumid lihtsalt kohandatakse vajadustele. Siseruumides on esmatähtis ohutus ja tervisekaitse nõuded (2011), mis dikteerivad õpetajate tegutsemisvõimalused, kuid õppekavas pole reglementeeritud sisustust on vaid soovitusel.

Hansen, Kaufmann ja Walsh (2003) on oma uurimuses eraldi välja toonud, kuidas mäng on osa väikelapse õppimise protsessis ning ka Vabariigi Valitsus on Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimise põhimõtete (2008) all märkinud ära mängu kaudu õppimise. Neid ideid toetasid ka uurimuses osalenud õpetajad, kes kõik kinnitasid, et lapsest lähtumine ja mänguruum on olulised. Viimasest hakkasid ilmema ka esimesed piirangud, eriti just ruumi puudus laste mängudeks, eriti lasteaedades, kus oli üks rühmaruum. Seda võib tingida fakt, et kõik õpetajad töötavad pigem vanemat tüüpi hoonetes, mis on tüüpprojektide kohaselt ehitatud. Uurijale tundus, et õpetajad ei ole väga palju erinevaid lahendusi näinud, enamasti vaid oma maja siseselt, kus üldplaneering on kõikidel rühmadel pigem sama. Õpetajad olid küll erineva töökogemuse ja haridusega, kuid ka alushariduse õpetaja õppekavades ei ole ruumiplaneerimist piisavalt käsitletud. Uurijale tundub, et mõiste lapsekeskne on õpetajate jaoks üpris kitsa tähendusega, näiteks tulid ruumivahendite all tihti esile vaid mänguasjad.

Tuleviku ootused olid õpetajatel pigem väikesed, mis võib olla tingitud sellest, et nad ei ole teadlikud sellest, mis mujal on tehtud ning on kohati liiga harjunud oma ruumi ja võimalustega ning ei taha mugavustsoonist väljuda, sest igapäevaselt kõik toimib. Samuti oli märgata, et õpetajatel pole mahti hakata olemasolevat ümber tegema, sest töö alaseid kohustusi on palju. Üldjoontes võib öelda, et nende kolme tegevõpetaja põhimõtted ühtisid Anita Rui Olds öelduga, et iga laps on ime ning neile imedele tuleks kujundada imelised kohad, mitte minimaalsed (Curtis & Carter, 2003), kuid õpetajate unistused on veel üpris algus staadiumis.

4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus, tulevikuplaanid

Antud uurimusega sai uurija teada kvalitatiivse uurimisviisi olemuse ja ajakulu, esmakordse uurimuse läbiviimise ja analüüsi kogemuse ning mõtteid kuidas saab uurija ennast tulevikus täiendada. Kogemustega uurija oleks intervjuusid kindlasti oskuslikumalt korraldanud ja tulemuste usaldusväärsust sellega tõstnud. Iga järgneva intervjuuga tundis uurija end kindlamalt ja vestlus oli loomulikum ning uurija suutis rohkem kohaneda uuritavaga. Töö usaldusväärsust oleks tõstnud see kui uuritavad oleks transkriptsioone lugeda soovinud, edaspidi võib uurija paluda uuritavatel seda teha, mitte lugemist neile valikuna esitada ning samuti võiks anda uuritavatele küsimustiku eelnevalt tutvumiseks, et neid mitte terminoloogiaga segadusse ajada. Kindlasti mõjutas töö käiku muuhulgas valdkonna sõnavara uudsus uurija jaoks. Nüüd on uurija nii eesti- kui ka inglisekeelse terminoloogiaga tuttavam. Tulemusi mõjutab kindlasti ka uuritavate väike hulk, üldistuste tegemiseks pole see piisav, saab vaid konkreetseid õpetajaid ja nende kogemusi uurida. Magistritöös tuleks kindlasti valimit suurendada ja tööstaaži osas grupeerida, samuti võiks mõelda kvalitatiivse ja kvantitatiivse uurimuse kombinatsioonile. Uurija arvates võiks tööle lisada ka rühmaruumi fotode analüüsi.

