

TARTU ÜLIKOOL

Pärnu kolledž

Ettevõtlusosakond

Kati Mäesaar

**TOE VAJADUSEGA LAPSE KESKNE
HARIDUSTEENUSE DISAIN TARTU
MAARJAMÕISA LASTEAIAS NÄITEL**

Magistritöö

Juhendajad: Grete Männikus, MBA

Margaret Varik, MBA

Pärnu 2025

Soovitan suunata kaitsmisele

(allkirjastatud digitaalselt)

Grete Männikus

(allkirjastatud digitaalselt)

Margaret Varik

Kaitsmisele lubatud

TÜ Pärnu kolledži programmijuht

(allkirjastatud digitaalselt)

Grete Männikus

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

(allkirjastatud digitaalselt)

Kati Mäesaar

SISUKORD

Sissejuhatus	4
1. Teenusedisaini rakendusvõimalused lapsekeskse haridusteenuse arendamisel	8
1.1. Lapsekeskse alushariduse teenuse olemus ja toe vajadusega laste kaasamine	8
1.2. Lapsekeskse haridusteenuse arendamise metoodilised põhimõtted lasteaia teenusedisaini protsessist lähtuvalt	18
2. Toe vajadusega lapse keskse haridusteenuse arendamine Tartu Maarjamõisa lasteaia	24
2.1. Ülevaade lapsekesksest haridusteenusest Eestis ja Tartu Maarjamõisa lasteaia ning disainiuuringu metoodika.....	24
2.2. Uuringu tulemused	30
2.3. Järeldused ja ettepanekud.....	40
Kokkuvõte	45
Viidatud allikad.....	47
Lisad.....	56
Lisa 1. Dokumendianalüüsi valim.....	56
Lisa 2. Vaatluspäeviku väljavõtted	57
Lisa 3. Intervjuu küsimustik vanematele	59
Lisa 4. Fookusgrupi intervjuu küsimused	60
Lisa 5. Huvigruppide kaart Tartu Maarjamõisa lasteaia haridusteenuse kontekstis ...	61
Lisa 6. Tuge vajava lapse persoona Tartu Maarjamõisa lasteaia näitel	62
Lisa 7. Tuge vajava lapse empaatiakaart.....	63
Lisa 8. Vanema persoona	64
Lisa 9. Vanema empaatiakaart	65
Lisa 10. Tuge vajava lapse ja tema pere teekond AS-IS.....	66
Lisa 11. Lasteaiapoolne tagasiside lapsevanemale	72
Summary	73

SISSEJUHATUS

Hooliva ühiskonna suurimaks prioriteediks on lapsed ja nende heaolu, mille tagamise eest vastutavad nii pered, õpetajad, lastega tegelevad erialaspetsialistid kui poliitikakujundajad. Kõikide osapoolte ühine soov on, et lastest kasvaksid õnnelikud, edukad ning nii kodus, koolis kui hiljem tööelus hästi hakkama saavad inimesed. Olulisemateks heaolu mõõdikuteks on hariduslik ja kognitiivne heaolu (Reinomägi *et al.*, 2014, lk 7) ning varane suhtlemisoskuse tase, mis ennustab hilisemat akadeemilist edukust ning elus hakkamasaamist (Law *et al.*, 2017, lk 10). Haridus on meie kõigi põhiõigus ning see peab olema kvaliteetne, tähendusrikas, kättesaadav ning õppijate erinevate võimete ja vajadustega arvestav (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021, lk 14; UNESCO, 2022, lk 42). Seega hõlmab heaolu võrdset võimalust saada head ja kvaliteetset haridust kõikidel lastel. Koolieelses eas on üheks olulisemaks lapse heaolu indikaatoriks varane kõne areng, mis toe vajadusega lastel on eakaaslastega võrreldes mahajäänud, mõjutades nii igapäevast suhtlemist kui õppimist.

Eesti hariduskorralduses, nagu ka mujal maailmas, lähtutakse kaasava hariduse ja lapsekesksuse põhimõtetest. Kaasavaks hariduseks alushariduse kontekstis on lähenemisviis, kus kõikidel lastel olenemata toevajadusest, on õigus olla kaasatud tavarühma nii, et on tagatud aktiivne mõtestatud osalus ja igakülgne areng (Nelis & Pedaste, 2020, lk 144). Kaasamise põhimõtete elluviimine ja rakendamine praktikas on aga osutunud suureks väljakutseks kogu maailmas ja paarikümne aasta jooksul ei ole uurijad saavutanud ühtset arusaama kaasamise olemusest (Nelis & Kivirand, 2024, lk 20) ega sellest, kas efektiivsem on kaasata tuge vajavad lapsed tavarühmadesse või õpetada neid ikkagi eraldi väiksemas grupis (Juurak, 2023). Selge on see, et toe vajadusega laste efektiivseks kaasamiseks peavad tugispetsialistid ja lasteaiaõpetajad senisest enam koos tegevusi planeerima ja toe vajadusega lapse ümber koos tegutsema (Wall, 2006, lk 191). Alates 2025. aasta septembrist hakkab kehtima uus alusharidusseadus, millega kaovad ära senised sobitus- ja erirühmad ning toe vajadusega lapsed eristuvad eakaaslastest neile

soovitatud toe ulatuse järgi. Uuringute kohaselt on toe vajadusega lasteaialaste arv kasvamas (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022, lk 10), kvalifitseeritud õpetajate järelkasv aga ei ole piisav ning ametist lahkuvate õpetajate määr on kõrge (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021, lk 8; Arenguseire keskus, 2023) ning lisaks on lasteaedades suureks probleemiks tugispetsialistide puudus (Lang, *et al.*, 2021). Selle tulemusena kannatab osade laste heaolu ning eemalejäämine võimetekohasest ning tähenduslikust varasest õpikogemusest.

Need trendid mõjutavad ka magistritöös uuritavat Tartu Maarjamõisa lasteaeda. Lasteaia õppejuht toob välja, et õpetajate ja tugispetsialistide vaheline koostöö ei toimi asutuse üleselt, ühist koostööaega on vähe, õpetajad on harjunud traditsiooniliste tööviiside ja meetoditega (S. Leola-Peemot, suuline vestlus, 19.09.2024). Tugispetsialistide sõnul ei ole õpetajatel piisavalt teadmisi ja varasemat kogemust toe vajadusega laste kaasamisel, keda viimastel on üha rohkem rühmadesse juurde tulnud. Üheks probleemiks on aga osade õpetajate ja õpetaja abide negatiivsed hoiakud erivajaduste suhtes ja vastasseis koostöö tegemise osas (fookusgrupi kohtumine, 31.03.2025).

2021. aastal Tartu linna tasandusrühmades läbi viidud uuringu (Vapper, 2021) tulemused näitasid, et olemasolev olukord on murettekitav ja sisulise arendustegevuse kvaliteet toe vajadusega laste vaates rühmades väga erinev. Uuringu raames tehti õppejuhi sõnul ettepanekud ka Tartu Maarjamõisa lasteaiale, et lapsi efektiivsemalt toetada. Näiteks soovitati, et tugispetsialist (logopeed, eripedagoog) osaleb rohkem rühmas, viib ise läbi arendavaid tegevusi ja näitab õpetajale ette võimalused, kuidas erivajadusega last rühmas toetada. See lähenemine aga ei ole uuritavas asutuses rakendunud. Tugispetsialistid teevad jätkuvalt valdavalt individuaalset tööd lapsega eraldi kabinetis ja püüavad õpetajat nõustada ning toetada jooksvalt. Kõik see mõjutab ühtse eesmärgi täitmist, milleks on igale lapsele parima kasvukeskkonna loomine nii, et temast kasvaks seejuures õnnelik, julge ja loov isiksus.

Arvestades, et tugispetsialiste ei tule juurde ja tulevikus nõudlus nende järele pigem kasvab, on oluline leida uusi koostöötamise ja sekkumise viise, et ka toe vajadusega lapsed ja nende pered oleksid paremini kaasatud ja saaksid osa tähenduslikust õppest.

Magistritöö eesmärk on kaardistada Tartu Maarjamõisa lasteaia haridusteenuse arendamise kitsaskohad ja vajadused, keskendudes toe vajadusega laste kaasamisele, ning teenusedisaini metoodika abil teha ettepanekuid perepõhise ja kaasava haridusteenuse parendamiseks.

Tulenevalt eesmärgist püstitatakse järgmised **uurimisküsimused**:

1. Milline on lapsekeskse ja ligipääsetava haridusteenuse tähendus osapoolte jaoks?
2. Millised on Tartu Maarjamõisa lasteaia haridusteenuse arendamise kitsaskohad ja vajadused?
3. Kuidas saab teenusedisaini kaudu toetada lapse ja pere vajadustele vastavat haridusteenust?

Magistritöös püstitatud eesmärgi täitmiseks viiakse läbi teenusedisaini metoodikal põhinev uuring Tartu Maarjamõisa lasteaias. Töös uuritakse, kuidas paremini ellu viia ja rakendada lapsekeskset lähenemist ja tagada kaasav haridusteenus. Teenusedisain on inimkeskne ja koostööl põhinev lähenemisviis, kus kasutatakse uuringuid, prototüüpe ning visualiseerimist, et luua ja korraldada kogemusi, mis vastavad erinevate osapoolte (asutuse, kasutaja ja teiste sidusrühmade) vajadustele (Stickdorn *et al.*, 2018, lk 27). Seega on teenusedisain üks võimalus aitamaks magistritöös uuritaval asutusel lahendada koostööga ja toe vajadusega laste kaasamisega seotud probleemi ning luua seeläbi rohkem väärtust ja rahulolu nii kogukonnale, lasteaia töötajatele, lapsevanematele kui lastele.

Uuringus tuginetakse Briti Disaininõukoja topeltteemanti (Design Council, 2014, lk 7) ja Waller *et.al.* (2015) poolt loodud disainiratta protsessi mudelitele, mis mõlemad aitavad disainimõtlemise (IDEO, 2015) abil luua paremaid lahendusi teenuse kasutajate ja kogukonna jaoks. Magistritöös on eelpoolnimetatud mudelid kombineeritud ning disainiprotsess on jagatud kolmeks etapiks – avasta, loo ja hinda. Käesoleva töö raames jõutakse teise etapi lõppu ja lahendusettepanekute tegemiseni asutuse uue arengukava jaoks. Lahenduste testimine ja hindamine jääb aga magistritöö skoobist välja, kuna see viiakse ellu järgmise õppeaasta jooksul perioodil september 2025 – august 2026.

Töö koosneb kahest osast. Toetudes teaduslikele allikatele ja erialasele kirjandusele, antakse magistritöö teoreetilises osas ülevaade lapsekesksest haridusteenusest ja selle

disainist kaasava hariduse kontekstis. Töö empiiriline osa keskendub lapsekeskse haridusteenuse arendamisele Tartu Maarjamõisa lasteaia koostöös oluliste seotud osapooltega. Magistritöö hõlmab nii majandus-, haridus- kui sotsiaalvaldkonda ning sihtrühmaks on eelkõige koolieelse haridusasutuse juhtkond ja töötajad, vastava valdkonna esindajad ministeeriumites ja kohalikes omavalitsustes, õpetajad/eripedagoogid, kes hariduslike erivajadusega lapsi igapäevaselt toetavad ja õpetavad, erivajadusega laste pered ja neid esindavad organisatsioonid ning teenuste disaini ja avalikele teenustele ligipääsetavuse teemaga seotud eksperdid ja huvilised.

1. TEENUSEDISAINI RAKENDUSVÕIMALUSED

LAPSEKESKSE HARIDUSTEENUSE ARENDAMISEL

1.1. Lapsekeskse alushariduse teenuse olemus ja toe vajadusega laste kaasamine

Käesolevas peatükis kirjeldatakse haridusteenuse olemust, tuuakse võrdlevalt välja lapsekeskse, õpetajakeskse ja kaasava lähenemise põhimõtted ning antakse ülevaade universaalse disaini raamistikust, millele tuginedes on võimalik parandada ligipääsu õppimisele ning paremini ja mõtestatult kaasata suuremat hulka erineva vajaduste ja võimetega (sh toe vajadusega) lapsi.

Haridust ja selle valdkonna protsesse saab määratleda kui teenuseid, mis on loodud selleks, et toetada ja ellu viia hariduspoliitikat, aidata saavutada haridusorganisatsiooni eesmärgesid ning edendada haridussüsteemi efektiivsust laiemalt. See hõlmab muuhulgas haridusprogrammide väljatöötamist, hindamist ja täiustamist; õppeprotsessi ja õpetajate oskuste täiustamist, õpikogemuse muutmist õppija jaoks oluliseks ning orienteeritust innovatsiooni edendamisele kõikides tegevustes ja haridusprotsessides. (Al-Dulaimi, 2016) Kvaliteetse teenuse tagamisel on kesksel kohal klient ja tema vajadustega arvestamine. Alushariduse teenuse otsesteks klientideks on lapsed ja kaudseteks klientideks vanemad, kelle ootustest ja vajadustest tuleb lähtuda nii turvalise lasteaiakeskkonna loomisel kui laste igakülgse arengu tagamisel (Florescu, 2018). Vanemad on oma laste eksperdid ning neil on olemas selge arusaam ning ootus kvaliteetse haridusteenuse osas, mis peaks olema korraldatud nii, et igal lapsel on võimalik maksimaalselt enda arengupotentsiaali realiseerida meeldivas ja toetavas keskkonnas, kus täiskasvanu ning laps on koostööpartnerid (Malović & Malović, 2017). Lisaks laste ja nende vanemate vajaduste ja ootustega arvestamisega tuleb haridusorganisatsioonil teadlik olla ka sellest, missugune on ülejäänud huvigruppide roll ja vajadused (Al-

Dulaimi, 2016, lk 63). Haridusteenusega seotud huvigrupid on toodud joonisel 1 lk 12. Seega tuleb haridusorganisatsioonil analüüsida ning teadlikult kujundada kõiki oma tegevusi ja protsesse selleks, et tagada tähenduslik õpikogemus. Magistritöös on fookuses lapse tasand ning lähtutakse arusaamast, et tähenduslik õpikogemus ja kvaliteetne alushariduse teenus on lapsekeskne ja tugineb kaasava hariduse aluspõhimõtetele. Järgnevalt analüüsitakse täpsemalt seda, missugune on lapsekeskse ja kaasava lähenemise olemus ning praktikas rakendamise väljakutsed.

21. sajandi oluline paradigmuuutus haridusmaastikul on uuenenud õpikäsituse ja õpetajakesksusele liikumine lapsekesksusele. See tähendab, et õppeprotsessid keskenduvad ennastjuhtivale õppimisele ja sellele, kuidas lapsed õpivad, mitte sellele, kuidas õpetajad õpetavad. Ennastjuhtiva õppija kujundamine on väljakutse ning õpetajatel puudub sageli arusaamine, kuidas sellisel viisil õppimist korraldada ja läbi viia. (Aboltina, 2021) Lisaks lapsekesksusele on teiseks oluliseks põhimõtteks kaasamine, mille rakendamine praktikas on samuti osutunud keerukaks (Petriwskuij, 2010). Kaasav haridus püüab tagada kõikidele õppijatele võrdse ligipääsu haridusele sõltumata nende taustast või võimetest ning seda lähenemisviisi on erinevates riikides juurutatud ligi 20 aastat (UNESCO, 1994). Alljärgnevalt tuuakse võrdlevalt välja õpetajakeskse, lapsekeskse ning kaasava hariduse põhimõtted ning analüüsitakse nende lähenemisviiside tähendust ning mõju osapoolte jaoks.

Teaduskirjandus eristab kolme peamist lähenemisviisi hariduse korraldamisel - õpetajakeskne, lapsekeskne ja kaasav. Kuigi praktikas need sageli põimuvad, põhinevad nad erinevatel väärtustel, teooriatel ja õpetamise meetoditel (Florian & Black-Hawkins, 2011; Pakarinen *et al.*, 2024). Tabelis 1 lk 10 on välja toodud nende lähenemisviiside põhilised erinevused lasteaia kontekstis.

Tabel 1. Õpetajakeskse, lapsekeskse ja kaasava hariduse lähenemisviiside võrdlus

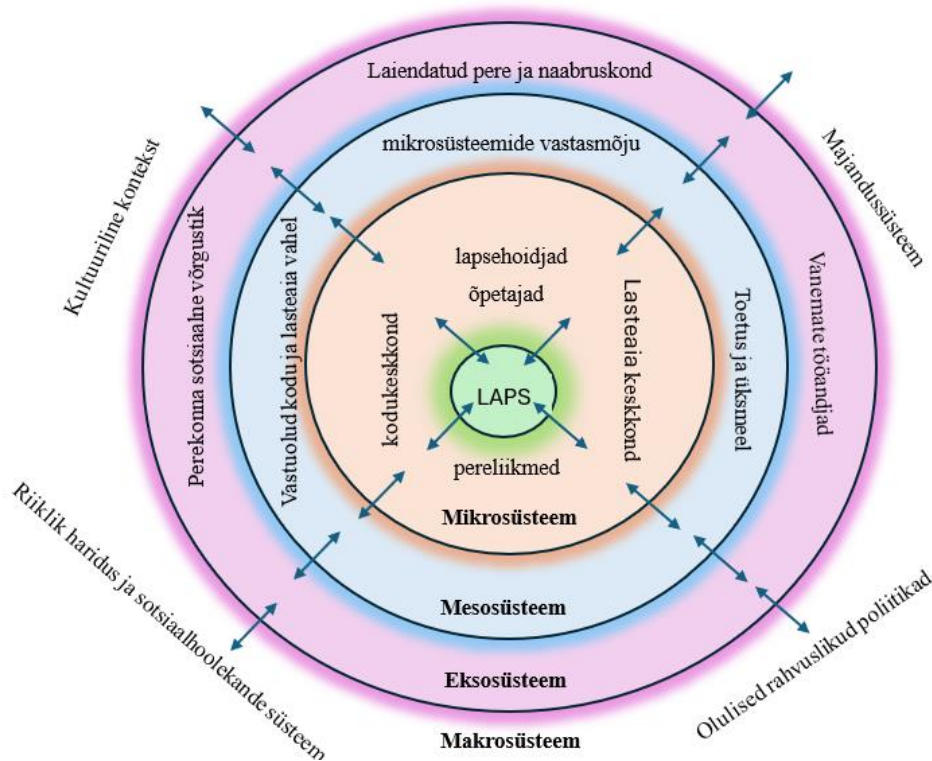
Lähenemine	Õpetajakeskne	Lapsekeskne	Kaasav haridus
Teoreetiline raamistik	Traditsiooniline pedagoogiline suund (Mascolo, 2009, lk 3)	Vygotsky lähima arengu tsooni teooria (McLeod, 2024), Bronfenbrennery ökosüsteemi mudel (Fisher & Lombardi, 2025)	Salamanca raamistik (UNESCO, 1994), Universaalne õppedisain (CAST, 2018)
Õpetaja roll	Autoriteet ja teadmiste edasiandja, valib sisu ja meetodid (Lerikkanen, <i>et al.</i> , 2016, Pakarinen <i>et al.</i> , 2021, lk 44).	Loob tingimused õppimiseks, toetab arengut ja arvestab laste huvide ning võimetega (Pakarinen <i>et al.</i> , 2021, lk 43)	Kohandaja, loob ligipääsetava keskkonna, diferentseerib (Catlett & Soukakou, 2019, Florian & Black-Hawkins, 2011); Jusni <i>et al.</i> , 2023;
Õppija roll	Passiivne teadmiste vastuvõtja, kellelt oodatakse vaikset kuulamist ja juhiste täitmist (Pakarinen <i>et al.</i> , 2021, lk 44)	Aktiivne teadmiste looja, enesejuhtija (Pakarinen <i>et al.</i> , 2021, lk 44)	Võrdväärne osaline, sõltumata võimetest (Petriwskyj, 2010)
Õpikeskkond ja meetodid	Kindlalt struktureeritud ruum ning ajastatud tegevused, rõhk on faktiteadmistel ja akadeemilistel saavutustel, mida enamasti esitatakse loengu vormis (Mascolo, 2009, Pakarinen <i>et al.</i> , 2021)	Mängupõhine, avatud, koostööine, toetab loovust ja eneseregulatsiooni (Gray, 2017, Pakarinen <i>et al.</i> , 2021, lk 46).	Universaalse disaini põhimõtetel põhinev keskkond võimaldab osalust sõltumata füüsilistest või kognitiivsetest eripäradest (CAST, 2018, Catlett & Soukakou, 2019, lk 36)
Mõju lapse arengule	Võib soodustada distsipliini, kuid pärsib laste loovust ning iseseisvat mõtlemist (Lerikkanen <i>et al.</i> , 2016)	Soodustab motivatsiooni, enesejuhtimist ja akadeemilist edukust (Lerikkanen <i>et al.</i> 2016)	Suurendab kõigi laste, sh erivajadustega laste osalust ja sotsiaalset arengut (Catlett & Soukakou, 2019, Jusni <i>et al.</i> , 2023)

Õpetajakeskne lähenemine lasteaia keskendub õpetaja aktiivsele rollile, piirates laste algatusi ning keskendudes teadmiste edasiandmistele. Selle lähenemise järgi on lapsed peamiselt passiivsed teadmiste vastuvõtjad, kes järgivad õpetaja antud juhiseid ja osalevad kindlalt struktureeritud tegevustes, mille eesmärk on akadeemiliste oskuste omandamine ja laste kooliks ettevalmistamine. Õpetamismeetodid hõlmavad sageli

loengu vormis õpet, otseseid juhiseid ja harjutusi. (Lerikkanen *et al.*, 2016; Pakarinen *et al.*, 2021; Mascolo, 2016) Kuigi selline õpetamisviis võib aidata kaasa akadeemiliste oskuste omandamisele, siis võib see teiselt poolt piirata laste sotsiaalset, keelelist ja loovuse arengut (Lerikkanen *et al.*, 2016). Veraksa jt (2021) toovad välja, et efektiivne õppimine ja õpetamine toimub siis, kui need kaks lähenemist, lapsekesksus ja täiskasvanu juhitud õpetamine, on tasakaalus. Ka Mascolo (2016) juhib tähelepanu sellele, et praktikas ei ole võimalik nii selget eristust õpetaja- vs lapsekesksuse teljel teha, pigem on oluline lähtuda arusaamast, et õppimine on tegutsemise vorm, mis paratamatult toimub kindlate sotsiaalsete ja kultuuriliste tegevuste kontekstis. See väide kehtib võrdselt aktiivsete ja koostööpõhiste õppimisviiside, loengupõhise õppe, iseseisvalt juhitud õppimise, individuaalse juhendamise või nende kombinatsioonide kohta. Et õppimine toimub alati tegevuse kaudu, ei ole õigustatud ühegi kindla õppimisviisi eelistamine. (Mascolo, 2016) Eduka õppimise ja lapse arenemiseks hädavajalikuks eeltingimuseks aga on see, et õpetaja ise on soe ja vastutulelik suhtluspartner (Pakarinen *et al.*, 2021 lk 46), mida peab läbivalt igapäevases töös lastega teadvustama ja rakendama.

