

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Evelin Leppik ja Alina Tsukanova
MULTISENSOORSE LOO RAKENDAMINE 3–4AASTASTE LASTE ÕPETAMISEL
ERIPEDAGOOGI JA ÕPETAJA KOOSTÖÖS
Magistritöö

Juhendajad: Pille Häidkind, Ph. D., eripedagoogika lektor
Riin Tamm, MA, kaasava hariduse nooremlektor

Tartu 2025

Kokkuvõte

Multisensoorse loo rakendamine 3–4aastaste laste õpetamisel eripedagoogi ja õpetaja koostöös

Multisensoorset lugu (MSL) rakendati koostöise õpetamise käigus 3–4aastaste laste allrühmas, kuhu kuulusid ka eripedagoogi teenust saavad lapsed. Tegevusuuringu valimi moodustasid kaks lasteaiaõpetajat, kümme last ning kaks uurijat eripedagoogide rollides. Kevade-teemalist lugu jutustati lastele viis korda (üks kord nädalas), andmeid koguti laste vaatluse ja õpetajate küsitlemise teel. Vaatlusel selgus, et lapsed uurisid stiimuleid, lõpetasid jutustaja lauseid ning neil paranes oma järjekorra ootamise oskus. Õpetajate hinnangul toetab MSL laste sõnavara arengut ja seoste loomist, läbi erinevate meelte täpsustuvad kujutlused. Koostöise õpetamise suhtes eripedagoogiga oli üks õpetaja (MSL jutustaja rollis) uuringu lõpuks positiivsemalt meelestatud kui teine (assistent).

Võtmesõnad: multisensoorne lugu (MSL), koostöine õpetamine, lasteaed, õpetaja, eripedagoog

Abstract

Applying a multisensory story in teaching 3–4year-old children through co-teaching between a special education and kindergarten teacher

A multisensory story (MSS) was implemented during co-teaching in a subgroup of 3–4year-olds, including children receiving special education support. The research involved two kindergarten teachers, ten children and two researchers as special education teachers. A spring-themed story was told five times (once a week) and data were collected through observations and teacher interviews. Observations showed that children engaged with stimuli, completed the storyteller's sentences and improved their turn-taking skills. Teachers noted that MSS supports vocabulary development and using multiple senses enhances imagery. Regarding co-teaching, one teacher (storyteller) had a more positive attitude by the study's end compared to the other (assistant).

Keywords: multisensory stories, co-teaching, kindergarten, teacher, special education teacher

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Teoreetiline ülevaade.....	5
3–4aastaste laste areng ja õpetamine.....	5
3–4aastaste laste teadmised ja käitumine.....	8
Koostöine õpetamine.....	9
Multisensoorne lugu.....	12
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	14
Metoodika.....	15
Valim.....	16
Andmekogumine.....	18
Andmeanalüüs.....	20
Tulemused.....	20
Muutused laste oskustes.....	20
Õpetajate hinnangud MSL kohta.....	23
Õpetajate hinnangud koostöisele õpetamisele.....	25
Arutelu.....	26
Tänuõnad.....	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisad.....	36
Lisa 1. Kiri lasteaiale.....	36
Lisa 2. Kiri lapsevanemale.....	37
Lisa 3. Lasteaiaõpetajate eelintervjuu kava.....	39
Lisa 4. Lasteaiaõpetajate järelintervjuu kava.....	40
Lisa 5. Vaatlusprotokoll.....	41
Lisa 6. MSL koostamine ja lugu “Aednik Elsa”.....	43

Sissejuhatus

Uus alusharidusseadus (2024) on rakendub 2025. aasta septembris. Selle seadusega ühendatakse lastehoiud ja lasteaiad ning erivajadustega laste toetamisel võetakse kasutusele kooliga sarnased põhimõtted. Kuni 3aastaste laste puhul keskendutakse lastehoiurühmades eelkõige üldoskuste arendamisele, riiklikus õppekavas kehtestatakse ka 3aastaste laste eeldatavad arengutulemused.