Praktilise väärtusena on uurija arvates kõige olulisem kogemuse saamine, et edaspidi magistritöös juba palju teadlikum olla. Töö lugejale on uurimus hea ülevaade rühmaruumi planeerimise temaatikast ning kindlasti tõstab lugeja teadlikkust füüsilise õpikeskkonna valdkonnas. Tegemist on küll väikesemahulise kvalitatiivse uurimusega, kuid siiski võib iga tegevõpetaja leida sellest mõtteainet lapsekeskse ruumi planeerimiseks. Samuti on uurija arvates oluline kasvõi antud teemale tähelepanu pööramine, et õpetaja üldse kaaluks võimalusi rühmaruumi muutusteks. Uurija arvates peaks iga tegevõpetaja ja lasteaia õpetajaks õppija isikliku arengu mõttes tutvuma töö teoreetilise osaga ning uurima omal käel mida arvavad erinevad teoreetikud ruumist ja selle rollist lapse arengus.

Tänuõnad

Suured tänud kolmele uurimuses osalenud õpetajale, kes panustasid uurimusse oma kogemuste ja ajaga. Suured tänud kaaskodeerija Triinule, kes aitas tõsta töö valiidsust. Veel tänab uurija Marget, kes töö uue pilguga üle luges ja Ulvikat, kes kontrollis inglise keele õige kirja.

Autorluse kinnitus

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

(allkiri)

(kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Curtis, D., & Carter, M. (2003). *Laying a Foundation for Living and Learning*. D. Curtis, & M. Carter (Eds.), *Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments* (pp. 11-19). St. Paul: Redleaf Press.
- Darragh, J. (2011). *The View From the Door*. Külastatud aadressil:
<http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2011/the-view-from-the-door>
- Dennis, R., Lea, Ed. D., & Polster, P. (2010). Preschool Facilities: Are States Providing Adequate Guidance? *School Business Affairs*, 76 (5), 24, 26-28.
- Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools: The New Learning Environments*. Architectural Press.
- Dudek, M. (2007). *A Design Manual Schools and Kindergartens*. Birkhäuser.
- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S. (2004). *The Student Assessment Handbook*. London: RoutledgeFalmer.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). *How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability*. Külastatud aadressil:
<http://fmx.sagepub.com/content/18/1/59.full.pdf+html>
- Graneheim, U.H., & Lundman, B. (2003). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Rootsi: Umea University
- Hansen, K., Kaufmann, R., & Walsh, K. (2003). *"Hea alguse" lasteaegade programm*. Tartu: Tartumaa
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil:
<https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kellar-Guenthera, Y., Rosenbergb, S.A., Blockc, S.R., & Robinsond, C.C. (2014). Parent involvement in early intervention: what role does setting play? *Early Years: An International Research Journal*, 34(1), 81-93
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. (2008). Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
- Koolieelse lasteasutuse seadus*. (2015). Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>

- Kolga, V. (2001). *Raskesti kontrollitavad arengukeskkonna tegurid*. Väikelaps ja tema kasvukeskkond II Artiklite kogumik. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaulikool. OÜ Annete & Johannese Trükitööstus.
- Kuo, C.-T. (2009). The Factors of Design on Playing Equipment in Young Children Schools by Viewpoint of Young Children Behavioural Development. *Education*, 129(4), 755-769.
- Laane, M., Nugin, K., Tuisk, I., & Veisson, M. (2001). *3- ja 4- aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades*. L. Talts, M. Vikat (Toim), Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes I (lk 166-182). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field methods*, 15(1), 63–84.
- Nugin, K. (2013). *Keskkonna loomine*. K. Nugin (Toim), Üldõpetuse rakendamine lasteaias (lk 84-96). Tartu: AS Atlex
- Oodatav 3-6-aastaste lasteasutuses viibimise aeg*. (2014). Külastatud aadressil: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/Saveshow.asp>
- Ponti, G. (2008). *A Flexible School for Early Childhood Education in Italy*. Külastatud aadressil: <http://www.oecd.org/italy/40802232.pdf>
- Raskesti kontrollitavad arengukeskkonna tegurid*. M. Veisson (Toim), Väikelaps ja tema kasvukeskkond II (lk 12-19). Tallinn: TPÜ kirjastus
- Reinisch, S., & Parnell, W. (2006). *The 100 is There!: Helen Gord an Child Development Center*. Külastatud aadressil: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497666.pdf>
- Stockall, N. S., Dennis, L., & Miller, M. (2012). Right From the Start. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 10-17.
- Tervisekaitsenõuded koolieelse lasteasutuse maa-alale, hoonetele, ruumidele, sisustusele, sisekliimale ja korrashoiule*. (2011). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/111102011003>
- Torquati, J., & Ernst, J.A. (2013). Beyond the Walls: Conceptualizing Natural Environments as “Third Educators”. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 191-208
- Veisson, M., & Nugin, K. (2005). *The Relationship between Intelligence, Language, and Creativity Development of Preschool Children with Their Developmental Environment*. L. Talts, M. Vikat (Toim), Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes III. (lk 106-117). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