Seega selleks, et tagada tähenduslik ja mõjus õpikogemus, peaks lasteaia kontekstis juhtiv lähenemisviis olema selline, mis soodustab ennastjuhtiva õppija kujunemist ning kus õppimine toimub mänguliselt ja lapse huvidest ning vajadustest lähtudes. Siinkohal on võtmeroll õpetajal, kes saab luua turvalise ja mängu ning lapse arengut toetava keskkonna, arvestades seejuures kultuurilisi norme ja väärtusi (Gray, 2017; Lerikkanen *et al.*, 2016; Pakarinen *et al.*, lk 46, 2024; Veraksa *et al.*, 2021), lapse lähimat arenguvalda (McLeod, 2024) ja arengut mõjutavaid keskkonna tegureid (Fisher & Lombardi, 2025). On leitud, et lapsekesksel lähenemisviisil on pikaajaline positiivne mõju lapse arengule ning akadeemilisele edukusele (Lerikkanen *et al.*, 2016), mis annab aluse seda suunda igapäevases praktikas juurutada. Mida noorem on laps, seda olulisem on vahetu keskkonna ja vanemate mõju tema arengule. Bronfenbrenner (1979) on välja pakkunud arengu ökosüsteemi mudeli, milles on välja toodud, et lapse areng on mõjutatud nelja tasandi tegurite poolt. Selle mudeli abil (vt joonis 1, lk 12) saab kaardistada huvigrupid, kes on haridusteenuse kontekstis lapse arengu ja heaolu eest otseselt või kaudselt vastutavad (pere, haridusorganisatsioon ja selle töötajad, pereväline kogukond ja sotsiaalne võrgustik, vanemate tööandjad, riik).

Käesolevas magistritöös on fookuses mikro- ja mesosüsteem ning lapse vahetus keskkonnas olevad interaktsioonid ning nende kaardistamine.



Joonis 1. Lapse arengu ökosüsteemi mudel ja seotud osapoolte mõju. Allikas: autori koostatud Bronfenbrenneri (1979) mudeli põhjal (viidatud Fisher & Lombardi, 2025, lk 3-4l; Wall, 2006, lk 35 vahendusel)

Malović & Malović (2017) määratlevad head õpikogemust sellisena, kus igal lapsel on võimalik maksimaalselt enda arengupotentsiaali realiseerida meeldivas ja toetavas keskkonnas, kus täiskasvanu ning laps on koostööpartnerid. See on kooskõlas kaasava hariduse lähenemisviisiga, mis püüab tagada kõikidele lastele õppimisvõimalused ja ligipääsu teadmistele sõltumata nende võimetest. Kaasav haridus lähtub printsiibist, et erinevused õppijate vahel on normaalsed ning hariduslik erivajadus ei ole puudest tingitud, vaid keskkonnast – seega on kesksel kohal ligipääsetavuse loomine ja seda on võimalik saavutada näiteks läbi universaalse disaini (CAST, 2018; Erlandson, 2008; Persson *et al.*, 2015).

Selleks, et lapsekeskset ja kaasavat haridust praktikas edukalt ellu viia, on vajalik teadvustada, et osad lapsed eristuvad teistest samas grupis olevatest õppijatest sellisel määral, et võivad vajada lisatuge või keskkonna kohandamist (Catlett & Soukakou, 2019; Jusni *et al.*, 2023; Florian & Black-Hawkins, 2011). Puude sotsiaalne mudel seab erivajaduse määratlemisel fookusesse inimese interaktsiooni keskkonnaga. Sellest tulenevalt on oluline silmas pidada, et hariduslik erivajadus ei ole mitte lapse puudest, tervislikust seisundist vm põhjustest tingitud probleem, mida tuleb “korda teha” vaid erivajaduse tingivad ühiskonna poolt loodud sotsiaalsed takistused (nt raskesti ligipääsetav keskkond, negatiivsed hoiakud ja paindumatud organisatsioonid), mis tuleb eemaldada. (Erlandson, 2008, lk 33) Selleks, et tagada kõikide laste areng, peab õpetaja suutma teha kohandusi õpikeskkonnas ja meetodites ning tal peab olema valmisolek meeskonnatööks ja erivajadustega ning ülejäänud laste koosõpetamiseks, samuti pädevus juhtida grupiprotsesse (Häidkind ja Oras, 2016). Kuna vajadus koostööks on üha suurem, peavad õpetajad olema kogenud koostööpartnerid (Vangrieken *et al.*, 2015). Õpetajate ja tugimeeskonna vaheline koostöö tagab paremad õppe- ja kasvatustegevuse tulemused ning toetab ka peresid, pakkudes neile koos tugispetsialistidega paremaid võimalusi erinevate teenuste kasutamiseks (Mowrey & King, 2019). Alljärgnevalt on välja toodud koostööd mõjutavad tegurid:

1. Sisekliima ja kolleegide omavahelised suhted (Jiang *et al.*, 2019). Koostöine ja sõbralik õhkkond haridusasutuses tagab õpetajate suurema panuse koostöösse ning kvaliteetne koostöö suurendab õpetajate kollektiivse tõhususe tunnet (Mowrey & King, 2019).
2. Juhtkonna tugi, mis on oluline koostöö edendamise osas just asutuse sisekliima ning seda toetavate ühiste väärtuste kujundamisel (Keung *et al.*, 2020).
3. Töötingimused, mis mõjutavad õpetajate õpetamistegevusi ja nägemust õppimisest (Forte & Flores, 2014).
4. Õpetajate kaasamine erinevatesse lasteaeda puudutavatesse otsustesse. Kui õpetajad tunnevad, et neil on rohkem õigusi ja kohustusi, siis mõjutab see positiivselt ka koostöökultuuri (Jiang *et al.*, 2019).

Koostöö on seega võtmekomponent ja indikaator, mis määrab ära kuivõrd edukas on haridusorganisatsioon kõikidele lastele võimetekohase õppe tagamisel. Kõige rohkem

puutub lastega otseselt kokku õpetaja, kes peab juhinduma kaasava hariduse ja lapsekesksuse põhimõtetest ning suutma luua keskkonna, kus iga lapse arengupotentsiaal saab maksimaalselt avalduda (vt ka tabel 1 lk 10). Magistritöö kontekstis on hea teenuse kriteeriumiks veel ligipääsetavus, mida töö empiirilises osas haridusteenuse disainil arvesse võetakse. Järgnevalt tuuakse välja ligipääsetavuse kriteeriumid ja universaalse disaini põhimõtted, mis aitavad praktikas parandada ligipääsu haridusele ning paremini ellu viia kaasavat ja lapsekeskset lähenemist.

Ameerika Ühendriikides hakati alates 1990ndatest aastatest seadusandlikult ja süsteemselt tegelema puuetega inimeste võrdse kohtlemise temaatikaga ning kõik avaliku ruumi institutsioonid pidid hakkama muutuma kogu populatsioonile (sh erivajadusega inimestele) ligipääsetavaks (Stringer, 2014, lk 8). Indiviidi tasandil on ligipääsetavus seotud erivajadusega inimestele võrdsete võimaluste tagamisega ning nende heaoluga ning see on reguleeritud ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni artikliga 9, mille kohaselt peab olema tagatud võrdne ligipääs hoonetele, infrastruktuurile, kommunikatsioonile ning nii toodetele kui teenustele (UN, 2007). Ingliskeelses teaduskirjanduses on paralleelselt kasutusel mõisted ligipääsetav ja inklusiivne ehk kaasav haridusasutus, mida võib mõnes mõttes ka sünonüümideks pidada.

Ligipääsust rääkides tuleb eristada selle füüsilist ja kognitiivset komponenti. Füüsiline ligipääs tähendab nende barjääride eemaldamist, mis takistavad ruumis vabalt liikuda (Salmen, 1998, lk 3). Enam on keskendutud füüsilise keskkonna ligipääsetavusele, kirjanduses leidub vähem infot selle kohta, kuidas kasutajatele (sh erivajadusega lapsed) tagada võrdne ligipääs informatsioonile sh õppetegevuste käigus vahendatud informatsioonile. Ligipääs kommunikatsioonile ja infole tähendab, et võimaldatakse erinevaid kommunikatsiooni toetavaid abivahendeid (nt kuulmis- ja nägemisabivahendeid, selged ja arusaadavad juhised, visuaalne tugi). Oluline on tegeleda ka töötajate hoiakutega (ingl k *attitudinal access*) erinevuste suhtes, mis loob tingimused selleks, et kõik tunneksid ennast kaasatutena ning väärtuslikena. Tegevused, mida viiakse läbi selleks, et muuta füüsilist ruumi ja informatsiooni ligipääsetavaks puuetega inimestele, parandavad üldjuhul ka kõikide teiste teenuse kasutajate kogemust (Salmen, 1998, lk 3). Käesolevas töös keskendutakse ligipääsetavuse kognitiivsele aspektile, mis

on seotud kommunikatsiooniga ning ligipääsuga infole ja õpikeskkonnas vahendatud teadmistele.

Ligipääsetavus on oluline teema ning teenuste (ja ka toodete) kvaliteediga seotud kontseptsioon. Majanduslikust aspektist vaadatuna toob selle põhimõttega arvestamine teenuste loomisel ja arendamisel üldist majanduslikku kasu nii individuaalile, organisatsioonile kui ühiskonnale laiemalt, parandades otseselt üksikisiku elukvaliteeti, laiendades teenuste ja toodete turgu ning suurendades inimeste iseseisvust ning sõltumatust (Persson, *et al.*, 2015, lk 505; Waller, *et al.*, 2015, lk 303). Ligipääsetavuse parandamiseks, rakendatakse universaalset disaini õpisisu loomisel ning füüsilise ruumi planeerimisel (CAST, 2018) ning selle eesmärgiks on enamike füüsiliste, kommunikatsiooniga seotud ja protseduuriliste barjääride kõrvaldamine (Stringer, 2014, lk 23; Salmen, 1998, lk 3). Universaalse õppedisaini (UDL) kolm alustala ning nende rakendamine hariduse kontekstis on toodud Tabelis 2 lk 16. UDL põhimõtete (mitmekesised esitlusviisid, väljendusvõimalused ja kaasamise viisid) järgimine võimaldab luua õpikeskkonna, kuhu kõik on oodatud.

Mitmekesine informatsiooni esitamise viis aitab tagada parema ligipääsu infole, kuna see tehtud hästi tajutavaks ja juurdepääsetavaks läbi selle, et keeruline informatsioon on lihtsustatud (nt kirjalike ja suuliste tekstide lihtsustamine, struktureerimine, illustreerimine piltidega jne) (CAST, 2018; Moffat, 2022). Nii saab toetada informatsiooni paremat mõistmist nendel sihtrühmadel, kellel on kommunikatsioon piiratud ning esinevad raskused informatsiooni vastuvõtmisel ja mõtestatud tajumisel – näiteks nt nägemis-, kuulmis-, kõne- ja keele- või intellektipuueteega lapsed. Üheks näiteks, kus kirjalik dokument on loodud arvestades informatsioonile ligipääsetavuse kriteeriume, on nt ÜRO Puuetega Inimeste Õiguste Konventsiooni lihtsustatud versioon (UN, 2008). Teine oluline kriteerium (vt tabel 2 lk 16) on, et lapsed saavad ennast väljendada erineval viisil ning et suhtlemiseks on loodud erinevad tegevuskontekstid (mängimine, joonistamine, liikumine) (CAST, 2018; Moffat, 2022, lk 70). Kolmas oluline põhimõte on, et lapsi kaasatakse ja motiveeritakse erineval viisil läbi mänguliste ning neid huvitavate tegevuste (CAST, 2018; Rao, 2021) ning arvestatakse laste erivajadusest tulenevate eripäradega (Stringer, 2014, lk 84)

Tabel 2. Universaalse õppedisaini (UDL) aluspõhimõtete rakendamine

UDL põhimõte	Kirjeldus	Rakendamine	Allikas
Mitmekesised esitlusviisid	Info on esitatud nii, et seda saab vastu võtta, erinevate meelte kaudu sõltumata kasutaja sensorsetest võimetest.	Kasutada visuaalseid, verbaalseid, kombatavaid materjale. Näiteks pildid, esemed, piktogrammid, laulud, liikumismängud.	CAST, 2018; Moffat, 2022, lk 70; Stringer, 2014, lk 82
Mitmekesised väljendusvõimalused ja tegutsemise viisid	Lapsed saavad ennast väljendada erineval viisil.	Pakkuda võimalusi suhtlemiseks, joonistamiseks, mängimiseks ja liikumiseks. Kasutada erinevaid hindamismeetodeid.	CAST, 2018; Moffat, 2022, lk 71,
Mitmekesised kaasamise viisid	Laste motiveerimine ja kaasamine erinevate tegevuste ja strateegiate abil.	Luuva mängulisi ja huvitavaid tegevusi. Arvestada laste huvide ja eelistustega. Pakkuda valikuvõimalusi, kasutada visuaalset päevakava, vältida keerulist ja abstraktset kõnet	CAST, 2018; Rao, 2021; Sheperd, 2009; Stringer, 2014, lk 84

Universaalse disaini põhimõtete kasutamine võimaldab luua ressursisäästlikult teenuseid ja tooteid võimalikult laiale kasutajate grupile ilma hilisema kohandamise või spetsiaalse disaini vajaduseta (Bendixen & Benktzon, 2015; Erlandson, 2008, lk 67). Universaalse disaini mõiste kõrval on kasutusel ka terminid disain kõigile (*design for all*), kaasav disain (*inclusive design*) jt, mis sisuliselt on erinevad nimetused ühele ja samale lähenemisviisile (Persson, *et al.*, 2014, lk 507-510). Töös keskendutakse universaalsele disainile, viidates lähenemisviisile, mis keskendub ligipääsetavuse parandamisele õppimisele ning mis disainiprotsessis võtab arvesse võimalikult laia kasutajategrupi vajadusi ja huve, olenemata kasutaja eest, võimetest, sotsiaalsetest vm eripäradest (Persson, *et al.*, 2014, lk 524).

Ligipääsetava õpikeskkonna loomisel on võtmeroll õpetajal (Pakarinen *et al.*, 2021). Õpetajad ise ei pruugi ennast samastada disaineri rolliga, kuid disain on õpetaja tegevuse keskmes õppetegevuste planeerimisel ja ellu viimisel. Õpetajad juhendavad, lahendavad probleeme ja teevad otsuseid, tuginedes omandatud teadmistele ja varasemale õpetamise kogemusele. (Rao, 2021) Õpitegevuste planeerimisel ja õpikeskkonna (sh objektide ja informatsiooni) disainimisel rakendatakse erinevaid strateegiaid (Sheperd, 2009), mis arvestavad laste eripäradega õppimise protsessis ja aitavad jõuda võimalikult paljude lasteni:

1. Arvestamine õppija õpistiiliga, ehk sellega, kuidas õppija informatsiooni vastu võtab, töötleb, mõistab ja selle üle mõtleb.
2. Kaasava õpikeskkonna kujundamine nii, et see toetaks orienteerumist ja õppimist (näiteks piltide ja sümbolite kasutamine, selged ja lihtsad laused, kus oluline informatsioon on kohe alguses esitatud jm).
3. Õppematerjali kohandamine, lähtudes õpilaste tasemest ning õpistiilist. (Shepherd, 2009, lk 141-142)

Need strateegiad on kooskõlas universaalne õppe disaini (UDL) põhimõtetega, mis annab raamistiku laste juhendamiseks ja õppe kavandamiseks nii, et kaasatud oleksid kõik õppijad (Rao, 2021). UDL põhimõtteid (vt tabel 2, lk 16) tuleks igapäevases praktikas teadlikult rakendada, et tagada lapsekeskne ja kaasav haridusteenus. Sellisel viisil õppe korraldamine aitab teadmisi tõhusamalt omandada ka nendel lastel, kellel on informatsiooni vastuvõtmine takistatud (nt nägemis-, kuulmis-, kõne- ja keele- või intellektipuueteega lapsed). Oluline juba ennetavalt luua õpikeskkond kognitiivselt ligipääsetavaks sellisel viisil et näiteks infot on võimalik vastu võtta ja edasi anda erinevate meeltega ning erineval viisil. Paindlik tuleb olla nii õpetamise eesmärkide seadmisel, õppemeetodite kui -materjalide valikul ning soovitatav on silmas pidada seda, et õpikeskkond oleks disainitud võimalikult paljude õppijate (sh suurema toe vajadusega õppija) võimetele ja vajadustele vastavalt.

1.2. Lapsekeskse haridusteenuse arendamise metoodilised põhimõtted lasteaia teenusedisaini protsessist lähtuvalt

Käesolevas peatükis kirjeldatakse lähemalt teenusedisaini põhimõtteid, metoodikat ja tööriistu ning pakutakse välja mudel, mida kaasava ja lapsekeskse haridusteenuse disainimisel lasteaia ühe võimalusena rakendada võiks. Väljakutsed, millega haridusorganisatsioonid silmitsi seisavad, keskenduvad õpikogemuste (õppekava), õpikeskkondade (ruumid), programmide ja kasutajakogemuste (protsessid ja tööriistad) ning strateegiate (eesmärkide ja -poliitikate) kavandamisele ja arendamisele (IDEO, 2012, lk 12). Eelmises peatükis toodi välja, et hea haridusteenus on lapsekeskne ja kaasav, arvestades laste erinevate vajaduste ning arenguliste eripäradega. Samuti tuli välja, et õpetaja tasandil on suureks väljakutseks nende põhimõtete elluviimine ja praktikas rakendamine. Haridusorganisatsiooni jaoks on võtmeküsimuseks see, kuidas luua õpikeskkondi ja tegevusi nii, et kõik lapsed oleksid kaasatud. Kaasava õpikeskkonna ja tähendusliku õpikogemuse disainimine nõuab ekspertteadmisi (ligipääsetavus, õpikeskkonna universaalne disain), mida lasteaial ei pruugi olla. Seega vajavad lasteaia abi ja tuge, et leida uusi lähenemisviise teenuste arendamiseks ja kasutajakogemuse parandamiseks.

Üheks võimaluseks on teenusedisaini ja disainimõtleme lähenemine, mida on edukalt rakendatud ka haridusvaldkonna teenuste arendusel nii formaalsetes kui mitteformaalsetes (muuseumid, raamatukogud) haridusorganisatsioonides (IDEO, 2015; Panke, 2019; Wiik, 2022; Yalçın, 2022). Disainimõtlemine aitab organisatsioonil piiratud ressursside ja eelarve tingimustes samm sammult arendada ja luua kogukonda kaasavaid ning klientide huvidele ja vajadustele vastavaid teenuseid ja kogemusi (IDEO, 2015, lk 4). Sama lähenemisviis sobib ka lasteaiale, mis samuti peab piiratud ressursside tingimustes oma haridusteenust kaasajastama ja arendama ühiskonna ja vanemate muutunud ootustele ja vajadustele vastavalt.

Teenusedisaini aluspõhimõtted (Stickdorn *et al.*, 2018, lk 27), mida saab rakendada ka haridusteenuse disainil, on:

1. kasutajakeskus - teenuseid tuleks kogeda läbi kasutaja silmade, lasteaia kontekstis peab fookus olema laste ja perede vajadustel ja kogemusel;
2. koosloome - erineva taustaga ja rollidega osapooli tuleb disainiprotsessi aktiivselt kaasata. Lasteia kontekstis on vajalik laste, vanemate ja õpetajate kaasamine disainiprotsessi;
3. iteratiivsus - teenusedisain on avastuslik, kohanduv ja eksperimentaalne lähenemine, mille käigus toimub lahenduste pidev testimine ja täiustamine;
4. järjestikulisus - teenus tuleks visualiseerida ja nähtavaks teha kui omavahel seotud tegevuste kogum;
5. „päris“ - kasutaja vajadusi tuleb uurida reaalses kontekstis, ideid prototüüpida kasutaja reaalses keskkonnas ja nähtamatuid teenuse aspekte (väärtusi) tõlgendada füüsilise või digitaalse reaalsusena;
6. holistilisus - teenuse kõikide aspektide ja osapooltega arvestamine kogu teenuse elutsükli jooksul organisatsiooniüleselt.

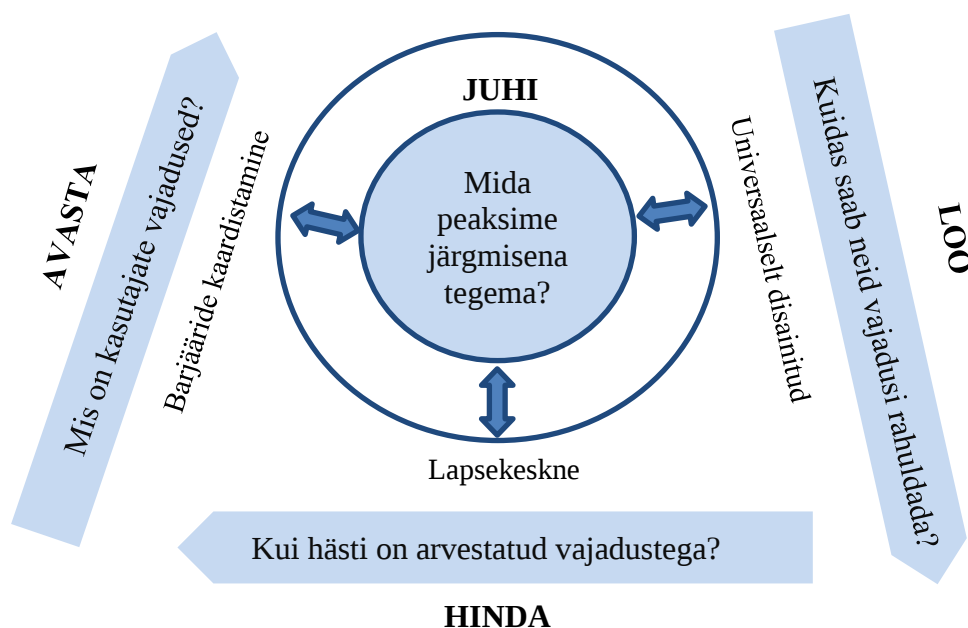
Teenusedisain on terviklik lähenemisviis, mis võimaldab luua uusi või parandada olemasolevaid teenuseid muutes need kliendi jaoks ihaldusväärsemaks ja kasutajasõbralikumaks ning organisatsiooni jaoks efektiivsemaks (Stickdorn *et al.*, 2018, lk 31). Teenusedisaini protsessis on esikohal klientide vajaduste, soovide, harjumuste ja ootuste välja selgitamine ning sellest tulenevalt on arendusprotsessi alati kaasatud ka teenuse kasutajad ja nende vaade. Teenusedisaini protsessi tulemusena leitakse lahendused, mis kirjeldavad klientide huve ja vajadusi ning seda, kuidas need vajadused peavad olema rahuldatud (Edvardsson & Olson, 1996, lk 149; Følstad, *et al.*, 2014). Sisuliselt on tegemist klientidele väärtuse loomisega. Teenuse arendusel kaardistatakse kliendi probleemid, võimalused ja takistused ning luuakse teenus, millest kliendid päriselt kasu saavad (Osterwalder *et al.*, 2019). Haridusteenuse otseseks kliendiks lasteaia kontekstis on lapsed ning kaudseteks klientideks nende vanemad (Florescu, 2018; Malović & Malović, 2017), kelle vaates tuleks kaardistada olemasolev olukord ning välja tuua kitsaskohad, mis ei ole kooskõlas laste ja perede huvide ja vajadustega ning piiravad tähendusliku õpikogemuse saamist.