EHISE andmetel esineb erivajadustega lastel enim kõne- ja keeleprobleeme ning sagedasti ka käitumisprobleeme (Silm *et al.*, 2024). Õpetaja vajab kaasava õppe rakendamisel tugispetsialistide toetust. Kehtivuse kaotab määrus, mille kohaselt igas lasteaias peab olema logopeed. Samas tuleb jätkuvalt tagada vajaduspõhine tugispetsialisti (eripedagoogi, logopeedi või muu tugispetsialisti) teenus. Kõnearendus kuulub ka eripedagoogi teenuse hulka (Padrik, 2024).

Häidkind ja Kuusik (2009) sõnul on erivajadustega laste õpetamisel oluline lähtuda lapse arengulistest eripäradest ja vanusest. Arengulise vanuse mõiste viitab lapse arengutasemele eri valdkondades, mis ei pruugi kattuda tema tegeliku vanusega. Õpetamine peab toimuma lapse lähima arengu tsoonis (Võgotski, 1978) ning tuleks arvestada, et ülesanded oleksid mõõdukalt väljakutsuvad ja täidetavad täiskasvanu asjakohase abiga.

Vanuses 3–4 aastat esineb lastel tihti raskusi nii keskendumisel kui ka tahtliku tähelepanu koondamisel suulise teksti kuulamisel, mis on eelduseks uudse verbaalse informatsiooni vastuvõtmisel, mõistmisel ja õppimisel. Selles vanuses lastele on vajalik pakkuda tegevusi, mis on praktilised, mängulised ja emotsionaalsed, aidata seoseid luua varem kogetuga. Arvestades eelpool nimetatut on õpetajal oma tööd planeerides vaja mõelda, kuidas ta saab tekstimõistmist ja õppimist tõhusamalt toetada, ning eripedagoog saab seejuures kaasa aidata. Multisensoorne lugu on üks võimalus seda koostöiselt teha.

Teoreetiline ülevaade

Eestis tuleb enamik lapsi lasteaeda 3-aastaselt. Lasteaed toetab nii lapse üldoskuste arengut kui ka loob aluse erinevate õppeainete õppimiseks koolis. Antud uurimistöo teemast lähtudes käsitletakse järgnevalt kahte üldoskuste valdkonda („Tunnetus- ja õpioskused” ning „Sotsiaalsed oskused”) ja kahte õppe- ja kasvatustegevuse valdkonda („Keel ja kõne” ja „Mina ja keskkond”) ning nende omavahelist lõimumist. Keskendutakse 3–4aastastele lastele, sest selles vanuses toimuvad märkimisväärsed arengulised muutused eelpool nimetatud valdkondades. 3–4aastaste laste mõtlemine on kaemuslik praktiline, mistõttu pakuvad neile erilist huvi just praktilised tegevused ja vahendid, mis toetavad nende aktiivset õppimist ja maailma mõtestamist.

3–4aastaste laste areng ja õpetamine

Väikesed lapsed on uudishimulikud ja valmis avastama, õppima ning uurima ümbritsevat maailma. Lastele parima arenguvõimaluse pakkumisel tuleb neile võimaldada mitmekesiseid ja rikastavaid kogemusi, mis aitavad neil omandada edasiseks arenguks vajalikud oskused.