- Võgotski, L. (2006). *Educational psychology/L. S. Vögotzky*. New Delhi: Pentagon Press
- Ward, D., Vaughn, A., McWilliams, C., & Hales, D. (2009). Physical Activity at Child Care Settings: Review and Research Recommendations. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3(6), 474-488.
- Wardle, F. (2011). *Creating Indoor Environments for Young Children*. Külastatud aadressil: <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2011/creating-indoor-environments-for-young-children>
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children’s learning of social and cognitive knowledge. *Early Years: An International Research Journal*, 34(3), 226-240.
- Williford, A.P., Whittaker, J.E.V., Vitiello, A. V. E., & Downer, J.T. (2013). Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187
- Wurm, J. (2009). *How the Environment Inspires Curriculum*. Külastatud aadressil: <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2009/how-the-environment-inspires-curriculum>
- Õun, T. (2001). *Milline on hea lasteaed?* M. Veisson (Toim), Väikelaps ja tema kasvukeskkond II. (lk 142-154). Tallinn: TPÜ kirjastus
- Õun, T. (2005a). *Koolieelse lasteasutuse kvaliteedi hindamine*. L. Kivi, & H. Sarapuu (Toim). Laps ja lasteaed (lk 128-153). Tartu: AS Atlex
- Õun, T. (2005b). *Koolieelse lasteasutuse kvaliteet laste hinnangutes*. L. Talts, & M. Vikat (Toim), Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes III. (lk 163-174). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Lisa 1. Intervjuu kava

LAPSEKESKSUS

Meie riiklik õppekava toetab lapsekeskset õpikäsitust, ka teie lähtute oma igapäevaste tegevustega riiklikust õppekavast.

1. Mis on teie jaoks lapsekesksus?

1.1. Kuidas Te eelpool nimetatud põhimõtteid oma igapäevategevustes kasutate?

LAPSEKESKSUS RÜHMARUUMI PLANEERIMISEL

2. Milliseid lapsekeskseid põhimõtteid võiks Teie arvates ka ruumide kujunduses (mööbli paigutus, kaunistused, informatsioon seintel)? Ja kuidas?

2.1. Kirjeldage palun mõne lausega lapsekeskset rühmaruumi lasteaias? Mis on selles oluline?

2.2. Selle hetkeseisu ruumikujunduse olete Teie ise teinud?

2.3. Mis ajast saati see nii on?

2.4. Kui tihti te asetust muudate, kas muudatustes on regulaarsus või vastavalt vajadusele?

2.5. Milliste põhimõtete alusel olete selle kujundanud?

HINNANGUD OMA RÜHMARUUMILE

3. Kuidas Te oma rühmaruumi jaotanud olete? Millele olete pööranud tähelepanu?

3.1. Kus lapsed kõige meelsamini mängivad? Miks see nii võiks olla?

3.2. Milline on teie rühmaruumis veel täiendust vajav osa ja miks?

3.3. Milline on parandus vajav osa, kui seda üldse on?

3.4. Mille jätaksite rühmaruumis ilmtingimata endistviisi, palun põhjendage oma valikut?

3.5. Kui tegutseda juba olemasolevate ruumide ja nende vahenditega, mis kasutada on, mida saaks teha siin teisiti? Paremini.

3.6. Kui teil oleks võimalus, siis mida muudaksite oma rühmaruumis. Võimaluse all pean silmas eelkõige (aeg, võim, raha)?