Teenusedisaini hõlmab ühtlasi nii vahetu teenuse kogemuse disaini ehk nende teenuste aspektide disaini, millega klient vahetult kokku puutub kui ka protsessi ja strateegiate disaini, mis võimaldavad konkreetset teenust pakkuda, kuid millega kliendid otseselt kokku ei puutu. Teenusedisaini ja disainimõtlemise rakendamine kogu käimasoleva teenuse elutsükli jooksul võimaldab organisatsioonidele pidevat arengut (Moritz, 2005, lk 39-40) ning toob kasu nii organisatsioonile (tugevam koostööine organisatsioonikultuur, tõhusamad juhtimisprotsessid, strateegilised otsused jt) kui tema klientidele (rahulolu, lojaalsus, kogukonnatunne jt) (IDEO, 2015, lk 15). Olemasoleva teenuse arendamise või uue teenuse kontseptsiooni loomise protsessi kirjeldamiseks ja läbiviimiseks rakendatakse laialdaselt Briti Disaininõukoja poolt välja töötatud topeltteemanti (Design Council, 2014, lk 7) ja Rahvusvahelise Disainikompanii IDEO (2015) loodud disainimõtlemise mudeleid, mis on võrdlevalt toodud tabelis 3.

Tabel 3. Disainiprotsessi mudelid ja etapid

Design Council (2014) topeltteemant	IDEO (2015) disainimõtlemine	Waller <i>et al.</i> (2015) disainiratas
		
AVASTAMINE kasutaja vajaduste väljaselgitamine, inspiratsiooni kogumine ja uute vaatenurkade avastamine esialgsete ideede arendamine	INSPIRATSIOON disainiväljakutse kujundamine, uute perspektiivide ja võimaluste avastamine.	UURIMINE kasutaja vajaduste väljaselgitamine
MÄÄRATLEMINE kogutud info sünteesimine, olulise eristamine, disaini väljakutse sõnastamine		
ARENDAMINE lahenduste loomine, prototüüpimine, testimine lahenduste parandamine ning täpsustamine	MÕTTELOOME ideede loomine ja “käega katsutavaks” muutmine, prototüüpimine	LOOMINE ideede stimuleerimine, kontseptsiooni arendamine, prototüüpimine
ELLUVIIMINE teenuse lõplik testimine ja käikulaskmine tagasiside teenusearenduse protsessi õnnestumise kohta kolleegidele ja partneritele	ELLUVIIMINE pidev kasutaja tagasisidel põhinev testimine, info süntees, kontseptsiooni hindamine	HINDAMINE testimine (kasutajad ja ekspertid), hinnatakse, kui võrd disain kaasab erinevaid sihtrühmi, olenemata nende võimetest, tulemuste esitlemine

Waller *et al.* (2015) on välja pakkunud disainiratta protsessi mudeli (vt ülalolevast tabelist 3), mis samuti tugineb disainmõtlemisele, kuid lisaks sellele võtab arvesse kasutajate mitmekesisust (vanus, võimed, sotsiaalne ja kultuuriline taust, huvid ja eelistused) ja võimaldab hinnata kuivõrd ligipääsetav on teenus nendele kasutajatele, kellel on näiteks piiratud nägemine, kuulmine, kognitiivne või keeleline areng. Sisuliselt lähtuvad aga kõik samast mõtteviisist ning aitavad loovmeetodite abil välja selgitada kasutajate tegelikke vajadusi ja ootusi, võimaldavad luua nende ootustele vastavaid lahendusi ning hinnata, kuivõrd teenusearenduse tulemusena saadud lahendused on klientide jaoks kasutatavad, lihtsad ja ihaldusväärsed (Design Council, 2014, IDEO, 2015, Waller *et al.*, 2015, lk 300-303). Lapsekeskse ja kaasava haridusteenuse disainimiseks on autori poolt loodud kolmeetapiline avasta-loo-hinda mudel (vt joonis 2), mis lähtub teenusedisaini ja disainmõtlemise protsessis kasutatavatest meetoditest ning universaalse disaini põhimõtetest ning arvestab sellega, et võimalikult suur hulk inimesi populatsioonist saaksid disainitavast teenusest kasu.



Joonis 2. Lapsekeskse haridusteenuse disaini mudel (autori koostatud Design Council, 2014; IDEO, 2015; Moritz, 2005 ja Waller *et al.*, 2014 põhjal)

Laialdaselt kasutatavates topeltteemanti (Design Council, 2014) ja disainmõtlemise (IDEO, 2015) mudelites ei ole eraldi välja toodud ligipääsetavuse ja universaalse disaini

kriteeriumi, mis on lapsekeskse ja kaasava hariduse kontekstis oluline (vt tabel 2 lk 16). Waller *et al.* mudel (2014, lk 301) arvestab nende põhimõtetega ning disainiprotsessi „hinda“ etapil hinnatakse, kui suur hulk inimesi ei saa teenust kasutada, kuna see ületab kasutaja võimeid (nägemine, kuulmine, mõtlemine, liikumine). Oluline on kogu disainiprotsessi jooksul ning otsuste tegemisel arvestada võimalikult laia kasutajagrupi (sh erivajadusega inimeste) vajaduste ja huvidega, kuna seeläbi vähenevad võimalikud äririskid (kulukad parendustegevused, klientide rahulolematus, kohtulahendid) ja paraneb konkurentsieelis (lihtsad ja ligipääsetavad lahendused meelitavad kasutama suuremat hulka inimesi) Waller *et al.* (2005, lk 300). See on kooskõlas kaasava hariduse lähenemisviisiga ning erivajadusega lastele arenguks sobivate tingimuste loomisega lasteaias. Alljärgnevalt kirjeldatakse täpsemalt disainiprotsessi erinevatel etappidel kasutatavaid meetodeid.

Avastamise etapi käigus kaardistatakse kogu olemasolev olukord ja kasutaja vajadused, mis teda rõõmustab ja mis tekitab frustratsiooni. Laiem kontekst saadakse dokumendianalüüsist (Õunapuu, 2014, lk 53). Klientide kogemusi saab uurida intervjuude abil mis võimaldavad saada teavet inimestelt, kelle jaoks teenust disainitakse. Intervjuud soovitatakse läbi viia inimese enda keskkonnas, näiteks nende kodus või töökohal, sest seal avalduvad mõtteviis, käitumine ja elustiil kõige paremini (IDEO, 2015, lk 39). Lisaks on võimalik teenuse kasutajatest aru saada vaatluse abil (Samas, lk 64). Autori hinnangul on vaatluse kasutamine antud töö kontekstis õigustatud meetod, mis võimaldab hinnata õpikeskkonda, õpetajate jm personali tegevusi, suhtlemist jm ning saada olemasoleva olukorra kohta väärtuslikku taustainfot.

Joonisel 2 lk 21 esitatud mudeli kohaselt toimub esimeses etapis taustauuringu tulemuste kirjeldus ja kogutud info sünteesimine. Selleks, et muuta kasutajauuringutest saadud info kergesti mõistetavaks, kasutatakse erinevaid disainitööriistu nagu persoona, empaatiakaart ja kasutajateekonna kaardistus (IDEO, 2015, lk 16; Følstad *et.al.*, 2014, lk 412–417). Persoona on kasutaja koondportree ning see esindab teatud sarnaste vajadustega kliendigruppe (Stickdorn *et.al.*, 2018, lk 41). Empaatiakaart võimaldab mõista sihtrühma või persoona vaatepunkti, tema mõtteid, tundeid ja vajadusi (IDEO 2015, lk 34). Veel üheks teenuse kasutajate kogemuste mõistmise meetodiks sobib hästi klienditeekond. Kasutaja teekond aitab tuvastada, mida kliendid soovivad teha, milliseid

funktsioone on võimalik kasutada, milliseid klient ei kasuta ning millistes olukordades ta hätta võib sattuda. (Følstad *et.al.*, 2014, lk 412–417) Selleks, et tõeliselt süvitsi mõista kasutajakogemust, on vaja kaardistada kõik kokkupuutepunktid ja hinnata kliendi valu (*customer pain*) ulatust. Kui see on kõrge ja takistab organisatsioonil teenusega seotud eesmärgi ellu viia, siis on see väärt sekkumist ning muutmist (Reason, *et al.*, 2016, lk 148) Klienditeekond peab olema kasutajasõbralik ja mugav ning haridusteenuse kontekstis kognitiivselt ja füüsiliselt ligipääsetav erineva vajadusega lastele.

Avasta etapis kaardistatakse ära ka kõik teenusega seotud olulised osapooled ja selleks kasutatakse huvirühmade kaarti, mis võimaldab aru saada erinevate teenusega seotud osapoolte vaatepunktist ja vajadustest ning nii võimalikult laia sihtrühma huvidega arvestada (Stickdorn, 2018, lk 59). Kogutud teabe põhjal pannakse kokku disaini lähteülesanne, mis on sisend järgmisele, arendamise ja loomise, etapile (Design Council, 2014, lk 18). Loomise etapis (vt Joonis 2 lk 21) otsitakse probleemile lahendusi erinevate loovmeetodite (nt ajurünnaku) abil. Ajurünnaku meetodi eesmärk on tekitada lühikese aja jooksul suur hulk võimalikke ideid ja alternatiivseid lahendusi, nende hulgast valitakse välja väiksem hulk paremaid ideid (Design Council, 2014, lk 17). Sellel etapil kasutatakse ühe meetodina prototüüpimist, mis on teenusedisaini käigus loodud ideede testimine koos kasutajatega, eesmärgiga saada aru, kas lahendus töötab või vajab muudatusi (Design Council, 2014, lk 20). Viimases etapis hinnatakse, kui hästi on arvestatud kasutaja vajadustega ning kuivõrd lapsekeskne on loodud lahendus. Lähtuvalt kasutajate tagasisidest tuleb sisse viia muudatused ja uuesti katsetada, mis on teenusedisaini üks keskseid põhimõtteid (Stickdorn, 2018). Käesolevas magistööis jõutakse disainiprotsessi teise etapi algusesse ning ettepanekuteni teenuse arenduse osas, mida organisatsiooni juhtkond saab arvestada uue arengukava ja tegevuskava koostamisel. Skoobist jääb välja lahenduste prototüüpimine ning kasutajatega testimine, millega jätkatakse 2025. ja 2026. õppeaastal. Järgnevalt antakse ülevaade Eesti kontekstist ning sellest, kuivõrd lapsekeskne ja kaasav on magistritöös uuritav lasteaed ning millised on organisatsiooni vajadused ja võimalused teenuse arenduse osas.

2. TOE VAJADUSEGA LAPSE KESKSE HARIDUSTEENUSE ARENDAMINE TARTU MAARJAMÕISA LASTEAIAS

2.1. Ülevaade lapsekesksest haridusteenusest Eestis ja Tartu Maarjamõisa lasteaias ning disainiuuringu metoodika

Haridus on meie kõigi põhiõigus ning see peab olema kvaliteetne, tähendusrikas, kättesaadav ja arvestama õppija võimete ning vajadustega (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Käesolevas peatükis tuuakse välja, kuidas praktikas on rakendunud lapsekesksuse ja kaasamise põhimõtted Eesti kontekstis laiemalt ja uuritavas lasteaias kitsamalt ning kuidas on teenus täna kättesaadav ja arvestab kasutaja vajadustega.

Haridusteenuse korraldamisel Eestis ja mujal maailmas lähtutakse lapsekesksuse ja kaasava hariduse printsiibist, mis tähendab, et kõikidel lastel, sh erivajadusega lastel, on tagatud võrdne juurdepääs õppimise võimalustele ja arengule. Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021-2035 on püstitatud eesmärk, kus 2035. aastaks on kõikidel haridustasemetel rakendatud nüüdisaegne õpikäsitus, mille järgi on õppimine oma olemuselt koostööine, õppetöös kasutatakse mitmekesiseid aktiivõppe meetodeid, võimestades seeläbi nii õppijat kui õpetajat (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021, lk 20). Väga oluline roll on seejuures õpikeskkonnal, mis peab olema paindlik ning arvestama õppija eripära ja vajadustega. Kaasaegses õpikeskkonnas luuakse partnerlusel põhinevad suhted, ainealaste teadmiste kõrval soodustatakse loovuse, kriitilise mõtlemise, koostöö- ja suhtlemise oskuste arengut autentses kontekstis (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022). Need on tuleviku võtmeoskused, mis võimaldavad hiljem nii elus kui tööturul edukalt toime tulla. Oluline on, et juba koolieelses eas tuleviku

võtmeoskuste toetamisega teadlikult tegeletakse ja seejuures arvestatakse ka toe vajadusega lastega.

Selleks, et luua lapsekeskset haridusteenust, on vajalik teadvustada, et osad õppijad erinevad oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omadustelt sedavõrd, et nende vajadusi on raske rahuldada tavalises õpikeskkonnas tavapärasel viisil (Kõrgessaar, 2020, lk 10). Sellisel juhul on vajadus kohandada keskkond selliseks, et lapsel oleks võimalik oma arengupotentsiaali realiseerida. See võib tähendada kohandusi rühma suurusel, õppekavas, hindamisel, õpetamisel (Samas, lk 20). Kui neid kohandusi ei tehta, siis osad õppijad jäävad võimetekohasest õppest eemale. See aga ei ole kooskõlas ÜRO Puuetega Inimeste Õiguste Konventsioonis toodud vastutusega puuetega inimeste heaolu parandamisel, kus muuhulgas peab kõikidele olema tagatud võrdne ligipääs nii hoonetele kui teabele ja suhtlusele (Convention on the Rights of..., lk 9). Seega peab koolieelne haridusasutus arvestama muuhulgas ligipääsetavuse kriteeriumiga ning tagama kõikidele lastele ligipääsu teabele ja suhtlusele.

Erivajadusega laste kaasamise teemal on läbi viidud uurimusi (Häidkind & Oras, 2016; Nelis *et al.*, 2023), peetud teravaid arutelusid (Juurak, 2023) ning avaldatud arvamuskäsitlusi (Raudla, 2022; Häidkind, 2024). Vaidlusi peetakse selles osas, kas erivajadusega lapsi peaks kaasama tavaklassi ja tavarühma ning õpetama neid eakohase arenguga lastega koos või on tõhusam neid eraldi õpetada. Tallina Linna Ülikooli (TLÜ) kaasava hariduse ja eripedagoogika professori Piret Soodla sõnul ei ole ühtset universaalset kaasamise mudelit kõikide jaoks. Osad erivajadusega õpilased võivad õppimisest koos tavavajadustega õpilastega ja teistele sobib paremini eraldi õppimine. Missuguse erivajadusega õpilastele missugune õpikeskkond sobib ja mis mitte, ei ole aga täpselt teada (viidanud Juurak, 2023). Seema (2023) toob välja, et ühiskonna ootus õpetajale on et ta tuleb toime nii tavavajadusega kui keeruliste erivajadusega laste koos õpetamisel, mis reaalsuses aga ei ole õpetajal üksi võimalik. Seega tuleb toe vajadusega lapse ja pere aitamisel õpetajal teha koostööd ja olla valmis rakendama ning praktikas katsetama soovitusi, mis ta saab tugispetsialistidelt haridusorganisatsiooni sees või väljastpoolt (nt Rajaleidja nõustamismeeskond).

Eestis on täna suur puudus tugispetsialistidest. Alushariduse ja lapsehoiu uuringus (2021) on välja toodud, et kohalike omavalitsuste hinnangul on ühe täiskoormusele taandatud

logopeedi kohta 222 lasteaia last ja eripedagoogi kohta 472 last. Samas uuringus on välja toodud Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmed toe vajadusega laste esinemissageduse kohta Eestis. Nende andmete kohaselt on kõikidest lasteaialastest hariduslik erivajadus veerandil (25,6%), tugiteenuse vajadus 27%-l ja tugiteenuste saamine 21%-l lasteaialastest. Vanemate hinnangul on aga logopeedilist abi vajavate laste hulk oluliselt suurem (44%), kui EHISEs toodud näitajad. (Lang *et al.*, 2021) Viimase kümne aasta jooksul on näiteks kasvanud kõne- ja keelepüüetega ning psüühikahäiretega laste arv neli korda (Sotsiaalministeerium, 2021). See näitaja võib olla suurem, kuna lapsed, kelle vanemad abivajadust ei tunnista, on samuti palju (Seema, 2023). Seega võib spetsialistide puuduse tõttu olla märkimisväärne hulk abivajajaid lapsi, kes jäävad vajalikust märkamisest ning toest lasteaia perioodil ilma.

Kõige suurem mõju täna lasteaedadele on alates 01.09.2025. a septembris jõustuma hakkav uus alusharidusseadus, mis toob endaga kaasa olulisi muudatusi seoses haridusliku erivajadusega laste kaasamise ning toetamisega lasteaias. Haridusametuse jaoks tähendab see, et tuleb üle vaadata kogu tuge vajavate laste teenusekorraldus ning erirühmade moodustamise põhimõtted, mille eest vastutab lasteaia juht. Uue seaduse kohaselt ei eristata enam lapsi diagnoosi järgi vaid selle alusel, missugune on lapse toe vajadus ja mitut tugispetsialisti laps vajab. Tõhustatud ja erituge vajavate laste kohta teeb soovitus lasteaia väline nõustamiskomisjon. Selle soovitus ja lapsevanema avalduse alusel saab haridusorganisatsioon rakendada vajalikke tugimeetmeid (Alusharidusseadus, 2025). Kuna peagi muutub seadusandlus, siis käesolevas töös arvestatakse ka juba uues seaduses sätestatud põhimõtetega. Uue seaduse jõustumisega kaasajastatakse muuhulgas ka riiklikku õppekava. Haridus- ja Teadusministeerium on kokku kutsunud ekspertidest töörühmad, kes perioodil märts 2025 – oktoober 2025 loovad uued riikliku õppekava juhendmaterjalid lasteaiaõpetajatele, toetamaks neid muuhulgas kaasaegse õpikäsituse ja kaasava hariduse põhimõtete elluviimisel ning laste arengu toetamisel koolieelses eas (Alushariduse riikliku õppekava..., 2025).

Hetkel lähtuvad lasteaiad veel kehtivast koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (1999), kus §-s 8 määratletakse erivajadustega laps ja tema arendamise üldpõhimõtted lasteaedades järgnevalt:

1. Erivajadustega laps on laps, kelle võimetest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas.
2. Erivajadustega lapse, sealhulgas andeka lapse arengu toetamine lasteaias on meeskonnatöö, mille toimimise eest vastutab lasteasutuse juhataja.
3. Vajadusel koostavad rühma pedagoogid õppeaasta algul koostöös logopeedi/eripedagoogi jt spetsialistidega ning lapsevanemaga lapsele individuaalse arenduskava. Vähemalt üks kord õppeaastas tehakse kokkuvõtte individuaalse arenduskava rakendumisest, arengukeskkonna sobilikkusest ning lapse edasistest vajadustest.
4. Lasteasutus toetab erineva keelelise ja kultuurilise taustaga peret lapsele oma keele ja kultuuri tutvustamisel ning eesti keele ja kultuuri väärtustamisel.

Haridusasutuselt eeldab kõikide nende tingimuste täitmine kohustust tagada, et arvestatakse lapse arengu, huvide ja vajadustega ning kohandatakse õppimist ja õpetamist lapsest lähtuvalt, ennetades seeläbi sotsiaalset tõrjutust. Õpetaja jaoks peaks olema põhiküsimuseks, kuidas tema saab igapäevaselt kõikide laste arengut toetada. Arvestades, et Eestis on kaasav hariduskorraldus ning ka uues alusharidusseaduses (2025) on see põhimõtte selgemalt välja toodud, tuleb varasemaga võrreldes veelgi enam valmis olla väga erineva võimete ja vajadustega laste koos õpetamiseks. Selge on see, et erivajadusega lapse toetamine ja õpetamine eeldab kvalifitseeritud ja teadlikke õpetajaid, tugispetsialiste ning väga head omavahelist koostööd kõikide seotud osapoolte vahel - lasteiaia juhtkond, õpetajad, õpetaja abid, assistendid, tugispetsialistid, tugiteenuste koordinaator, lapsevanemad, lasteaiaväline nõustamiskomisjon Rajaleidja ning välised eksperdid Haridus- ja Tugiteenuste keskusest.

Tartu Maarjamõisa lasteaed on ligi pool sajandit lastele alusharidust pakkunud. Lasteaias on kokku 15 rühma, kus käib 240 last. Tuge vajavad juhtkonna andmetel neist ligi pooled ehk ca 120 last. Võrreldes riikliku statistikaga (Lang *et al.*, 2021), on magistritöös uuritavas lasteaias tugiteenuste kättesaadavus paremini tagatud. Täiskoormusega tugispetsialiste on kokku seitse (kolm eripedagoogi ja neli logopeedi), seega töötab lasteaias üks täiskoormusega logopeed 60 lapse kohta ja üks eripedagoog 80 lapse kohta.

Keskmiselt on iga logopeedi ja eripedagoogi nimistus ca 30 last, kellega igapäevaselt töötatakse. Erandiks on erirühmade logopeedid, kes töötavad ainult kõnepuudega või meelepuudega lastega. Maarjamõisa lasteaias on hetkel kokku viis erirühma – 1 sobitusrühm (16 last), 1 rühm kõnepuudega lastele (12 last), 1 rühm meelepuudega lastele (8 last) ning kaks väikerühma autismispektri häirega lastele, mis avati alles 2024. a septembris ja kus kummaski rühmas on hetkel 4 last. Lasteaia eripäraks on erirühmade olemasolu ning võimalus suurema toe vajadusega (uue alusharidusseaduse § 14 kohaselt tõhustatud ja erituge vajavaid lapsi) väiksemas rühmas spetsiifiliste tõenduspõhiste sekkumiste alusel õpetada. Lapse erirühma suunamiseks on vajalik Rajaleidja otsus, mille saamine on pere jaoks aga pikk ning aeganõudev protsess. Isegi, kui otsus on olemas võib lapsevanem oma lapsele valida tavarühma. Seega tuleb kõikidel õpetajatel valmis olla toe vajadusega lastega suhtlemiseks ja nende kaasamiseks.

Alljärgnevalt antakse ülevaade lapsekeskse ja kaasava haridusteenuse arendamise protsessist ja meetoditest Tartu Maarjamõis lasteaias. Tegemist on juhtumiuuringuga, kus andmete kogumiseks (vt tabel 4) kasutati kvalitatiivseid meetodeid.

Tabel 4. Andmete kogumise meetodid disainiprotsessi „avasta“ etapil

ETAPP	Meetod	Kirjeldus	Väljund
AVASTA Andmete kogumine vajaduste mõistmiseks detsember 2024 – märts 2025	Dokumendianalüüs	Valdkondlike õigusaktide, asutusesiseste regulatsioonide, uuringute, juhendite ja käsiraamatute läbitöötamine.	Lisa 1, lk 56 dokumendianalüüsi valim
	Osalusvaatlus	Osalemine kõikides tegevustes nii toas kui õues (sh liikumine, muusika, ühisüritused, vaba mäng). Barjääride kaardistamine (õpikeskkonna ligipääsetavus)	Lisa 2, lk 57 Vaatluspäeviku väljavõtted
	Intervjuud Vt lisa 3, lk 59 küsimustik vanematele lisa 4, lk 60 Fookusgrupi intervjuu küsimustik	23.03-27.03.2025 silmast-silma intervjuud 11 vanemaga; 31.03.2025 fookusgrupi intervjuu juhtkonna ning tugimeeskonnaga; 04.02.2025 vestlus Haridus- ja Tugiteenuste Keskuse eksperdiga (K. Kandimaa)	Helifailide tranaskriptsioonid (80 lk) Vestluste käigus tehtud märkmed

Dokumendianalüüsi (Õunapuu, 2014, lk 53), intervjuusid (IDEO, 2015, lk 42-43; Stickdorn et.al, 2018, lk 121) ja osalusvaatlust (IDEO, 2015, lk 38; Stickdorn et.al, 2018, lk 119) kasutati selleks, et põhjalikult mõista kasutaja käitumist ning pakkuda välja detailne kasutajakogemuse kirjeldus (Õunapuu, 2014, lk 54).

Tabelis 5 on toodud analüüsimeetodid, mida rakendati Tartu Maarjamõisa lasteaia läbiviidud uuringus ja mis lähtuvad magistritöö eesmärgist ning peatükis 1.2 toodud disainiprotsessi mudelist (lk 21).

Tabel 5. Andmete analüüs ja visualiseerimine AVASTA etapil

ETAPP	Meetod	Kirjeldus	Väljund
AVASTA Andmete analüüs ja visualiseerimine detsember 2024 – märts 2025	Seotud osapoolte kaart Stickdorn, et al., 2018, lk 59	Huvigruppide kaardistamine toe vajadusega lapse vaates.	Lisa 5, lk 61 Huvigruppide kaart dokumendianalüüsi ja fookusgrupi vestluse põhjal
	Persoona empaatiakaart IDEO, 2015, lk 16 Stickdorn et al., 2018, lk 41	Tuge vajava lapse ja vanema persoona ja empaatiakaardi loomine intervjuude ja vaatluse andmete põhjal.	Lisa 6, lk 62 Tuge vajava lapse persoona Lisa 7, lk 63 Lapse empaatiakaart Lisa 8, lk 64 Vanema persoona Lisa 9, lk 65 Vanema empaatiakaart
	Kasutajateekond Følstad et.al., 2014; Reason, et al., 2016, lk 148	Tuge vajava lapse ja tema pere teekonna kaart intervjuude ja vaatluse andmete põhjal.	Lisa 10, lk 66

Magistritöö raames analüüsiti valdkondlikke õigusakte ja asutusesiseseid jm dokumente (vt lisa 1, lk 56) eesmärgiga saada ülevaade Eesti alushariduse valdkonnas toimuvast kaasava hariduse vaates ning võrrelda seda uuritava organisatsiooniga. Dokumendianalüüsi ja fookusgrupi intervjuu käigus saadud info alusel loodi huvigruppide kaart (vt lisa 5, lk 61). Selleks, et välja selgitada Maarjamõisa lasteaia vanemate ja laste vajadused ning see, kuidas need vajadused peaksid olema rahuldatud (Edvardsson & Olson, 1996, lk 149; Følstad, et al., 2014), viidi töö autori poolt läbi 11 silmast-silma intervjuud 11 vanemaga lasteaia kohapeal (vt lisa 3, lk 59) ja vaatlus laste igapäevases lasteaiakeskkonnas. Autori hinnangul on vaatluse kasutamine antud töö kontekstis õigustatud meetod, mis võimaldab hinnata õpikeskkonda, õpetajate jm

personali tegevusi, suhtlemist jm ning saada olemasoleva olukorra kohta väärtuslikku taustainfot. Fookusgrupi intervjuus (vt lisa 4, lk 60) osalesid lasteaia õppejuht (täidab ka tugiteenuste koordinaatori rolli lasteaias), direktor, väikerühma eripedagoog, maja üldripedagoog ja kaks üldlogopeedi.

Käesoleva töö raames jõuti disainiprotsessi teise etappi (vt joonis 2, lk 21) ja lahendusettepanekute tegemiseni asutuse uue arengu- ja tegevuskava jaoks (vt tabel 6).

Tabel 6. Disainiprotsessi „loo“ etapi meetodid ja tegevused

ETAPP	Meetod/tegevus	Kirjeldus	Väljund
LOO aprill-mai 2025	Ajurünnak Design Council, 2014, lk 17 IDEO, 2015, lk 59	24.04 mõttetalgud seotud osapooltega (õpetajad, tugimeeskond, juhtkond, õpetaja abi)	Teostatavate lahendusideede valik ja esialgne tegevuskava
	Töö tulemuste ja ettepanekute esitlus	07.05 uuringu tulemuste tutvustamine igakuisel õpetajate koosolekul ja grupitöö	Asutuseülesed kokkulepped

Lahenduste loomine ja hindamine jäid magistritöö skoobist välja ning viiakse ellu perioodil mai 2025 – august 2026. Järgnevas alapeatükis tuuakse täpsemalt välja disainiuuringu tulemused.

2.2. Uuringu tulemused

Magistritöös lähtuti haridusteenuse disainimisel kolmeetapilisest disainiprotsessi mudelist, mis on töö autori poolt loodud tuginedes toplettteemanti (Design Council, 2005), disainimõtleamise (IDEO, 2015) ja Waller *et al.* (2014) mudelitele. Selle järgi on disainiprotsess jagatud 3 etappi – avasta, loo ja hinda. Magistritöö raames jõuti läbi teha esimene etapp, mis on vajalik probleemi täpse olemuse mõistmiseks ja kasutaja vajaduste väljaselgitamiseks (Stickdorn *et al.*, 2018, lk 27). Avasta etapi käigus viidi läbi dokumendianalüüs (vt lisa 1, lk 56), mille eesmärgiks oli välja selgitada uuritava teema laiem kontekst ning kuidas on lapsekeskse lähenemise ja toe vajadusega laste kaasamise põhimõtted reguleeritud ning praktikas pakutav abi korraldatud.

Kõik lasteaia töötajad ja lapsevanemad peavad juhinduma 2019. aastal kinnitatud Tartu Maarjamõisa lasteaia kodukorrast (2019), milles on reguleeritud igapäevase töö

üldpõhimõtted, osapoolte kohustused, õigused ja vastutus. Muuhulgas on punktis 2 üldsõnaliselt välja toodud ka lapse õigus tema vajadustest lähtuvale õppekasvatustööle ning õigus osaleda tegevuste valikul ja saada tagasisidet. Üks olulisemaid dokumente, mis raamistab organisatsiooni arengusuunad ja õppekasvatustöö sisu, on lasteaia arengukava 2020 – 2025 (Tartu Maarjamõisa lasteaed, 2019) ja selle alusel loodud tegevuskava, mida uuendatakse üks kord aastas. Arengukavas on lasteaia peaeesmärgina sõnastatud rõõmus, julge ja loov laps ning missiooniks õnnelikele lastele parima kasvukeskkonna loomine. Selleks peab kogu haridusorganisatsioon juhinduma ühiselt kokkulepitud tegevussuundadest, milleks on kõikide laste (sh tuge vajavate ja andekate) arengu tagamine, kaasaegsete õpimeetodite kasutamine ning väärtustel põhineva koostöö tegemine. Arengukavas (Tartu Maarjamõisa lasteaed..., 2019, lk 3) on lasteaia eripärana välja toodud erirühmade olemasolu. Praegu kehtivas arengukavas (lk 5) on ühe ohuna välja toodud toe vajadusega laste arvu kasv rühmades ning õpetajaid toetava võimalusena märgitud eneseanalüüs ja meeskonnatöö tõhustamine (sh koostöö tugimeeskonnaga). Seega asutuse alusdokumentides on välja toodud nii lapsekesksuse (sh parima kasvukeskkonna loomine kõikide laste arengu tagamiseks) kui kaasamise (sh väärtuspõhine koostöö) põhimõtted, milles igapäevases praktikas peaksid kõik töötajad lähtuma.

Selleks, et luua empaatia kasutajaga ning paremini mõista kasutaja tegelikke vajadusi (IDEO, 2015, lk 38; Stickdorn *et al.*, 2018, lk 119), viidi pikema perioodi vältel läbi osalusvaatlus laste igapäevases keskkonnas. Osalusvaatluse käigus kaardistati õpetajate ja laste interaktsioonid lasteaia päevakava järgi toimuvate tegevuste ajal ning õpikeskkonnas olevad barjäärid (vt tabel 7, lk 32), kuna varased interaktsioonid ning nende kvaliteet on võtmetähtsusega lapse arengus (Bronfenbrenner, 1979, viidatud Wall, 2006, lk 35 vahendusel) ning tähendusliku õpikogemuse tagamisel lasteaias. Magistritöö autor töötab uuritavas lasteaias tasandusrühma logopeedina igapäevaselt laste vahetus keskkonnas ning seetõttu oli võimalik pikema perioodi jooksul lastega koos kaasa teha kõiki tegevusi ja kogeda sama, mida lapsed kogevad. Vaatluse ja kogetu käigus tehtud märkmed salvestati telefoniga (fotod, lindistused). Magistritöö lisas 2 lk 57 on toodud väljavõtted vaatluse käigus tehtud märkmetest ning õpikeskkonnas tuvastatud barjääride kõrvale pakuti välja näidised, kuidas UDL põhimõtetel infot esitada ning lapsi paremini

kaasata. Vaatluse andmed olid üheks sisendiks ka kasutajateekonna kaardistusel (vt lisa 10, lk 66).

Tabel 7. Ligipääs teadmistele ja õppimisele ning õpikeskkonnas esinevad barjäärid

Teenuse ligipääsu kriteerium (Stringer, 2014, lk 23; Salmen, 1998)	Barjääri avaldumine lasteaias
Töötajate hoiakud kaasamise ja erivajaduste suhtes ja suhtlemine.	Osade töötajate hoiakud erivajaduste ja kaasamise suhtes on negatiivsed. Tõrjutakse, ei suhelda lapsega talle arusaadaval ja jõukohasel viisil.
Õpikeskkond toetab orienteerumist ja õppimist.	Ühisüritusel saalis ei ole teadlikult läbi mõeldud laste paigutamine (nägemis- ja kõnepuudega lapsed istuvad kõige taga). Ei kasutata järjepidevalt visuaalseid päevakavasid ja igapäevaste rutiinide toetamiseks pilte, mis toetaksid infos orienteerumist. Palju infot antakse verbaalselt, sageli last mitte toetaval viisil (keelamine, ähvardamine, hirmutamine)
Füüsiline keskkond on ligipääsetav.	Olemas on ligipääs ratastooliga

Selleks, et saada ülevaade, kuivõrd lapsekeskne ja kaasav on Maarjamõisa lasteaed vanemate hinnangul ning välja selgitada vanemate vajadused (IDEO, 2015, lk 42-43; Stickdorn *et.al*, 2018, lk 121), viidi läbi silmast-silma intervjuud vanematega lasteaia kohapeal ajavahemikul 24.03.2025 – 28.03.2025. Vanemate nõusolekud saadi lasteaia hoolekogu kohtumisel 11.03.2025, kus magistritöö autor oma magistritööd käis tutvustamas. Intervjuudeks saadi nõusolek kokku 11-lt erineva rühma vanemalt (kokku on lasteaias 15 rühma), kellest 9 olid emad ja 2 isad. Vestlused salvestati telefoniga ning helifailid transkribeeriti TTÜ kõnetehnoloogia labori avaliku kõnetuvastuse teenuse Tekstiks.ee abil (Olev & Alumäe, 2022).

Vanematega intervjuude eesmärgiks oli teada saada, missugune on nende hinnangul hea lasteaed ning kuivõrd Maarjamõisa lasteaed vastab nende ootustele. Intervjuude tulemusena saadi teada, mis vanemate hinnangul toimib hästi ning kus on arengukohad. Vanematel paluti täpsemalt hinnata oma kogemust lapsekesksuse, koostöö ja võimalike õpikeskkonnas olevate barjääride osas (vt Intervjuu küsimustik vanematele lisa 3, lk 59). Samuti paluti vestluse käigus välja tuua, mida saaks nende hinnangul paremini teha.

Intervjuude tegemise jooksul selgus, et vanematelt ei ole eraldi otstarbekas küsida infot lapsekesksuse põhimõtete ja õpikeskkonna barjääride kohta. Vanemad ei oska seda enda vaatenurgast hinnata, kuna nad viibivad enamuse ajast lasteaiast väljaspool ja saavad rühmas toimuva kohta teada selle info põhjal, mida õpetaja neile jagab kas suulise tagasisidena või kirjalikult Eliisis rühmapäevikus (platvorm, mida lasteaiad kasutavad dokumenteerimiseks ja vanematega suhtlemiseks). Nende teemade kohta saadi asjakohasem info osalusvaatluse, õppejuhiga vestluse, fookusgrupi kohtumise ning asutuse tööd reguleerivate dokumentide (tegevuskava, arengukava) analüüsi käigus.

Enne iga vanemaga vestlust täpsustati, kui kaua on laps lasteaias käinud, kui pikk on pere kogemus antud lasteaiaga ning kas laps vajab mõnda tugispetsialisti teenust. See oli vajalik lisainfo, kuna intervjuudesse valiti vanemad hoolekogust, kellelt oli lihtne kiiresti uuringus osalemiseks nõusolek saada, mitte strateegiliselt ega lähtuvalt sellest, kas lapsel on toe vajadus. Vastanute hulgas oli enamus neid vanemaid, kelle laps on toe vajadusega ja saab lasteaias logopeedilist või eripedagoogilist abi või käib erirühmas. Vestluste käigus selgus, et 11-st vanemast kaheksal on lühema või pikema aja jooksul olnud lapsel vaja tugispetsialisti abi (sh nelja vanema lapsed käisid intervjuueerimise ajal erirühmas). Seega on magistritöö kontekstis tegemist esindusliku valimiga, kellel oli olemas isiklik kogemus lasteaias tugispetsialistidega koostöö osas ning kes oskasid selle kohta ka tagasisidet anda. Vestluses osalenud vanemate kogemus lasteaiaga on erineva pikkusega.

Oli vanemaid, kelle laps käib esimest aastat uuritavas lasteaias ning kelle kogemus on lühiajaline. Vastanute hulgas oli üks pere, kellel on uuritava lasteaiaga kogemust 10 ja enam aastat ning kelle kõik lapsed on käinud lasteaias erinevates rühmades. Üks intervjuus osalenud ema oli ise varasema lasteaiasõpetaja kogemusega ning praktikas saanud kogeda õpetajatöö väljakutseid. Seega peegeldab antud valim teadlike ning toe vajadusega laste vanematelt saadud kasutajakogemust, kes hoolekogu liikmetena lisaks oma lapse arengu toetamisele, on huvitatud lasteaias arengust ning koostööst laiemalt. Intervjuu alguses paluti vanematel kirjeldada, missugune on nende hinnangul hea lasteaias ning kuivõrd nende igapäevane kogemus sellega kokku läheb.

Vanemate vastuste põhjal saab välja tuua, et hea lasteaias on lapsekeskne, turvaline asjatundlik ning „läbipaistev“. Järgnevalt uuriti vestluse käigus vanemate käest, et kuivõrd vastab Maarjamõisa lasteaias nende ootusele hea lasteaias osas. Intervjuudest

selgus, et vanemad eelistavad Maarjamõisa lasteaeda mõnele teisele kodulähedasemale lasteaiale, kuna siin on olemas tugimeeskond (logopeedid, eripedagoogid), mida väga paljudes lasteaedades täna ei ole. Lasteaia rahulolu hinnati valdavalt selle järgi, kuivõrd oodatult nad ennast tunnevad ja kas nende laps tahab lasteaias käia. Uuringus osalenud vanemate ootused lasteaiale on täpsemalt välja toodud joonisel 3.



Joonis 3. Tartu Maarjamõisa lasteaia vanemate hinnangud ja ootused lasteaiale

Vanematega vestlustest selgub, et üldiselt ollakse väga rahul lasteaia, hinnangud 5 palli skaalal olid 4 ja 5 või selle vahel olevad. Intervjuudes osalenud pered väljendasid kõik enda respekti ja empaatiat õpetajate ning nende töö osas laste arengu toetamisel ning isegi kui toodi välja arengukohti, siis sinna juurde kohe lisati, et see ei ole etteheide. Vanemad sisulist tagasisidet väga õpetajatele enda sõnul otse ei ütle, kuna kardavad, et õpetaja solvub. Pigem “pigistatakse” silm kinni ja ei sekkuta. Kõik mõistavad, kui pingeline ja vastutusrikas on õpetaja amet ning millised kõrged ootused on õpetajatele pandud ühiskonna poolt. Kui üldiselt on pered lasteaia rahul, siis mitmest intervjuust tuli välja vanemate poolseid märkamisi õpetaja tegevuse ja lastega suhtlemise osas, mis ei ole kooskõlas lapsekeskse lähenemise põhimõtetega. Näiteks kirjeldas üks isa, et nende rühma õpetaja kortsutas lapse joonistuse kokku ja ütles, et see on kole. Üks teine vanem, kes ise on olnud lasteaiaõpetaja, tõi välja, et temale lapsevanemana annavad selge signaali lapsekesksuse kohta kunstitööd ja kas need on kõik ühesugused või on lubatud lapsel

vaba ja loov olla. Ühe vanema kogemus on, et nende rühmas antakse enamasti kõik õpetaja poolt ette, lapsed teevad sama asja ja ühtemoodi ning valikuvõimalusi ei ole.

Kuna lapsekeskse ja kaasava hariduse praktikas edukaks rakendamiseks on eeltingimuseks väga hea koostöö seotud osapoolte vahel (Keung *et al.*, 2020; Mowrey & King, 2019), siis küsiti vanematelt tagasisidet koostöö kohta lasteaia juhtkonna, õpetajate ning tugimeeskonnaga. Juhtkonnaga puutuvad vanemad igapäevaselt vähe kokku, kuid hoolekogu tasandil toimib koostöö vastanute hinnangul väga hästi. Positiivsena tuuakse välja, et direktor on vanemate jaoks alati olemas ning oskab nendega suhelda. Kõige rohkem suhtlevad pered igapäevaselt õpetajatega ja õpetaja abidega nii silmast-silma kui Eliisi vahendusel, mis on veebipõhine töökeskkond kõikidele lasteasutuse töötajatele ja ametlik suhtluskanal. Vanematele meeldib, et nad saavad Eliisi kaudu rühmapäevikust lugeda ja vaadata päevakokkuvõtteid, kuid enamus vastanuid tõi välja silmast-silma suhtlemise tähtsuse eriti lasteaiapäeva lõpus.

Väga oluline on vanemate jaoks, kuidas õpetajad neile tagasisidet annavad, kuidas töötajad omavahel ning lastega suhtlevad ja neid toetavad eriti kohanemise ja sisseelamise perioodil, kui laps vajab rohkem tuge. Enamasti toodi välja, et õpetaja on soe ja sõbralik, kuid on ka rühmameeskondi, kus nii vanemad kui lapsed kardavad õpetajaga suhelda. Üks vanem jagas, et lapsel on tekkinud suhtlustõrge lasteaias, mida väljaspool lasteaeda ei ole: „Tegelikult lapsed ikkagi väga hästi aduvad, kui neile on liiga tehtud. /../ Või siis on hirmutatud. Kui sa hästi ei käitu, et siis me viime sind veel kurjemasse rühma!“ Üks pere jagas näiteks enda lugu, kus kogemus noorema lapse rühmaga tekitas terve esimese aasta frustratsiooni nii lapsel kui perel. Ema sõnul sai ta iga päev lapsele järgi minnes ainult negatiivset tagasisidet ja signaali, et midagi on viga. Lõpuks oli vanemal see tunne, et neid ei taheta lasteaeda ja soovitakse pigem lahti saada. “Ei olnud seda, et meie teeme, meie vaatame koos. Öeldi, et see on teie laps ja meie siin ei tea, mida teha!”