RUUMI PLANEERIMISE MATERJALID JA SOOVITUSED

4. Kas olete ka ainult ruumi planeerimise materjalidega tutvunud?

4.1. Milliste põhimõteteid materjale olete võtnud arvesse oma rühmaruumi hetkelise kujunduse juures?

a) kirjandus

b) video

c) kolleegid

d) teised lasteaiad

4.2. Kas tunnete puudust sellise teemalistest materjalidest ja kes neid teile võiks pakkuda?

4.4. Mida soovitaksite teistele rühmadele või majadele?

4.5. Mis on peamised tegurid, mis takistavad rühmaruumi planeeringu/asetuse muutmist või sellega tegelemist?

4.6. Nimetage mõni lasteaia ja/või enda poolne soovitus lapsekesksele ruumilahendusele?

4.7. Millist osaoskust võiks ruumi planeering kõige enam mõjutada? Millist kõige vähem?

RAHULOLU

5. Kas olete hetkel rahul oma rühmaruumiga?... Palun põhjendage miks?

5.1. Kas on mõni osa, millega Te üldse rahul pole?... Palun põhjendage miks?

6. Mida Teie kui tegevõpetaja arvate väitest, et väga hästi/professionaalselt ja lapsekeskselt planeeritud rühmaruum võib kompenseerida/toetada õpetaja erialase väljaõppe puudujääke?

7. Kas Teil on veel midagi lisada käesolevale intervjuule, mõni kommentaar või tähelepanek, mida uurija ei osanud välja tuua?

TAUSTAKÜSIMUSED

1. Mitu aastat olete töötanud lasteaias?
2. Milline on Teie haridustase?
3. Mitmes erinevas lasteaias olete töötanud?
4. Kas teie rühmaruumi on viimase 5 aasta jooksul kapitaalremonditud?
5. Kui vanad on lapsed Teie rühmas?

Lisa 2. Väljavõte uurija päevikust

09.04. Marian	Kodeerisin kaasüliõpilase töö, kohtusin juhendajaga. Toimus muudatus fotoanalüüsi osas. Uuritav teeb 3 pilti oma rühmast ja seejärel uurija küsitleb uuritavaid uuesti. Sain kaaskodeerijalt oma töö.
11.04. Marian	Lõpetan intervjuu 3 kodeerimise. Võtan ühendust uuritavatega, et nad teeksid 3 pilti oma rühmaruumist. Alustan kategooriate sõnastamist.
13.04. Marian	Tegin eesti keelsed kokkuvõtted neljast artiklist. Lisan teooria osasse.
15.04. Marian	Kohtusin juhendajaga, arutasime läbi tekkinud koodid ja moodustused kategooriad, muutime sõnastust. Tekkis idee fotosid selles uurimuses mitte veel kasutada, kuid andmed siiski ära koguda.
17.04. Marian	Esitlen oma töö teemat, uurimisprobleemi, eesmärgi, uurimisküsimusi, meetodikat ja tulemusi kaasüliõpilastele aines "Kvalitatiivne uurimisviis". Sain mitmeid täienduse ettepanekuid: <ul style="list-style-type: none"> • Uurimisprobleem (konkreetsemalt/paremini) sõnastada • Eesmärk pole uurida, vaid kaardistada/välja selgitada jne • Uurimisküsimused on ok • Õp arvamised, mitte hinnangud • Fotode välja jätmise idee on mõistlik • Inimkeskkond sõnastada hoopis sotsiaalne keskkond (inimfaktor?) • Endale välja mõelda juhised ja soovitused järgnevateks uuringuteks. <p>Kohtusin kaaskodeerijaga, vaatasime ühiselt läbi nii minu kui tema töö koodid, suures enamuses meie koodid kattusid. Erines aga kodeerimise stiil, kaaskodeerija eelistas pikalt välja kirjutatud koode ja mina kodeerisin märksõnalisemalt.</p>
19.04. Marian	Kodeerisin intervjuud uuesti, liitsin mõned koodid.
22.04. Marian	Sain juhendajalt artiklid: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116285/URN_ISBN_978-952-302-254-6.pdf?sequence=1
24.04. Marian	Kirjutasin uuesti valimi osa meetodika peatükis. Otsisin viiteid meetodika osasse. <ul style="list-style-type: none"> • Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. <i>Field methods</i>, 18(1), 59–82. • Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Graneheim, U.H., Lundman, B. (2003) • Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M., & Parry, S. (2004). <i>The Student Assessment Handbook</i>. London: RoutledgeFalmer.

Lisa 3. Foto kategooriatest



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina _____MARIAN VARES_____

(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: _____05.09.1990_____)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

ÕPETAJATE HINNANGUD LAPSEST LÄHTUVA RÜHMARUUMI PLANEERIMISELE
KOLME TALLINNA LASTEAIA NÄITEL,

(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on _____AIRI NIILO_____,

(*juhendaja nimi*)

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni; üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, ___15.05.2015__ (*kuupäev*)