Vanem tundis, et talle tehakse liiga ja selle asemel, et lahendusi pakkuda koostöös, toimus süüdistamine. Tänapäevaks on pere väga rahul, kuna laps käib nüüd lasteaia väikerühmas, kus on kokku neli last ning nii ruum kui õpisisu on loodud spetsiaalselt toetamaks lapsi, kes vajavad kindlat struktuuri, päevakava ja piltkommunikatsiooni suhtlemisel. Ema sõnul on lapse areng märgatav ning ta on palju rohkem suhtlema hakanud. Kaalutakse

isegi suuremasse rühma tagasiliikumist. Samal perel on teise lapsega seoses aga täiesti vastupidine kogemus esimesest päevast alates. „Meile öeldi kohe rühmaõpetajate poolt, et ärge muretsege, nad on väikesed. Me saame hakkama ja teeme! Teie kodus jälgite, meie siin jälgime, teeme koostööd!” Seega võib ühe ja sama pere kogemus olla väga erinev, sõltudes rühmast ja selle õpetajatest. Organisatsiooni jaoks ettepanekute tegemisel on siinkohal oluline arvestada, et ei saa teha üldistusi lasteaiaüleselt, kuna rühmameeskondade töö kvaliteet on erinev. Oluline on töötajates tõsta teadlikkust sellest, kuidas peredega suhelda, tagasisidet anda ja koos lahendusi otsida, et edaspidi selliseid olukordi ennetada ja vältida.

Intervjuudes osalenud vanemad hindavad väga tugimeeskonna olemasolu ja seda, et lastel on võimalus sellist abi saada, kuna ollakse teadlikud, et paljudes lasteaedades on suur puudus spetsialistidest. Lasteaias töötab kokku neli logopeedi, kellest kaks on ainult erirühmade logopeedid ning kaks maja üldlogopeedid. Logopeedid kaardistavad toe vajadusega lapsed septembri-oktoobri kuu jooksul ning valivad välja need, kes hakkavad logopeedilist tuge saama (va erirühmade logopeedid, kes igapäevaselt kõiki nendes rühmades olevaid lapsi toetavad). Käesolevas töös ei analüüsita põhjalikumalt tugimeeskonna tööprotsesse, kuid intervjuudest tuleb välja, et vajadus on need protsessid üle vaadata ja abi osutamine ressursitõhusamaks muuta nii, et pere ja õpetajad oleks maksimaalselt kaasatud lapse suhtlemise ning kõne jm arengu toetamisse. Näiteks tõid mitmed vanemad välja, et nad ei ole kohtunud silmast-silma logopeediga ega saa aru, miks laps logopeedi juures käib ning mida seal tehakse. Mõne pere esmane kontakt logopeediga on olnud siis, kui logopeed on saatnud Eliisi kaudu koju harjutused, mida aga iseseisvalt on vanemal ilma ettenäitamiseta keeruline teha. Üks pere kirjeldas, et logopeediga puutus kokku juhuslikult lapsele järele minnes trepi peal ja siis sai tagasiside ning soovitus perearstilt võtta saatekiri logopeedile. Siinkohal on võimalik vanemaid paremini kaasata läbi selle, et lepitakse ühiselt kokku tööprotsess ja vanematega suhtlemise põhimõtted (nt pakutakse välja silmast-silma kohtumine enne, kui saadetakse koju kirjalikult harjutused ja soovitused lapse arengu toetamiseks).

Intervjuude järgselt toimus kohe ka fookusgrupi kohtumine (31.03.2025) lasteaia tugimeeskonna ning juhtkonnaga. Fookusgrupis osalenutele anti kontakti loomiseks ülesanne ehitada legoklotsidest maja ning paluti välja tuua, missugune on nende

hinnangul hea lasteaed. Vastused olid sarnased vanemate poolt tooduga (koostöö, turvalisus, lapsekesksus, töökus). Sissejuhatavalt tehti magistritöö autori poolt kokkuvõtte olulisematest intervjuu tulemustest seoses tugispetsialistidega koostööga. Tugispetsialistid kirjeldasid enda tööprotsessi ja andsid tagasisidet ligipääsetavuse ning koostöö osas (vt lisa 4, lk 60). Fookusgrupis toodi põhilise probleemina välja, et õpetajate ja tugispetsialistide vaheline koostöö ei toimi asutuse üleselt, ühist koostööaega on vähe, õpetajad on harjunud traditsiooniliste tööviiside ja meetoditega. Õpetajatel ei ole piisavalt teadmisi ja varasemat kogemust suure toe vajadusega laste toetamisel, keda viimastel on üha rohkem rühmadesse juurde tulnud. Ühe probleemina toodi välja veel osade töötajate negatiivsed hoiakud erivajaduste suhtes ja vastasseis koostöö tegemise osas. Seetõttu on vahel tugispetsialist loobunud õpetaja kaasamisest ja rühmas tegevuste läbiviimisest ning tegutseb lapsega üksi oma kabinetis. Veel on märgatud, et näiteks õues viibimise ajal on õpetaja peamiselt vaatleja rollis, laste mängudesse ja suhtlustesse ei kaasuta. Seda tõi välja ka üks lapsevanem: „Ma kunagi ei ole küll päevasel ajal siin, aga, aga lihtsalt õhtuti, kui nad on vaata õues nüüd juba, siis, tegelikult jääb noh, jääbki mulje, et need õpetajad on nagu pigem vaatlejad ja lihtsalt nii-öelda hoiavad korda.“ Fookusgrupis valideeriti tuge vajava lapse persoona ja valiti talle nimi (vt lisa 6, lk 62), alustati teekonna kaardistusega (lisa 10, lk 66). Vanemate tagasiside ja fookusgrupi vestluse põhjal selgus vajadus tugimeeskonna tööprotsesside ülevaatamiseks ja ressursi tõhusamaks kasutamiseks.

Esimeses etapis töötas autor läbi toetava materjali, kogutud info, vestlused, vaatlused ja intervjuueeris vanemaid. Bronfenbrenneri ökosüsteemi mudeli (viidanud Wall, 2006, lk 35) ja abivajava lapse teekonnakaardi (Sotsiaalministeerium, 2024) alusel loodi huvigruppide kaart ning toodi välja lasteaia sisesed ning välised huvigrupid, kes on teenusega seotud (vt lisa 5, lk 61). Sotsiaalministeerium on erivajadusega laste tugisüsteemide reformi raames kaardistanud abivajava lapse teekonna läbi Eesti tugisüsteemide (Sotsiaalministeerium, 2020), kust on saadud sisend huvigruppide kaardil lasteaiaväliste oluliste osapoolte väljatoomiseks. Valitsuse tasandil tegeletakse juba nende probleemide lahendamisega, mis erivajadusega lastele vajaliku abi tuvastamisel ja osutamisel on tekkinud. Sotsiaalministeerium ning Haridus- ja teadusministeerium on koostöös loonud tegevuskava, kus muuhulgas nähakse ette nii tugispetsialistide ressursi tõhusamat kasutamist, kui alushariduses töötavate õpetajate ja lapsevanemate

võimestamist läbi koolituste ning haridusorganisatsioonide toetamist sobivate õpikeskkondade loomisel (Sotsiaalministeerium, 2024, lk 6-7). Nimetatud kavas (lk 9) on välja toodud ka olulised aluspõhimõtted (lapse- ja perekeskus, ennetus ja õigeaegsus, vajadus- ja tõenduspõhisus), mida võiks aluseks võtta lastega ja nende peredega töötamisel ka Maarjamõisa lasteaias. Näiteks on välja toodud, et:

1. Kogu suhtluses ja toe pakkumisel kaasatakse laps ning tema pere. Lapsevanem saab last toetada, kui on saanud ise tuge.
2. Pakutav abi peab lähtuma lapse arengupotentsiaalidest ja pere terviklikest vajadustest ning võimalusel olema suures ulatuses kättesaadav lapse igapäevases keskkonnas.
3. Pakutav abi peab lähtuma lapse tegelikust abivajadusest konkreetsetel ajahetketel, võttes arvesse, et lapse abivajadus võib aja jooksul muutuda.
4. Lapse abivajaduse märkaja astub lapse abistamiseks ja toetamiseks esimese sammu tema huvidest lähtudes, kaasates seejärel juhtumi korraldamisse teisi olulisi osalisi. Üks spetsialist hakkab abistamist koordineerima.
5. Lapse toe vajaduse välja selgitamiseks peab saama tugineda lapse ja tema pere kohta olemas olevatele teistele andmetele ning pakkuda võimaluse korral tuge proaktiivselt, et ennetada probleemide süvenemist.

Magistritöö uuringusse kaasati ka lasteaia väline ekspert Tartu linna Hariduse tugiteenuste keskusest, kes esindab välise huvigrupi ootusi. K. Kandimaa (vestlus, 04.02.2025) sõnul on nende kompetentsikeskuses jõutud arusaamiseni, et õpetajatel ei ole sageli oskusi ja teadlikkust erivajadusega lastega suhtlemisel ja ei osata ka õpikeskkonda sellisel viisil luua, et see toetaks kõiki lapsi ja aitaks kaasa suhtlemisele. Seega on neid kompetentse vaja õpetajatel tõsta. Mida nooremad on lapsed või mida enam on kõne arengus mahajäämusi, seda olulisem roll on keskkonnal ning õpetajal, kes peab teadlikult oskama märgata lapse suhtlemist ning oskama seda toetada. Seetõttu on tugiteenuste keskus pilootprojektina käivitanud suhtlemisteemalise koolitussarja õpetajatele, kellel ei ole eripedagoogilist ega logopeedilist väljaõpet. Suhtlemise valdkond ja selle toetamine on prioriteet, mis tuli ka magistritöö uuringu osas välja.

Uuringu käigus kogutud andmete põhjal loodi tulemuste visualiseerimiseks lapse persooni Jaan (lisa 6, lk 62), lapse empaatiakaart (lisa 7, lk 63), vanema persooni (lisa 8, lk 64), vanema empaatiakaart (lisa 9, lk 65) ning kasutajateekond (lisa 10, lk 66). Jaani

kasutajaloo kaudu on välja toodud tänane kõige suurem barjäär Maarjamõisa lasteaias, milleks on suhtumine, suhtlemine ja koostöö tuge vajava lapse ja tema pere toetamisel. Tavarühmades toimub laste juhendamine ja lastega suhtlemine valdavalt verbaalselt, mistõttu võivad kõrvale jääda need lapsed, kes ei räägi. Väga oluline roll on tagasisidel, mida vanemad lapse kohta lasteaiast saavad, sest selle kvaliteedist sõltub perega koostöö edukus.

„Avasta“ etapi lõpus jõuti lahendamist vajava probleemini ning püstitati disainiväljakutsena küsimus, kuidas lapse ümber olevat õpikeskkonda muuta toetavamaks ja ennetada ning vähendada kommunikatsiooniga seotud barjääre. Selleks, et lahenduse leidmisesse oleksid kaasatud kõik olulised osapooled, paluti töö autori poolt juhtkonnal kokku kutsuda töörühm. 24.04.2025 toimus juhtrühma kohtumine, kus osalesid kaks rühmaõpetajat, õpetaja abi, eripedagoog, liikumisõpetaja, muusikaõpetaja, õppejuht. Töörühmas tutvustati persoona Jaani lugu ning kasutajatekonnal ettetulevaid takistusi eesmärgiga valideerida probleemi. Töörühma arutelus tõstati vajadus teadvustada ühist missiooni, kuna tunnetatakse, et fookus on läinud paigast, miks seda tööd ja kelle jaoks tehakse. Samuti toodi välja probleemid kommunikatsiooniga ja tõstati vajadus praktilise meeskonnakoolituse järele, kuidas suhelda omavahel, lastega ja peredega. Töörühma liikmeid suunati leidma lahendusi, mis ei nõua eelarvelisi lisavahendeid ja võimaldavad lasteaias olemasolevate ressurssidega hakata kohe muutust looma. Meeskonnale anti ülesanne erinevaid lahendusi välja pakkuda seoses magistr töö uurimuse põhjal tõstatunud väljakutsega: *Kuidas me saame teha nii, et pere ja laps on toetatud ja kaasatud esimesest hetkest alates?*

Töörühm tõi välja, et kõige enam vajab iga pere ja laps tuge just lasteaiaga kohanemise perioodil, mil tuleb harjuda uuega ja kiiresti selgeks saada rühmareeglid, rutiinid, iseseisev riitumine ja enesekohased oskused ja võimalikult ruttu saada iseseisvaks riitumisel ja muudes enesekohastes oskustes. Igapäevaselt tekib kohanemise perioodil nende tegevuste käigus tõenäolisemalt kõige rohkem konflikte ja frustratsiooni. Seega on eriti oluline olla valmis kõiki lapsi ja peresid sellel perioodil teadlikult toetama. Töörühmas arutati, mida ja kuidas ennetada, et vähendada vanema frustratsiooni. Samuti kuidas saaks paremini toetada kohanemist, rutiinide ja reeglite omandamist. Ühiselt jõuti ideeni käivitada mentorlusprogramm alustavatele sõimerühmadele, eesmärgiga toetada sisseelamist nii õpetajatel kui peredel läbi rühmameeskonna mentorluse. Selle elluviimine

ja katsetamine jäi käesolevast magistritöö skoobist välja. Uuringu tulemustest ja lahendamist vajavast probleemist seoses kommunikatsiooni ja suhtlemisega anti magistritöö autori poolt 07.05.2025 lasteaia töötajatele ülevaade. Tutvustati mentorlusprogrammi ideed ning viidi läbi ühine arutelu ja töötuba eesmärgiga teadvustada kommunikatsiooni ja suhtlemisega seotud barjääre, mis uuringus välja tulid. Töötoas kasutati empaatia loomiseks ja probleemi kommuniqueerimiseks Jaani lugu ning kasutajateekonda. Moodustati töörühmad, kus igas grupis oli lisaks õpetajale vähemalt üks tugispetsialist. Töörühmades said meeskonnaliikmed analüüsida suhtlusolukordi ning välja pakkuda lapsekeskseid suhtlemisviise. Järgmises alapeatükis tuuakse välja olulisemad järeldused, mis kirjanduse ja uuringu tulemuste põhjal tehti ning lahendusettepanekud.

2.3. Järeldused ja ettepanekud

Käesoleva magistritöö fookuses oli lapse hariduslik heaolu ning selle tagamine lasteaia tasandil. Nii Eestis kui mujal maailmas lähtutakse hariduskorralduses lapsekese ja kaasava hariduse põhimõtetest, mis tähendab, et kõikidel lastel on õigus olla mõtestatult kaasatud ning igakülgsest toetatud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Nelis & Pedaste, 2020, lk 144). Selleks, et lapsekeskset ja kaasavat haridust praktikas edukalt ellu viia, on vajalik teadvustada, et osad lapsed eristuvad teistest samas grupis olevatest õppijatest sellisel määral, et võivad vajada lisatuge või keskkonna kohandamist (Catlett & Soukakou, 2019; Jusni *et al.*, 2023; Florian & Black-Hawkins, 2011). Kõige rohkem puutub lastega otseselt kokku õpetaja, kes peab suutma luua keskkonna, kus iga lapse arengupotentsiaal saab maksimaalselt avalduda. Kui vajalikke kohandusi keskkonnas ei tehta, siis võivad osad lapsed jääda tähenduslikust õpikogemusest eemale.

Magistritöös otsiti vastust küsimusele, milline on lapsekeskse ja ligipääsetava haridusteenus tähendus osapoolte jaoks. Alushariduse teenuse otsesteks klientideks on lapsed ja kaudseteks klientideks vanemad, kelle ootustest ja vajadustest tuleb lähtuda nii turvalise lasteaiakeskkonna loomisel kui laste igakülgse arengu tagamisel (Florescu, 2018). Vanemad on oma laste eksperdid, kelle ootus on, et igal lapsel on võimalik maksimaalselt enda arengupotentsiaali realiseerida meeldivas ja toetavas keskkonnas, kus täiskasvanu ning laps on koostööpartnerid (Malović & Malović, 2017). Magistritöös toodi olulise kriteeriumina välja ligipääsetavus, mida haridusteenuse disainil tuleb

arvesse võtta. Ligipääsetavuse parandamiseks rakendatakse universaalsed disaini õpisisu loomisel ning füüsilise ruumi planeerimisel (CAST, 2018) ning selle eesmärgiks on enamike füüsiliste, kommunikatsiooniga seotud (nt negatiivsed hoiakud, keeruline info) ja protseduuriliste barjääride kõrvaldamine (Stringer, 2014, lk 23; Salmen, 1998, lk 3). Töö empiirilises osas kaardistati lasteaia keskkonnas olevad barjäärid, mis täna lasteaia keskkonnas esinevad ning mida on vajalik kõikidel töötajatel teadvustada, et tõhusamalt toe vajadusega lapsi ja peresid kaasata. Tegevused, mida viiakse läbi selleks, et muuta füüsilist ruumi ja informatsiooni ligipääsetavaks puuetega inimestele, parandavad üldjuhul ka kõikide teiste teenuse kasutajate kogemust (Salmen, 1998, lk 3) Seega on soovitatav lapse ümber olevat õpikeskkonda ennetavalt disainida nii, et see arvestab võimalikult laia sihtrühma vajadustega (sh lapsed, kellel on takistatud rääkimine, nägemine, kuulmine).

Töö empiirilises osas kaardistati Tartu Maarjamõisa lasteaia haridusteenuse arendamise kitsaskohad ja vajadused. Allolevas tabelis on välja toodud põhilised järeldused ja ettepanekud kitsaskohtade lahendamiseks.

Tabel 8. Disainiuuringu olulisemad järeldused ning ettepanekud

Järeldused	Ettepanekud
1. Abivajav laps ja tema pere ei ole alati toetatud ja kaasatud.	1. Esimeses päevast peale teadlikult toetatud teekond – mentorlusprogrammi käivitamine alustavatele meeskondadele
2. Tugimeeskonna koostöö rühmaõpetajatega ja peredega ei ole tõhus.	2. Tugimeeskonna tööprotsessi ülevaatamine ja parendamine (sh pere ja õpetajate nõustamise protsess)
3. Suurimaks barjääriks on suhtlemine ning negatiivsed hoiakud.	3. Teadlikkuse tõstmine kaasamisest ja lapsekesksest suhtlemisest läbi meeskonna koolituse ja enesehindamise.

Analüüsitud info põhjal hakkas selgelt välja joonistuma, et nii riiklikes õigusaktides, erinevates juhendmaterjalides kui ka asutuse tööd reguleerivates dokumentides on välja toodud, et kuigi lähtutakse lapsekesksusest ning arvestatakse kõikide laste vajadustega, siis igapäevases praktikas on lasteaedade nii tava- kui erirühmade meeskondadele suur väljakutse tagada kõikide laste areng ning mõttestatud kaasatus. Samale järeldusele jõudsid ka Aboltina (2021) ja Petriwskuij (2010). Kõige suurem barjäär Maarjamõisa lasteaias, mis takistab hetkel edukalt lapsekeskset lähenemist ellu viia, on suhtumine, suhtlemine ja koostöö tuge vajava lapse ja tema pere toetamisel. Tavarühmades toimub laste juhendamine ja lastega suhtlemine valdavalt verbaalselt, mistõttu võivad kõrvale jääda need lapsed, kes ei räägi. Väga oluline roll on tagasisidel, mida vanemad lapse kohta lasteaiast saavad, sest selle kvaliteedist sõltub perega koostöö edukus.

Magistritöös keskenduti toe vajadusega laste ja nende pere kaasaamisele, kellel on täna õigeaegse ja asjatundlikku abi kätte saamine erinevatel põhjustel raskendatud - lasteaedades napib tugispetsialiste (Alushariduse ja lapsehoiu uuring, 2021) ja lasteaiast väljaspool asuv tugiteenuste süsteem on ebaefektiivne. Seetõttu on nii poliitikakujundajate kui vanemate ootus, et lapse igakülgne areng on toetatud lasteaias koha peal lapse igapäevases keskkonnas. Tartu Maarjamõisa lasteaias on magistritöö kirjutamise hetkel tugispetsialistid olemas ning abi kättesaadavus paremini tagatud võrreldes riikliku statistikaga. Seega võib öelda, et lasteaias on inimeste näol olemas vajalik ressurss, et toe vajadusega laste ja pere jaoks esmatasandi abipakkujana olemas olla. Siiski selgus uuringus, et tugispetsialistide ressurss on küll olemas, kuid seda ei kasutata efektiivselt. Probleemiks on omavaheline koostöö ning suhtlemine lastega ja vanematega. Uuringus tuli välja, et rühmaõpetajad ja tugispetsialistid ei tee omavahel tõhusalt koostööd ning osad vanemad on jäänud ilma lasteaiapoolsest varasest ja asjatundlikkusest õigeaegsest sekkumisest.

Lasteaiaõpetajatel ja tugimeeskonnal on oluline teadvustada seda, et teekond abivajaduse tuvastamisest kuni abi saamiseni lasteaiast väljaspool on pere vaates täna keeruline ning aeganõudev protsess, mistõttu tuleks lasteaias kõik endal olemasolevad ressursid ja meetmed rakendada selleks, et esmatasandi abivajaduse märkajana pere jaoks esimesest hetkest alates olemas olla. Kui vanem saab igapäevaselt lapse kohta negatiivset tagasisidet ja on infopuuduses, siis jääb varane ja õigeaegne abi saamata ning kannatab

ennekõike laps (vt lisa 11, lk 72 negatiivse tagasiside näide ja selle mõju). Kui vanema ressursid on otsas, siis ei suuda ta parimal viisil oma lapse arengut toetada. Ettepanek on täpsemalt üle vaadata tugimeeskonna tööprotsessid ning teha ühised kokkulepped efektiivsema koostöö ja perede nõustamise osas.

Arvestades muudatusi, mille toob kaasa 2025. aasta septembris jõustuv uus alushariduse seadus (Alusharidusseadus, 2025) ning uuringu tulemusi, tehti õppejuhile ettepanek (S. Leola-Peemot, suuline vestlus, 21.04.2025) 2025.-2026. aasta fookusteemaks võtta lapsekesksus ja kaasamine. Oluline on organisatsiooniüleselt luua ühtne arusaam lapsest lähtuva ning kaasava hariduse põhimõtetest, mida kõik töötajad ühiselt järgivad. Kaasava hariduse põhimõtteid saab ellu viia ainult juhul, kui kõikidel on positiivsed hoiakud erivajaduste suhtes ning valmisolek teha muudatusi keskkonnas (Stringer, 2014, lk 23; Salmen, 1998). Arengukavasse saab lisada põhimõtted ja tegevused, mida Maarjamõisa lasteaias ellu viiakse selleks, et olla kaasav ja lapsekeskne haridusorganisatsioon.

Esimese sammuna on lasteaija juhtkonnal vajalik tõsta töötajate teadlikkust õpetaja rollist lapsekeskse ja kaasava ning ligipääsetava õpikeskkonna tagamisel, kuhu kõik on oodatud. Arengukavas saab välja tuua strateegiad, mille rakendamine aitab ennetavalt luua õpi- ja kasvukeskkondi nii, et võimalikult palju erineva arengutasemega lapsi oleks mõtestatult kaasatud. Esmalt aga peab õpetaja oskama ise hinnata ja märgata, kuivõrd lapsekeskne ja kaasav ta enda töös on ja milles on tema arengukohad. Magistritöö empiirilise osa kirjutamise ajal viidi õppejuhi poolt aprilli kuu jooksul lasteaias õpetajatega läbi arenguveestlusi, mille ühe osana katsetati magistritöö autori poolt loodud ja juhtkonnale välja pakutud enesehindamise tööriista (vt joonis 4). Selle toel said õpetajad arenguveestluse käigus õppejuhile anda tagasisidet ja põhjendada, missuguse lähenemisviisiga (õpetajakeskne, lapsekeskne) töötaja enda hinnangul on. Lasteaia õppejuhilt saadi hiljem tagasiside, et seda tööriista plaanitakse täiendada ning kasutada ka järgmisel õppeaastal eesmärgiga toetada õpetajatel lapsekeskse ja kaasava hariduse fookusteema valguses enesehindamist (S. Leola-Peemot, suuline vestlus, 21.04.2025).



Joonis 4. Enesehindamise tööriist õpetajale

Haridusorganisatsiooni jaoks on seega võtmeküsimuseks see, kuidas luua õpikeskkondi ja tegevusi nii, et kõik lapsed oleksid kaasatud ja toimiks hea meeskonnatöö. Magistritöös rakendati selleks teenusedisaini ja disainmõtlemisele lähenemisviisi, mis võimaldavad välja selgitada laste ja perede tegelikud vajadused ning ootused lasteaiale (Edvardsson & Olson, 1996, lk 149; Følstad, *et al.*, 2014) ning luua nendele vajadustele vastavaid lahendusi. Magistritöös tugineti kolmeetapilisele avasta-loo-hinda disainiprotsessi mudelile, millest antud töö skoobis olid avasta ja loo etapp. Töö raames jõuti lasteaias seotud osapooltega läbi viia ka mõttetalgud ning pakuti välja lahendusideena mentorlusprogramm alustavatele sõimerühmadele, eesmärgiga võimestada rühmameeskondi laste ja perede igakülgse toetamise sisseelamise perioodil. Teenusedisain eeldab seda, et disainiprotsessi kaasatakse ka kasutajad ja nende vaade. Käesolevas töös otseselt lapsi ei kaasatud, küll aga kaardistati nende vajadused tuginedes intervjuudele ja osalusvaatlusele. Edaspidi võiks töörühmadesse kaasata võimaluse korral ka lapsi ning juurutada disainmõtlemise lähenemist väljakutsete lahendamisel, mis lasteaias esile tulevad. Magistritöö tulemused on lasteaia juhtkonnale sisendiks uue tegevuskava ning arengukava koostamisel.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli kaardistada Tartu Maarjamõisa lasteaia haridusteenuse arendamise kitsaskohad ja vajadused, keskendudes toe vajadusega laste kaasamisele, ning teenusedisaini meetoodika abil teha ettepanekuid perepõhise ja kaasava haridusteenuse parendamiseks. Eestis ja mujal maailmas lähtutakse haridusteenuse korraldamisel lapsekesksuse ja kaasava hariduse põhimõtetest, mille kohaselt on kõikidel lastel (sh toe vajadusega lastel) õigus olla mõtestatult kaasatud ning selleks tuleb tagada ligipääs õppimisele. Haridusorganisatsioonil on vastutus luua lapse arengut toetav keskkond ning teadvustada, et õpikeskkonnas esinevate barjääride, nagu nt töötajate negatiivsed hoiakud ja keeruline info (Stringer, 2014), tõttu võivad osad lapsed tähenduslikust õpikogemusest eemale jääda. Lapse ümber oleval keskkonnal ning selles olevatel interaktsioonidel on suur mõju lapse varasele arengule ja heaolule, mistõttu on sellele tasandile vajalik tähelepanu pöörata.

Selleks, et olla tõeliselt lapsekeskne ja kaasav organisatsioon, peavad kõik töötajad olema soojad ja sõbralikud suhtluspartnerid (Malović & Malović, 2017; Pakarinen *et al.*, 2021 lk 46) ning suutma kontakti luua ja suhelda ka nende lastega, kellel erivajadusest tulenevalt on kommunikatsioon häiritud. Samuti peab õpetaja vajadusel tegema kohandusi õpikeskkonnas ja meetodites (Catlett & Soukakou, 2019; Florian & Black-Hawkins, 2011; Jusni *et al.*, 2023; Sheperd, 2009, lk) ning olema valmis tegema meeskonnatööd (Häidkind ja Oras, 2016; Vangrieken *et al.*, 2015).

Haridusorganisatsiooni jaoks on seega võtmeküsimuseks see, kuidas luua õpikeskkondi ja tegevusi nii, et kõik lapsed oleksid kaasatud ja toimiks hea meeskonnatöö. Magistritöös rakendati teenusedisaini ja disainimõtlemisele lähenemisviisi, mis võimaldavad välja selgitada laste ja perede tegelikud vajadused ning ootused lasteaiale (Edvardsson & Olson, 1996, lk 149; Følstad, *et al.*, 2014). Magistritöös tugineti kolmeetapilisele avastaloo-hinda disainiprotsessi mudelile, millest antud töö skoobis olid avasta ja loo etapp.

Magistritöös käsitleti lapsekeskse ja ligipääsetava haridusteenuse põhimõtteid ning tähendust osapoolte jaoks. Nii vanemate kui lasteaiaga ühine soov on õnnelik laps. Uuringus osalenud vanemad hindasid lasteaiaga rahulolu kõrgeks, kuid selgus, et arengukohaks on suhtlus laste ja peredega ning ressursitõhusam tugisüsteemide kasutamine. Vanemate kogemuslugude, fookusgrupi intervjuude, juhtkonnaga vestluste ja osalusvaatluse põhjal kaardistati ära Tartu Maarjamõisa lasteaiaga haridusteenuse arendamise kitsaskohad ja vajadused. Kogutud info põhjal loodi abivajava lapse ja tema pere teekond ning toodi välja võimalikud barjäärid ja takistused. Töö autori poolt pakuti muuhulgas välja alternatiivseid lahendusi, kuidas näiteks saab infot esitada nii, et tagada parem ligipääsetavus ja et suurem hulk erineva vajadusega lapsi oleksid mõtestatult kaasatud.

Uuringus tuli välja, et lasteaias on rühmi, kus õpetajate tegevus ning suhtlemisviisid ei ole kooskõlas lapsekeskse lähenemisega (nt laste ähvardamine või hirmutamine) ning abivajav laps ja pere ei ole alati parimal ning tõhusamal viisil toetatud. Samuti ei julge vanemad osade õpetajatega rääkida ja tagasisidestada, sest kardetakse, et õpetajad solvuvad. Kuigi lasteaias on olemas tugimeeskond ja võrreldes Eesti statistikaga keskmisest rohkem tugispetsialiste laste koguarvu kohta (Sotsiaalministeerium, 2021), siis vähene sisuline meeskonnatöö ning infovahetus vanematega, on täna üheks barjääriks lapsekeskse praktika elluviimisel. Töö raames tehti ettepanek lasteaiaga juhtkonnale see tööloik üle vaadata ning lasteaiavahetusele tööprotsessi parendada, mis on asjakohane ka 2025. aasta septembris jõustuva uue alusharidusseaduse valguses.

Lapse ja perekeskne haridusorganisatsioon on hea koostööpartner kõikidele peredele ning mitte kedagi ei tõrjuta eemale, eriti abivajavat last ning tema peret. Magistritöös tuli välja tänane kõige suurem barjäär Maarjamõisa lasteaias lapsekeskse haridusteenuse elluviimisel, milleks on osade töötajate negatiivsed hoiakud, suhtlemine ja seotud osapoolte vaheline koostöö tuge vajava lapse ja tema pere toetamisel. Seega järgnevad arendustegevused peaksid olema suunatud koostöö parandamisele ja töötajate teadlikkuse tõstmisele lapsekesksest lähenemisest ja last toetavast suhtlemisest näiteks läbi meeskonna koolitamise ja enesehindamise. Ühe lahendusettepanekuna pakuti välja mentorlusprogrammi käivitamine eesmärgiga võimestada alustavaid meeskondi, mis viiakse ellu järgmisel õppeaastal.

VIIDATUD ALLIKAD

- Aboltina, L. (2021). Pre-school teachers' understanding about children's self-directed learning. *Rural Environment. Education. Personality*, 14, 17-24.
https://llufb.llu.lv/conference/REEP/2021/Latvia_REEP_2021_proceedings_No14_online-17-24.pdf
- Al-Dulaimi, Z. Y. S. (2016). Education, Educational Services and their Quality. *Journal of Marketing Management*, 4(1), 58–66.
https://www.researchgate.net/publication/337946317_Education_Educational_Services_and_their_Quality
- Alusharidusseadus. (2025). *Riigi Teataja I*, 09.01.2025.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/AHS>
- Arenguseire keskus. (2023). *Õpetajate ametist lahkumine. Lühiraport*.
https://arenguseire.ee/wp-content/uploads/2023/09/2023_opetajate-ametist-lahkumine_lyhiraport-2.pdf
- Bendixen, K., & Benktzon, M. (2015). Design for All in Scandinavia - A strong concept. *Applied Ergonomics*, 46, 248-257.
https://www.researchgate.net/publication/237146587_Design_for_All_in_Scandinavia_-_A_strong_concept
- Camille, C., & Soukakou, E. (2019). Assessing opportunities to support each child: 12 practices for quality inclusion. *Young Children*, 74(3).
https://www.researchgate.net/publication/344457271_Assessing_Opportunities_to_Support_Each_Child12_Practices_for_Quality_Inclusion
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*.
<https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf>
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., (1997). The principles of universal design. Loetud aadressil:
www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm

- Design Council. (2014). *Design methods for developing services. An introduction to service design and a selection of service design tools*.
https://www.designcouncil.org.uk/fileadmin/uploads/dc/Documents/DesignCouncil_Design%2520methods%2520for%2520developing%2520services.pdf
- Edvardsson, B., & Olsson, J. (1996). Key concepts for the new service development. *The Service Industries Journal*, 16, 140 – 164.
https://www.researchgate.net/publication/215915641_Key_Concepts_in_New_Service_Development
- Erlandson, R. F. (2008). *Accessible Design for Products, Services, and Processes*. Taylor & Francis. New York.
- Fisher, P. A., & Lombardi, J. (2025). *The new ecology of early childhood: revisiting Bronfenbrenner's theory in the context of contemporary challenges and opportunities*. A working paper of the Stanford Center of Early Childhood. Stanford University.
<https://earlychildhood.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj27426/files/media/file/the-new-ecology-of-early-childhood-final.pdf>
- Florescu, D. M. (2018). Orientation to the customer in service of early education. From the concept to practice. *Journal Plus Education*, 21, 151-155.
<https://www.semanticscholar.org/paper/ORIENTATION-TO-THE-CUSTOMER-IN-SERVICE-OF-EARLY-THE-Florescu/c588a21b8ec1cf30eb70a7896236e763646c63d>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
https://www.academia.edu/25010795/Exploring_inclusive_pedagogy
- Følstad, A., Kvale, K., & Halvorsrud, R. (2014). Customer journeys: Involving customers and internal resources in the design and management of services. Conference Paper, 412-417.
https://www.researchgate.net/publication/277309963_Customer_Journeys_Involving_Customers_and_Internal_Resources_in_the_Design_and_Management_of_Services
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of*

- Teacher Education*, 37(1), 91-105.
https://www.researchgate.net/publication/262951824_Teacher_collaboration_and_professional_development_in_the_workplace_a_study_of_Portuguese_teachers
- Gray, P. (2017) What Exactly Is Play, and Why Is It Such a Powerful Vehicle for Learning? *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217-228.
https://www.petergray.org/_files/ugd/b4b4f9_e9cf7c59d8fa464498aecda79f376d98.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035*.
 1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatus_11.11.21.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Haridus- ja Teadusministeeriumi valdkondade analüüs. 2021. aasta tulemusaruannete lisa*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/tulemusaruande_lisa_-_valdkondade_analuus.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2025) *Alushariduse riikliku õppekava juhendmaterjalid*. [avaldamata dokument]. <https://www.hm.ee/kandideerimiskutse-alushariduse-riikliku-oppekava-juhendmaterjalide-koostamiseks>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Õpikäsitus*. <https://www.hm.ee/opikasisus>
- Häidkind, P. (2024). Kaasamine haridusse ja ühiskonda. *Õpetajate Leht*.
<https://opleht.ee/2024/02/kaasamine-haridusse-ja-uhiskonda/>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetajate ees seisvad ülesanded lasteaeajades ja esimeses kooliaastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 60-88.
<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2016.4.2.04>
- IDEO. (2012). *Design thinking for Educators*. Toolkit. 2nd Edition.
<https://page.ideo.com/design-thinking-edu-toolkit>
- IDEO. (2015). *Design Thinking for Libraries .A Toolkit for Patron-Centered Design*.
<http://designthinkingforlibraries.com>
- Jiang, Y., Li, P., Wang, J., & Li, H. (2019). Relationships between kindergarten teachers' empowerment, job satisfaction, and organizational climate: A Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 257-270.
https://www.researchgate.net/publication/331970282_Relationships_Between_Kind

ergarten_Teachers%27_Empowerment_Job_Satisfaction_and_Organizational_Clim
ate_A_Chinese_Model

- Jusni, E., Fonsén, E., & Ahtiainen, R. (2023). An inclusive early childhood education setting according to practitioners' experiences in Yogyakarta, Indonesia. *Education Sciences*, 13(10), 1043. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/1043>
- Juurak, R. (2023). Kaasav haridus päri- või vastutuules. *Õpetajate leht*. <https://opleht.ee/2023/10/kaasav-haridus-pari-voi-vastutuules/>
- Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S., & Ng, C. K. K. (2020). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 875-892. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143219864941>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). *Riigi Teataja I*, 01.09.2008. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). *Riigi Teataja I*, 27.03.1999. <https://www.riigiteataja.ee/akt/128112017016>
- Kõrgessaar, J. (2020). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/98aa6372-2c1c-46e9-872c-bf7a928d8973/content>
- Lang, A., Sandre, S.-L., Kallaste, E., & Sõmer, M. (2021). *Alushariduse ja lapsehoiu uuring*. Eesti Rakendusuuringute Keskus Centar. https://www.centar.ee/failid/alushariduse_raport/
- Law, J., Charlton, J., & Asmussen, K. (2017). *Language as a child wellbeing indicator*. Early Intervention Foundation. <https://www.eif.org.uk/report/language-as-a-child-wellbeing-indicator>
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145–156. https://www.academia.edu/112918081/Child_centered_versus_teacher_directed_teaching_practices_Associations_with_the_development_of_academic_skills_in_the_first_grade_at_school

- Malovic, L., & Malovic, S. (2017). Parents' perspective on the quality of kinderkarten. *Research in Pedagogy*, 7(2), 200-220.
https://www.researchgate.net/publication/322377027_Parents'_perspective_on_the_quality_of_kinderkarden
- Mascolo, M. (2009). *Pedagogu and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
https://www.researchgate.net/publication/228694201_Beyond_Student-Centered_and_Teacher-Centered_Pedagogy_Teaching_and_Learning_as_Guided_Participation
- McLeod, S. (2024). *Vygotskys theory of cognitive development*. Simply Psychology.
<https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
- Moffat, T. K. (2022). The beauty of universal design for learning (UDL) and why everyone in early childhood education and intervention should be using it. *Kairaranga*, 23(1), 66-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1349098.pdf>
- Moritz, S. (2005). *Service Design*. Practical access to an evolving field. London.
https://issuu.com/st_moritz/docs/pa2servicedesign
- Mowrey, S. C., & King, E. K. (2019). Sharing experiences together: Within-and across-sector collaboration among public preschool educators. *Early Education and Development*, 30(8), 1045-1062. <https://sci-hub.ru/10.1080/10409289.2019.1656986>
- Nelis, P., & Kivirand, T. (2024). Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine. Ä. Leijen (toim), Kaasav haridus (lk 17–57).
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/2f48c2d1-3aac-4f72-b83c-25a83339cb90/content>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163.
<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.2.06/version/11523/11685>
- Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Kaasava hariduse rakendamine Eesti lasteaedades kaasava hariduse teoreetilise mudeli põhjal: Juhtumiuuring. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1), 48-74.
<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2023.11.1.03/version/15925/17030>

- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). "Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service". *Baltic J. Modern Computing*, 10(3) 409–421.
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., Bernarda G., & Smith, A. (2019). *Väärtuspakkumise disain*. Äripäev.
- Persson, H., Ahman, H., Yngling, A. A., & Gulliksen, J. (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts—one goal? On the concept of accessibility— historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*, 14(4), 505-526.
https://www.researchgate.net/publication/271657803_Universal_design_inclusive_design_accessible_design_design_for_all_different_concepts-one_goal_On_the_concept_of_accessibility-historical_methodological_and_philosophical_aspects
- Pakarinen, E., Imai-Matsumurab, K., Yadaa, A., Yadaa, T., Leppänen, A., & Lerkkanen, M.-K. (2024). Child-centered and teacher-directed practices in two different countries: a descriptive case study in Finnish and Japanese grade 1 classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 38 (1), 30-49.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02568543.2023.2188059?needAccess=true>
- Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, Opportunities and Challenges. *Open Education Studies*. 1(1), 281-306.
https://www.researchgate.net/publication/339715764_Design_Thinking_in_Education_Perspectives_Opportunities_and_Challenges
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195-212.
https://www.researchgate.net/publication/232914122_Diversity_and_inclusion_in_the_early_years
- Rao, K. (2021). Inclusive instructional design: applying UDL to online learning. *The Design Journal of Applied Instructional Design* (10)1, 1-11.

- https://www.researchgate.net/publication/353631962_Inclusive_Instructional_Design_Applying_UDL_to_Online_Learning
- Raudla, H. (2022). Kaasava hariduse puhul on keskmis iga lapse vajadused. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2022/02/kaasava-hariduse-puhul-on-keskmis-iga-lapse-vajadused/>
- Reason, B., Lovlie, L., & Brand Flu, M. (2016). *Service Design for Business: a practical guide to optimizing the customer experience*. Wiley & Sons.
- Reinomägi, A., Sinisaar, H., Toros, K., Laes, T.-L., Kutsar, D., Ilves, K., & Abel-Ollo, K. (2014). *Lapse heaolu mõõtmise käsitus*. Statistikaamet. <https://www.stat.ee/sites/default/files/2020-12/Lapse%20heaolu%20m%C3%B5%C3%B5tmise%20k%C3%A4sitlus.pdf>
- Salmen, J.P.S. (1998). *Everyone's welcome. The Americans with Disabilities Act and Museums*. US Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437754.pdf>
- Seema, R. (2023). Muuta õpetajaetikakoodeksit või kaasava hariduse seadusi. *Õpetajate leht*. <https://opleht.ee/2023/12/muuta-opetajaetika-koodeksit-voi-kaasava-hariduse-seadusi/>
- Shepherd, H. (2009). Inclusion and museums: developing inclusive practice. *British Journal of Special Education*, 36(3), 140-146.
- Sotsiaalministeerium. (2020). *Abivajava lapse ja pere tee läbi Eesti tugisüsteemide. Laura lugu*. <https://sm.ee/sites/default/files/documents/2022-06/Abivajava%20lapse%20tee%20l%C3%A4bi%20eesti%20tugis%C3%BCsteemide%202020.pdf>
- Sotsiaalministeerium. (2021). *Erivajadusega laste tugisüsteemi reform*. [https://www.sm.ee/sites/default/files/documents/2022-05/faktilieht_-_erivajadusega_laste_tugisusteemi_reform.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/documents/2022-05/faktiliht_-_erivajadusega_laste_tugisusteemi_reform.pdf)
- Sotsiaalministeerium. (2024). *Laste sotsiaal-, tervise ja haridusvaldkonna vajaduspõhise integreeritud toe ja hindamise konsolideerimise kava*. <https://sm.ee/erivajadusega-lastetugisusteemi-reform-0>
- Stickdorn, M., Hormess, M. E., Lawrence, A., & Schneider, J. (2018). *This is service design doing: applying service design thinking in the real world*. O'Reilly Media

- Stringer, K. (2014). *Programming for people with special needs. A Guide for Museums and Historic Sites*. Rowman & Littlefield. London.
- Tartu Maarjamõisa lasteaed (2019). *Arengukava 2020 - 2025*.
https://www.tartu.ee/sites/default/files/all_files/all_files/uploads/Haridus/Tartu%20Maarjam%C3%B5isa%20Lasteaed%20arengukava%202020-2025.pdf
- Tartu Maarjamõisa lasteaed (2019). *Kodukord*. https://maarjamoisalasteaed.ee/wp-content/uploads/2022/09/Tartu_Maarjamoisa_Lasteaia_kodukord_2019.pdf
- Tartu Ülikooli Pärnu kolledž. (2015). *Üliõpilastööde juhend*.
https://ut.ee/sites/default/files/2022-03/PC_juhend_2020_0.pdf
- UNESCO. (2022). *Education starts early: progress, challenges and opportunities*. Conference backround report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383668>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNITED NATIONS (UN). (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*.
<https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd#Fulltext>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
https://www.researchgate.net/publication/275723807_Teacher_collaboration_A_systematic_review
- Vapper, T. (2021). Olukorrast tasandusrühmades Tartu näitel. *Õpetajate leht*.
<https://opleht.ee/2021/06/olukorrast-tasandusruhmades-tartu-naitel/>
- Veraksa, N., Sheridan, S., & Colliver, Y. (2021). Balancing child-centred with teacher-directed approaches to early education: Incorporating young children's perspectives. *Pedagogy, Culture and Society*, 31(5), 915-932.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2021.1955736>
- Wall, K. (2006). *Special needs and early years. A practitioners guide*. (2nd ed.). Sage Publications Inc.
- Waller, S., Bradley, M., Hosking, I., & Clarkson, P.J. (2015). Making the case for inclusive design. *Applied Ergonomics*, 46, 297-303.
<https://core.ac.uk/download/pdf/77409844.pdf>

Wiik, J. (2022). *A service perspective on Resourceful Children – service design as a catalyst for innovation in a research and development project in early childhood education and care and child protection*. [Master's Thesis, Novia University of Applied Sciences].

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/788935/Wiik_Jenny.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Innovation in a Research and Development Project in Early Childhood Education and Care and Child Protection

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf

Yalçın, V. (2022). Design thinking model in early childhood education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 196-210.

<https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.715>

Lisa 1. Dokumendianalüüsi valim

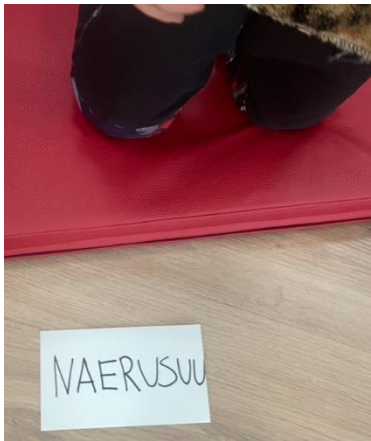
Õiguslikud ja asutusesisesed regulatsioonid

1. Koolieelse lasteasutuse seadus. RT I, 18.02.1999, 27, 387
 2. Alusharidusseadus. RT I, 09.01.2025, 1 (jõustub 01.09.2025)
 3. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. RT I, 01.09.2008, 23, 152
 4. Alushariduse ja lapsehoiu seaduse Lisa 3 rakendusakti kavand
 5. Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord. RT I, 20.02.2018, 2
 6. Eesti õpetajaetika koodeks. Eesti Õpetajate Liit. 28.05.2005
 7. Õpetaja kutse-eetika. Eesti Haridustöötajate Liit. Veebruar 2005
 8. Õpetaja kutsestandard. 06.11.2024 – 05.11.2026
 9. Lasteaia õppekava 2024
 10. Lasteaia arengukava 2020 - 2025
 11. Lasteaia tegevuskava 2024 – 2025
 12. Lasteaia kodukord 2024
-

Valdkondlikud uuringud, juhendid ja käsiraamatud

1. Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035
 2. Haridus- ja Teadusministeeriumi valdkondade analüüs (2022). 2021. aasta tulemusaruannete lisa.
 3. Kõrgessaar, J. (2020). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse.
 4. Nelis, P., Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade
 5. Reinomägi jt (2014). Lapse heaolu mõõtmise käsitlus. Statistikaamet.
 6. Sotsiaalministeerium (2021). Erivajadusega laste tugisüsteemi reform.
 7. Seema, R. (2023). Muuta õpetajaetika koodeksit või kaasava hariduse seadusi?
 8. Vapper, T. (2021). Olukorrast tasandusrühmades Tartu näitel.
 9. Õpikäsitus (2022).
 10. Alushariduse ja lapsehoiu uuring. 2021. Centar
 11. Arenguseire keskuse lühiraport. 2023
 12. Juurak (2023). Kaasav haridus päri- või vastutuules.
 13. Soodla, P. (2023) Kaasav haridus takerdub müütide taha.
 14. Häidkind, P., Soodla, P. (2024). Erivajadusega õppija Eesti haridussüsteemis
 15. Aus, K. jt. (2024) Kaasav haridus. Tartu Ülikool.
 16. Häidkind, P. (2024). Kaasamine haridusse ja ühiskonda.
 17. Sotsiaalministeerium (2021). Analüüs ja ettepanekud erivajadusega laste tugisüsteemi korrastamise kohta.
 18. Riigikontroll (2020). Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. Kas lapsed saavad hariduse omandamisel lasteaias ja koolis vajalikke tugiteenuseid? Riigikontrolli aruanne Riigikogule. Tallinn.
 19. Nelis, P., Pedaste, M., Šuman, C. (2023). Kaasava hariduse rakendamine Eesti lasteaiades kaasava hariduse teoreetilise mudeli põhjal: Juhtumiuuring.
-

Lisa 2. Vaatluspäeviku väljavõtted

Barjäär	UDL põhimõtte rakendamine
Info on esitatud ainult kirjaliku või suulise tekstina	Mitmekesine esitus- ja kaasamise viis (infot saab tajuda erinevate meeltega jm)
29.01.2025 „Loomade karneval“ saalis	14.03.2025 „Emakeelepäev“ saalis
	
Igal rühma jaoks on kohasilt tekstina. Info on ligipääsetav ainult lapsele ja täiskasvanule, kes loeb.	Iga rühma jaoks loodi magistratöö autori poolt kohasildid (15 tk), millel info on esitatud erineval viisil (tekst, pilt, rühma number).
	 Saalis toimuvate ühisürituste planeerimisel arvestada laste eripäradega informatsiooni vastuvõtmisel ja info töötlemisel ning paigutada ettepoole istuma need lapsed, kellel võib tähelepanu kiiresti hajuda, kuna ei saa kõnest aru (nt erivajadusega lapsed või sõimerühmade lapsed)
Erivajadusega lapsed istuvad kõige tagumises reas tähelepanu hajub kiiresti (ei kuule, ei näe)	

Barjäär

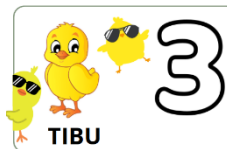
Info on esitatud valdavalt ainult kirjaliku tekstina lapse vaateväljast kõrgemal.



Infot on liiga palju ja see on keeruline

UDL põhimõtte rakendamine

Mitmekesine esitlusviis, infot saab tajuda erinevate meeltega
Kõikide rühmade ustele paigutatakse rühma nime, pildi ja numbriga sildid laste silmade kõrgusele.



Selge ja konkreetne info, saab tajuda erineval viisil ja erinevate meeltega



Hommikuringi ala rühmas, kus seinal on numbrid, tähed, aastaajad, kujundid, kalender jm. Sh materjal, mida lastel keelatakse puutuda.



Töö raames loodud näidis kaasavast ja mitmekesisest info esitamise viisist „numbrite“ näitel. Paigutatud väikese saali ukse taha ühiskasutatavale alale.

Lisa 3. Intervjuu küsimustik vanematele

Peamine teema, mida uuritakse: kuidas organisatsioonis **rakendatakse** lapsekeskse ja kaasava hariduse põhimõtteid.

Küsimus	Teoreetiline alus
Missugune on Teie hinnangul hea haridusteenus?	Malović & Malović, 2017; Florescu, 2018
Kuivõrd lapsekeskne on Tartu Maarjamõisa lasteaed? Palun hinnake kas ja kuidas avalduvad lapsekeskse lähenemise tunnused igapäevastes lasteaiategevustes: 1. Õppe-kasvatustöös arvestatakse lapse huvide, võimete ja arvamusega. 2. Lapse areng on igakülselt toetatud. 3. Õpetaja on soe ja vastutulelik partner. 4. Lasteaias rakendatakse avastus- ja projektõpet. 5. Lapsi ja peresid kaasatakse õpitegevuste planeerimisse ja elluviimisesse. 6. Keskkel kohal on mäng ja võimalikult loomulikul viisil õppimine.	Catlett & Soukakou, 2019; Florian & Black-Hawkins, 2011; Gray, 2017; Jusni <i>et al.</i> , 2023; Pakarinen <i>et al.</i> , 2024
Palun hinnake oma koostööd lasteaia: • juhtkonnaga; • rühmaõpetajatega, õpetaja abiga/abistava töötajaga; • tugispetsialistidega.	Mowrey & King, 2019; Vangrieken <i>et al.</i> , 2015
Mis toimib Teie hinnangul hästi? Milles on arengukohad?	
Kas olete märganud takistusi füüsilises või vaimses keskkonnas (suhtlemine, infovahetus), mis piiravad õpitegevustes osalemist?	CAST, 2018; Moffat, 2022, lk 70; Shepherd, 2009; Stringer, 2014, lk 82; Wall, 2006
Hinnake kuivõrd ligipääsetav on õpikeskkond. Kirjeldage kas ja kuidas see Teie hinnangul avaldub: 1. Töötajate hoiakud erivajaduste ja kaasamise suhtes on positiivsed ja toetavad. 2. Õpikeskkond toetab orienteerumist ja õppimist (infot saab vastu võtta erinevate meeltega, piltide ja sümbolite kasutamine, selged ja lihtsad sõnumid). 3. Füüsiline keskkond on ligipääsetav.	
Palun andke hinnang lasteaiale 5 palli skaalal (1- ei ole üldse rahul; 5 – olen väga rahul) Palun põhjendage.	Florescu, 2018; Malović & Malović, 2017

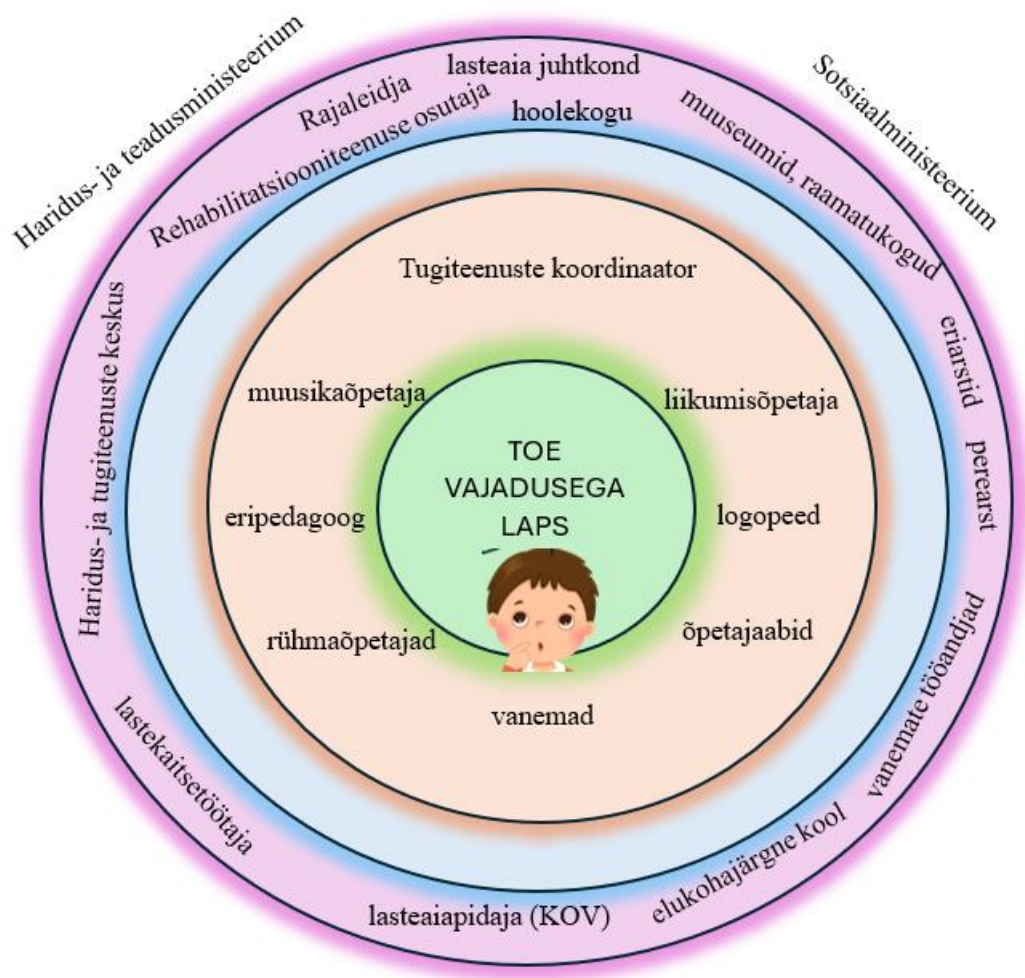
Lisa 4. Fookusgrupi intervjuu küsimused

(tugispetsialistid ja juhtkond)

Peamine teema, mida uuritakse: kuidas organisatsioonis rakendatakse lapsekeskse hariduse põhimõtteid, toetatakse abivajavaid lapsi (sh kuivõrd ligipääsetav on vaimne ja füüsiline õpi- ning kasvukeskkond).

Küsimus	Teoreetiline alus
Missugune on Teie hinnangul hea haridusteenus?	Malović & Malović, 2017; Florescu, 2018
Kirjeldage igapäevast tööprotsessi! Kuidas jõuab tuge vajav laps teieni? Mille alusel valitakse välja toe vajadusega lapsed? Kuidas igapäevaselt toimub lapse arengu toetamine?	Følstad <i>et al.</i> , 2014
Palun hinnake koostööd: - töötajatega (rühmaõpetajad, muusika- ja liikumisõpetaja, abipersonal, tugispetsialistid), - lapsevanematega, - väliste koostööpartneritega.	Forte & Flores, 2014; Jiang <i>et al.</i> , 2019; Malović & Malović, 2017; Mowrey & King, 2019; Vangrieken <i>et al.</i> , 2015
Kirjeldage, milles seisneb koostöö sisu? Mis toimib hästi, kus on arengukohad?	
Kas olete märganud takistusi füüsilises või vaimses keskkonnas (suhtlemine, infovahetus), mis piiravad õpitegevustes osalemist?	CAST, 2018; Erlandson, 2008; Moffat, 2022, lk 70; Shepherd, 2009; Stringer, 2014, lk 82; Wall, 2006
Hinnake kuivõrd ligipääsetav on õpikeskkond. Kirjeldage kas ja kuidas see Teie hinnangul avaldub: - Töötajate hoiakud erivajaduste ja kaasamise suhtes on positiivsed ja toetavad. - Õpikeskkond toetab orienteerumist ja õppimist (infot saab vastu võtta erinevate meeltega, piltide ja sümbolite kasutamine, selged ja lihtsad sõnumid). - Füüsiline keskkond on ligipääsetav.	

Lisa 5. Huvigruppide kaart Tartu Maarjamõisa lasteaia haridusteenuse kontekstis



Lisa 6. Tuge vajava lapse persoona Tartu Maarjamõisa lasteaia näitel

EI RÄÄGI

EI SAA KÕNEST ARU

Jaan, 3-aastane



JAAN LASTEAIAS

Jaan sai just 3-aastaseks ja hakkas käima lasteaias sõimerühmas. Enne lasteaeda käis hoius. Pallid, autod ja kõik, mis müra teeb, on tema lemmikmängud. Esimeste nädalate jooksul hakkavad õpetajad märkama, et midagi on “valesti”. Jaanil on raskusi suhtlemisel õpetajatega ja teiste lastega. Ta ei tee teistega koos tegevusi kaasa ning on trotslik. Sageli tekivad konfliktid. Ta ei mõista kõnet ega saa enda soove ja vajadusi kõne abil edasi anda. Ta võib lüüa, hammustada ja mänguasju ning riideid loopida. Oma soove ja mittemeeldimisi väljendab sageli valju kisaga. Suuri raskusi on rühmarutiinide ja -reeglite omandamisel ja järgimisel ning enesekohaste oskuste sooritamisel (riidesse panek, käte pesemine, söömine).



JAANI PERE

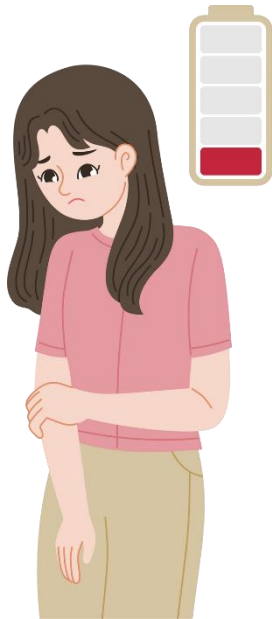
Jaan elab ema ja isaga Tartust 17 km kaugusel. Lasteaiakoha saamiseks kirjutas pere ennast sisse linna tuttavate juurde. Maarjamõisa lasteaia valisid, kuna seal on kohapeal olemas tugispetsialistid. Perearst logopeedile varem ei suunanud, soovitas oodata kolme aasta vanuseni. Vanematel ootus, et hakkab ise rääkima ja lasteaias logopeed aitab.

Ema- ja isavahelised suhted on pingelised, kuna pooleli on lahutus. Siiski on mõlemad vanemad lapse arengu osas murelikud ning soovivad lahendust leida.

Lisa 7. Tuge vajava lapse empaatiakaart



Lisa 8. Vanema persoona



Nimi: Eve

Vanus: 39-aastane

Sugu: naine

Elukoht: korter linnast 17 km kaugusel

Laps: 3-aastane Jaan

Pere: lähedastega kontakt katkenud, lahutusprotsess pooleli

“Ma ei tea, kuidas Jaani aidata. Soovin, et ta hakkaks rääkima”

Peab oluliseks, et lapsega oleks lasteaias kõik hästi sellel ajal, kui ta ise tööl käib. Mureseb, kuidas lahutus lapsele mõjub. On kurnatud ja ressursid on otsas.



OOTUSED LASTEAIALE

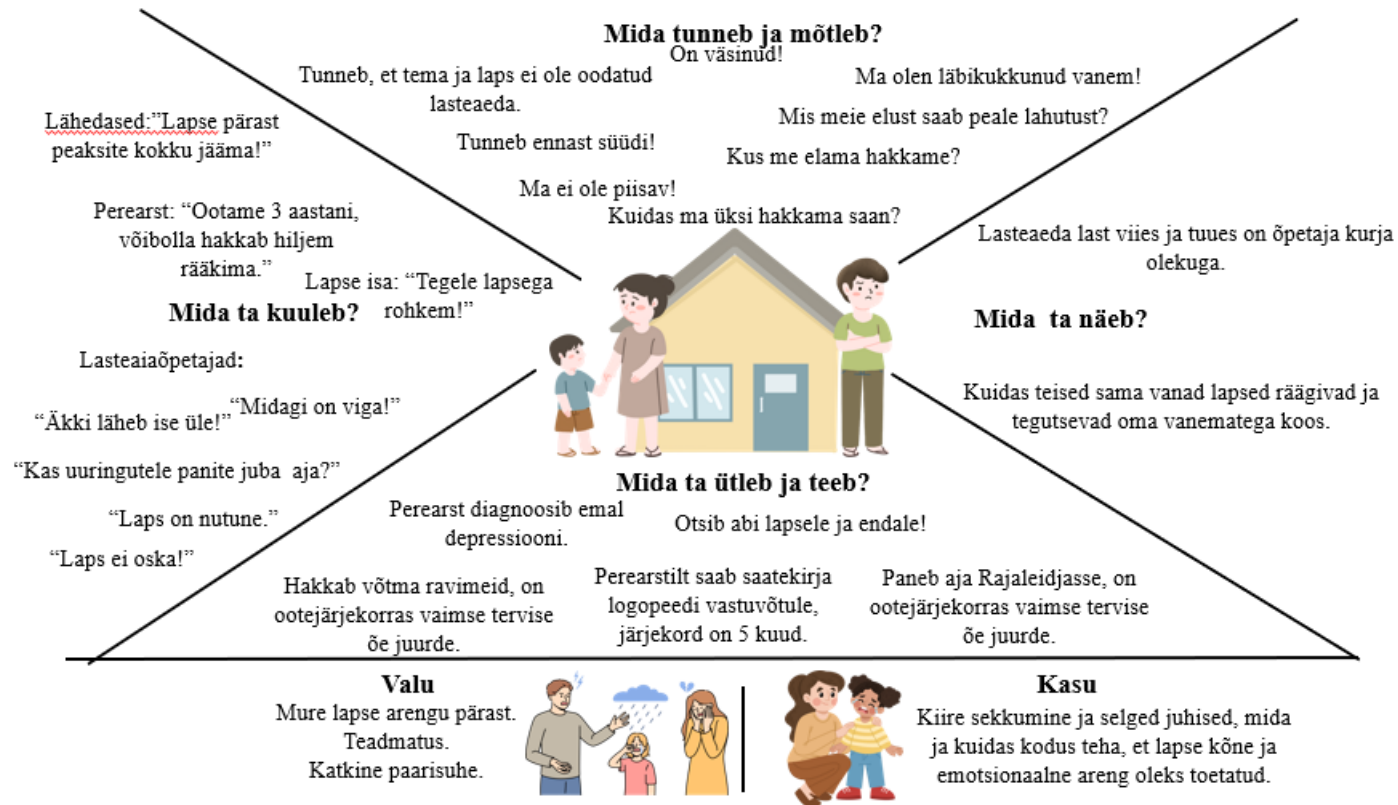
- On tänulik, et laps on lasteaias ja ise saab tööl käia.
- Soovib, et laps oleks hoitud ja tal oleks turvaline ning hea seal olla.
- Loodab, et õpetaja on mõistev ning sõbralik.
- Loodab, et lasteaed aitab lapsel rääkima hakata.
- Soovib saada sõbralikku tagasisidet ja juhiseid, mida lapsega kodus teha ja kuidas ise aidata.



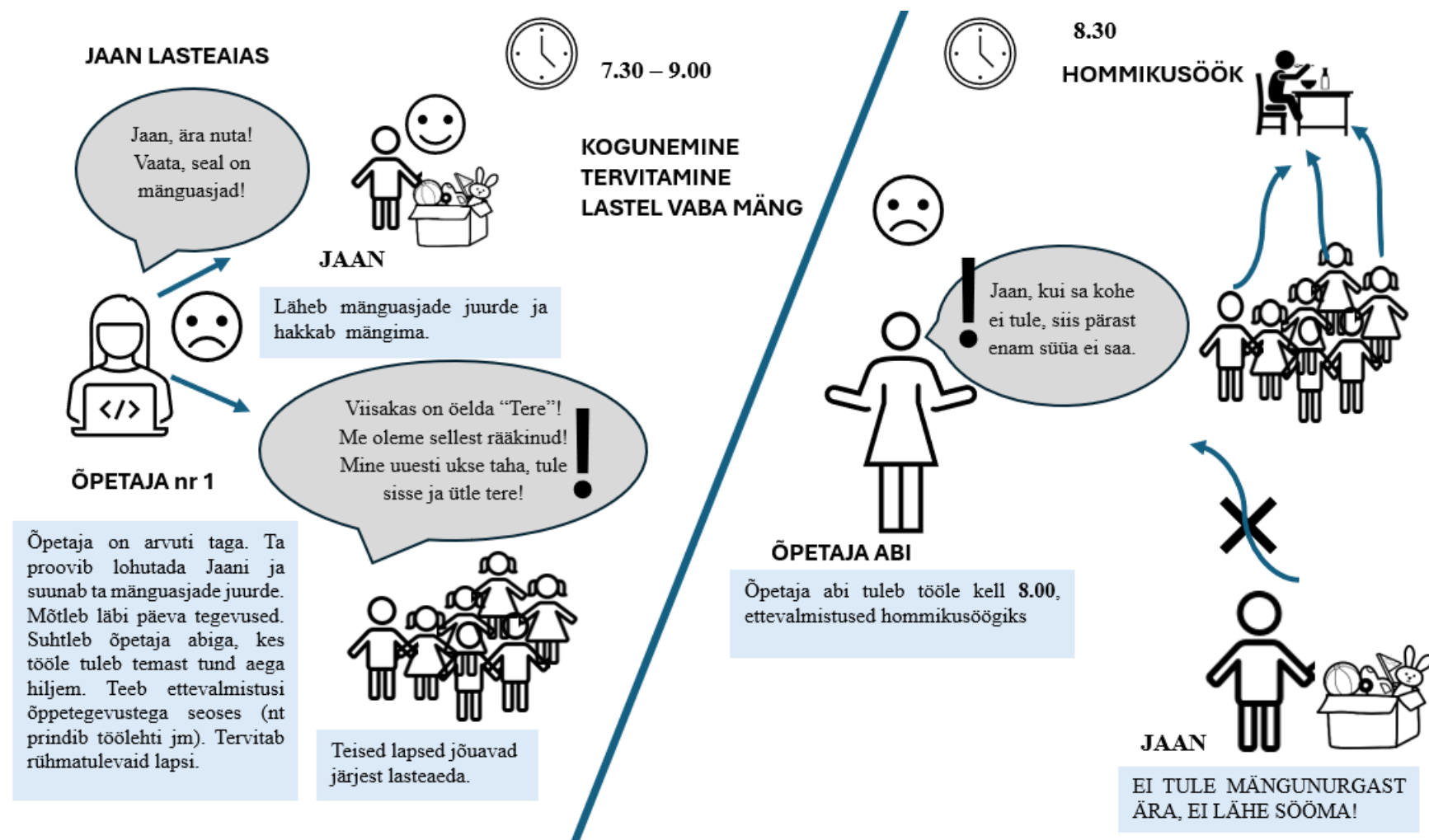
VÄLJAKUTSE

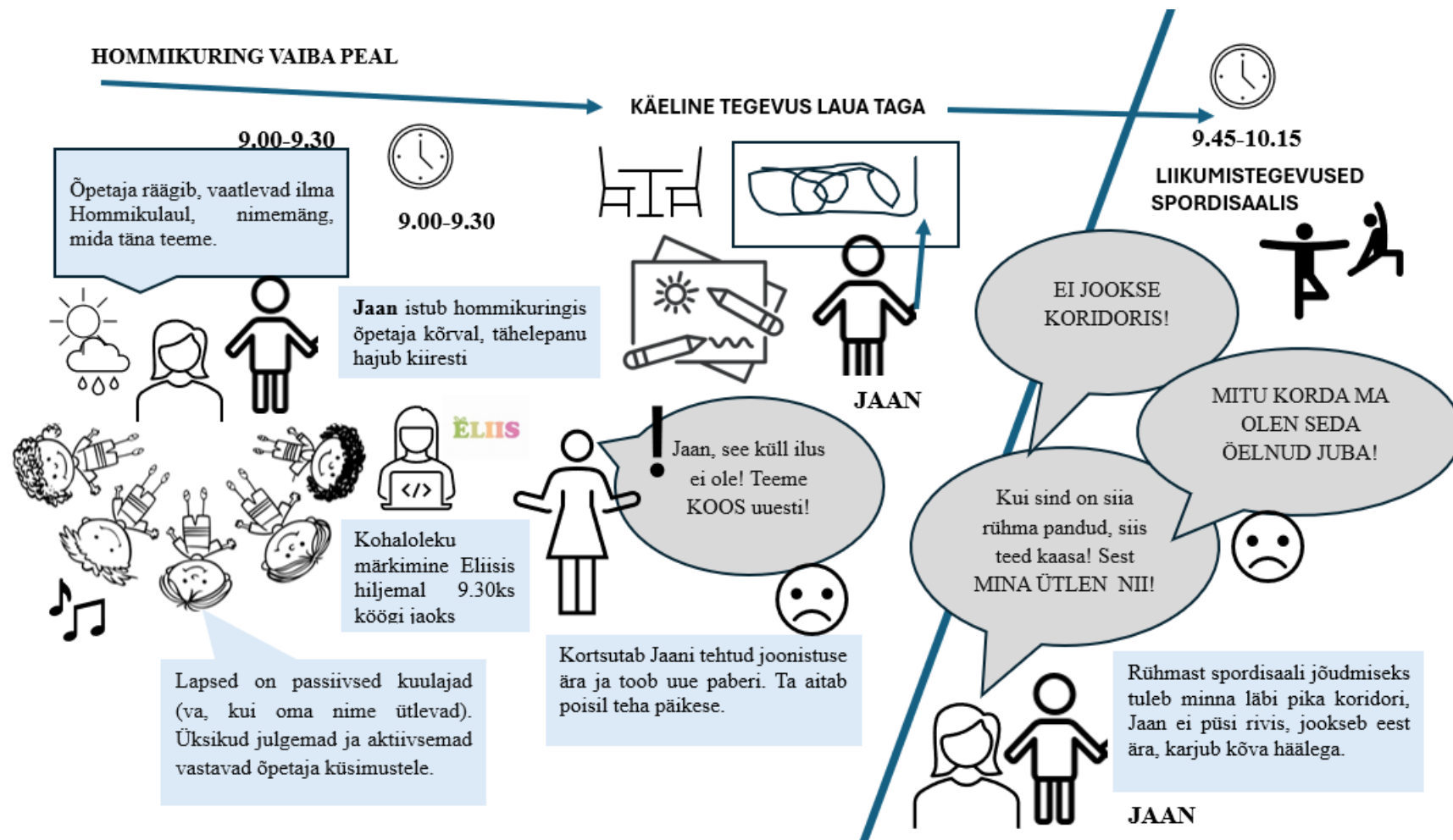
- Suhted lapse isaga on pingelised.
- Igapäevaselt hoolitseb lapse eest üksi, lapse isa töötab välismaal ja lähedasi ei ole.
- Armastab õetööd kliinikus, kuid on väsinud kõigest.
- Igapäevaste kohustustega hakkamasaamine on raske.
- Enda eest hoolitsemine on tagaplaanil.
- Laps ei räägi, koostegutsemine ja suhtlemine keeruline.

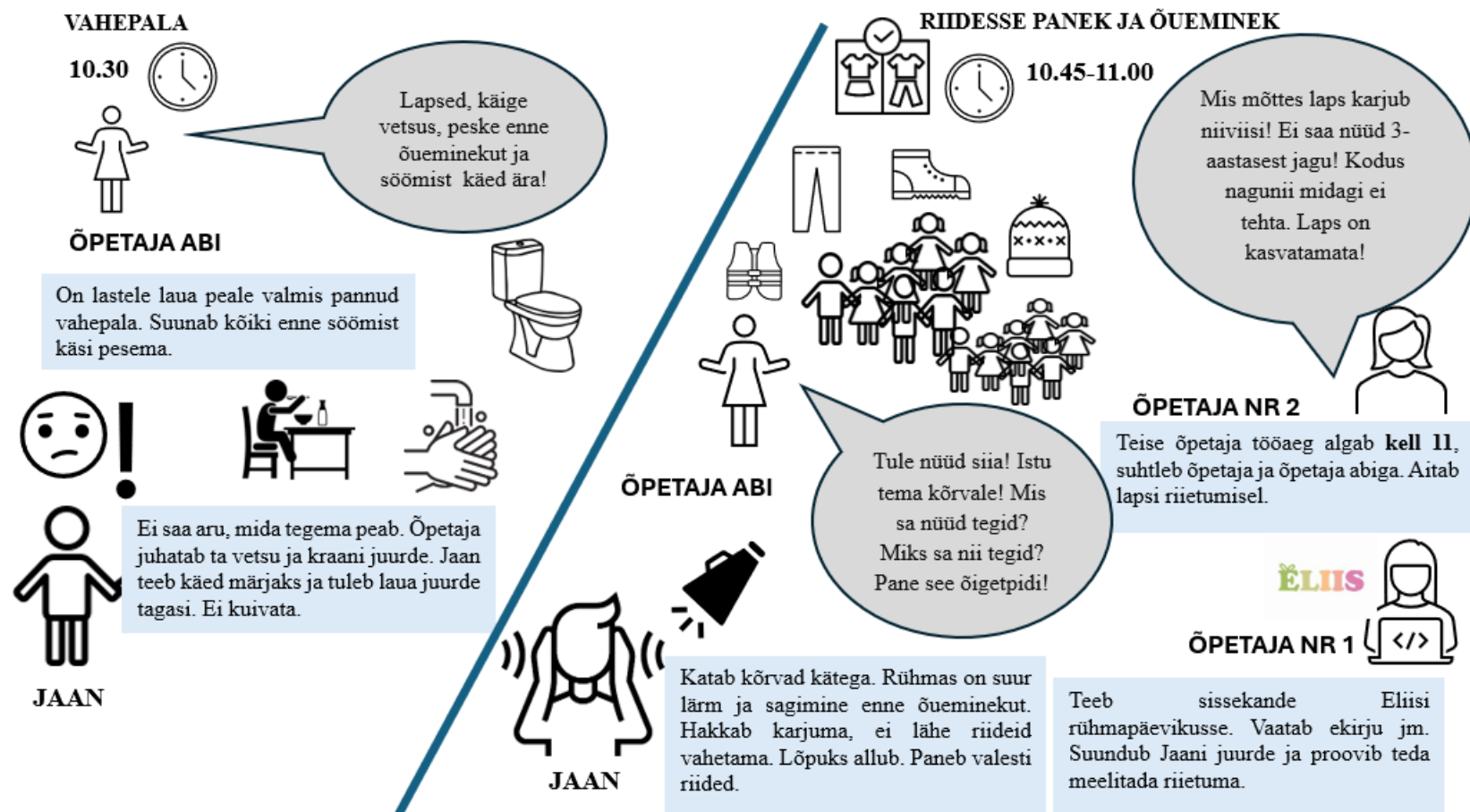
Lisa 9. Vanema empaatiakaart



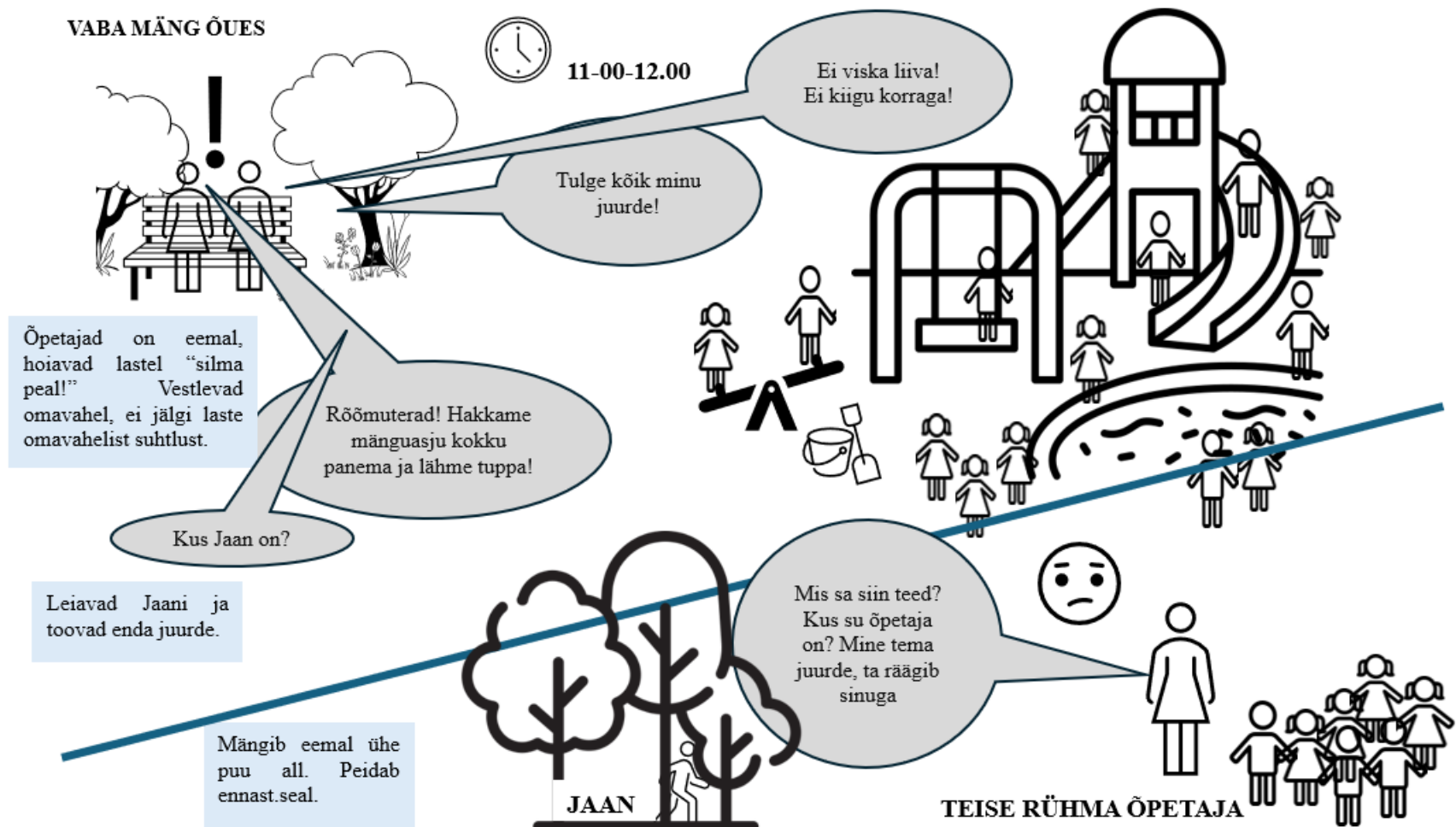
Lisa 10. Tuge vajava lapse ja tema pere teekond AS-IS







VABA MÄNG ÕUES



ÕUEST TUPPA MINEK



Lapsed saavad **palju verbaalseid korraldusi**, peavad kiiresti jalanõud jalast võtma, enda kätte võtma ja rühma minema, kuna, kuna välisukse juures on kitsas



Jaan on aeglane.
Ta ei saa ise saapaid jalast.



JAAN

Tee kiiremini!
Teised on juba rühmas ja hakkavad sööma!



LÕUNASÖÖK
12.15-12.45



PÄEVANE PUHKEAEG

12.45-14.45



Õpetaja loeb unejuttu. Vahel laulab unelaulu, vahel mängib rahustav muusika.



JAAN

Teised magavad, **Ja**an veel niheleb.



Kas vetsus on käidud?

Pange pidžaama selga!

Võtke riided ära ja pange oma tooli peale!



ÄRKAMINE, MÄNG



15.00-15.30



Laste vahel tekib tüli, mõlemad tahavad sama autoga mängida. Jaan hammustab teist last.

ÕHTUOODE

15.30-16.00



Mis sa teed?
Ei tohi
hammustada!



17.15



MÄNG, ÕUEAEG, INIVIDUAALNE TEGEVUS



16.00-17.45



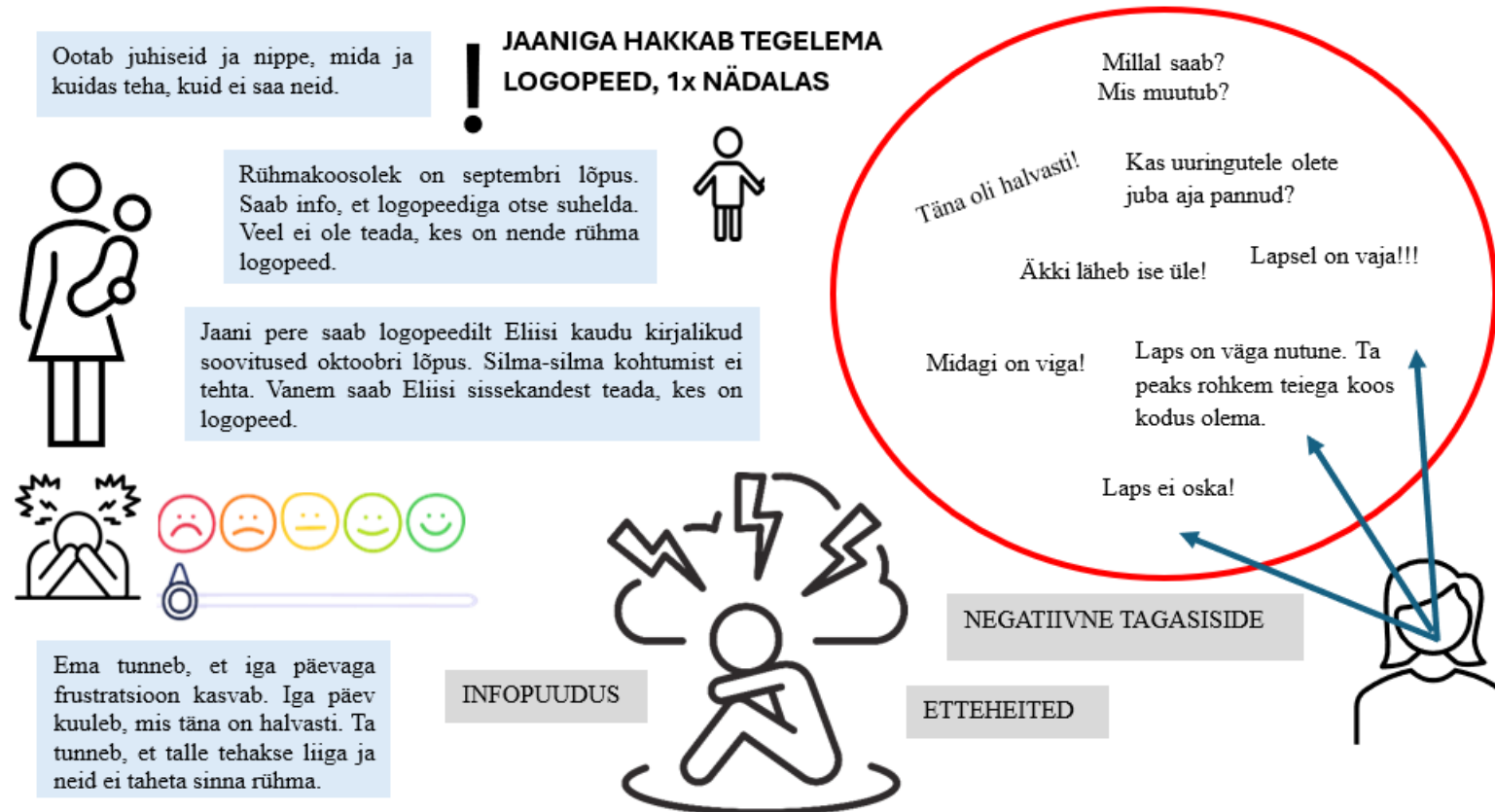
ÕPETAJA NR 2



Jaani ema tööpäev on lõppenud. Ta kiirustab Jaanile järele.

Jaan ja üks teine laps on viimased. Teised on juba koju läinud.

Lisa 11. Lasteaiapoolne tagasiside lapsevanemale



SUMMARY

DESIGN OF A CHILD-CENTERED AND INCLUSIVE EDUCATIONAL SERVICE BASED ON THE EXAMPLE OF TARTU MAARJAMÕISA LASTEAED

Kati Mäesaar

The aim of the master's thesis was to map the setbacks and needs in the development of the educational service of the Tartu Maarjamõisa kindergarten, focusing on the inclusion of children in need of support and to make proposals for improving the family-based and inclusive educational service using the service design methodology. In Estonia and elsewhere in the world, the principles of child-centered and inclusive education are being implemented. According to these approaches all children (including children in need of support) have the right to be meaningfully involved and for this, access to learning must be ensured. The educational organization has a responsibility to create an environment that supports the development of each child and both the leaders and teachers of the kinderkarten have to recognize that due to barriers in the learning environment, such as negative attitudes of staff and complex information (Stringer, 2014), some children may be excluded from meaningful learning experiences. The environment around the child and the interactions in it have a great impact on the child's early development and well-being, which is why it is necessary to pay attention to this level.

In order to be a truly child-centered and inclusive organization, all employees must be warm and friendly communication partners (Malović & Malović, 2017; Pakarinen et al., 2021 p. 46) and be able to establish contact and communicate with children who have communication disorders due to special needs. The teacher must also make adjustments to the learning environment and methods when necessary (Catlett & Soukakou, 2019; Florian & Black-Hawkins, 2011; Jusni et al., 2023; Sheperd, 2009, p.) and be prepared to work in teams (Häidkind and Oras, 2016; Vangrieken et al., 2015).

A key issue for an educational organization is therefore how to create learning environments and activities in a way that all children are included and good teamwork is possible. The master's thesis applied an approach to service design and design thinking, which allows us to identify the real needs and expectations of children and families for kindergarten (Edvardsson & Olson, 1996, p. 149; Følstad, et al., 2014). The master's thesis was based on a three-stage “discover-create-evaluate” design process model, of which the scope of this work was the discover and create stages.

The master's thesis discussed the principles of a child-centered and accessible educational service and its meaning for the parties involved. The common desire of both parents and the kindergarten is a happy child. The parents who participated in the study rated their satisfaction with the kindergarten highly, but it became clear that the place for development is communication with children and families and a more resource-efficient use of support systems. Based on the parents' experiences, focus group interviews, conversations with the management and participatory observation, the setbacks and needs in the development of the educational service of the Tartu Maarjamõisa kindergarten were mapped. Based on the information collected, a journey of a child in need and his or her family was created and possible barriers and obstacles were identified. The author of the work proposed, among other things, alternative solutions, for example, how information can be presented in a way that ensures better accessibility and that a larger number of children with different needs are meaningfully involved.

The study found that there are teams in kindergartens where teachers' activities and communication methods are not in line with a child-centered approach (e.g. threatening or intimidating children) and that the child in need and family are not always supported in the best and most effective way. Parents also do not dare to talk to and provide feedback to some teachers because they are afraid that the teachers will be offended. Although the kindergarten has a support team and, compared to Estonian statistics, there are more support specialists per total number of children than average (Ministry of Social Affairs, 2021), the lack of meaningful teamwork and information exchange with parents is currently one of the barriers to implementing child-centered practice. As part of the work, a proposal was made to the kindergarten management to review this section of work and

improve the work process across the kindergarten, which is also relevant in light of the new Early Childhood Education Act that will enter into force in September 2025.

A child and family-centered educational organization should be a good cooperation partner for all families and does not push anyone away, especially a child in need and his or her family. The master's thesis revealed the biggest barrier today in implementing child-centered educational services in Maarjamõisa kindergarten, which is the negative attitudes of some employees, communication and cooperation between related parties in supporting a child in need and his or her family. Therefore, subsequent development activities should be aimed at improving cooperation and raising employees' awareness of a child-centered approach and child-supportive communication, for example through team training and self-assessment. One solution was proposed to launch a mentoring program with the aim of empowering starting teams, which will be implemented in the next academic year.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kati Mäesaar,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Toe vajadusega lapse keskne haridusteenuse disain Tartu Maarjamõisa lasteaia näitel

mille juhendajad on Grete Männikus, Margaret Varik,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kati Mäesaar

19.05.2025