Tunnetus- ja õpioskused. Laps tunneb loomulikku huvi ümbritseva vastu, mis väljendub peamiselt tahtmatu tähelepanuna. Tahtlik tähelepanu võimaldab keskenduda teatud ülesannetele või objektidele ning on 3–4aastasel lapsel lühiajaline (umbes 10 minutit). Tajutav on üks tunnetusprotsessidest, mille toel toimub õppimine esimestel eluaastatel. Laps kogeb, mõistab ja loob seoseid ümbritsevast maailmast oma meelte - nägemise, kuulmise, kompimise, maitsmise ja haistmise - kaudu (Butterworth & Harris, 2011; Gleitman *et al.*, 2014). Mitme meele kaudu saadud informatsiooni töödeldakse, sh luuakse seoseid varem saadud kogemusega (Butterworth & Harris, 2011; Kikas, 2008). Eristada saab mitmeid mälu liike, millest mõned muutuvad vanusega rohkem kui teised. Näiteks saab lühi- ja pikaajalist mälu eristada materjali säilitamise aja alusel. Õppimise seisukohalt on töömälu väga tähtis. Töömälu võimaldab hoida ja töödelda tajutavat teavet ning seostada seda pikaajalises mälus talletatud teadmistega (Kikas, 2008; Ülviste *et al.*, 2024). Meelde jääb paremini see, mis kordub ja seostub lapse teadmiste ja kogemustega, on tema jaoks emotsionaalselt kaasahaarav. Vanuses 3–4aastat kasutavad lapsed peamiselt kaemuslik-praktilist mõtlemist ehk mõtlevad tegutsedes, mistõttu väljenduvad nende tunnetusoskused suuresti läbi erinevate praktiliste tegevuste ja mängu (Krull, 2018; Männamaa & Marats, 2008; Strebeleva, 2010). Neljandal eluaastal teadmiste ja oskuste omandamisel muutub oluliseks emotsionaalne

aspekt. Eakohase arenguga laps saab neljandal eluaastal omandatud teadmisi kasutada ka uudes olukorras (Männamaa & Marats, 2008).

Keel ja kõne. Kõne mõistmisel on oluline meeles pidada, et laps mõistab kõnet enne, kui seda ise kasutama hakkab (Hallap & Padrik, 2008). 3–4aastane laps mõistab täiskasvanu kõnes seda, mida ta parasjagu tajub — lapse kõne on seotud konkreetse olukorraga ja sõltub tema tegevusest (Karlep, 1998). Laps mõistab kaheosalisi tuttavate esemetega seotud juhiseid. Täiskasvanu kõnes lähtub laps rohkem sõnade järjekorrast, kui ütluse grammatilisest tähendusest. Kõneloomes kasutab 3–4aastane laps baaslaused, laiendamata ja laiendatud lihtlauseid (4–5sõnalised) ning kõnesse ilmuvad esimesed koond- ja liitlauseid. Olulisel kohal on grammatika omandamine ja sõnavara laiendamine. Sõnavaraliselt suudab laps kirjeldada esemete ning asjade detaile ja omadusi (Hallap & Padrik, 2008a, 2008b).

Tunnetustegevuse ja kõne seos. Kõne ja tunnetustegevuse arengu omavahelist seost rõhutatakse üha enam. Kikas (2008) rõhutab, et tunnetusprotsessid nagu taju, tähelepanu, mälu ja mõtlemine, on omavahel tihedalt seotud. Karlepi (1998) järgi on võimalik infot vahetada ja teostada intellektuaalseid operatsioone ka ilma keeleta, kuid keel annab võimaluse tunnetusprotsesside maksimaalseks arendamiseks. Üldlevinud arusaama kohaselt areneb iga psüühiline protsess ka iseseisvalt, kuid olulisem on nende protsesside omavaheline põimumine, mis viib uue kvaliteedi kujunemiseni. Kõne arengus mängib suurt rolli nii kõne sisu kui ka keeleüksuste tähendus, samuti kõne mõistmine, mis on tihedalt seotud juhtivate tunnetusprotsessidega.

Taju ja kõne. Taju kaudu saadakse infot nii sise- kui väliskeskkonnast (Strebeleva, 2010). Meelte abil tajutakse objektide erinevaid omadusi, mille alusel luuakse kujutlus esemetest ja nähtustest. Tajumiseks on vajalikud erinevaid aistinguid, varasemad kogemused, emotsioonid ja mõtlemine (Strebeleva, 2010). Tajude kaudu tekivad algselt konkreetset, hiljem aga üldistatud mälupildid (Karlep, 1998). Kõne mõistmisele ja kõnele avaldavad mõju tajuprotsessi kõik tunnused. Lapsed räägivad sellest, mida nad on kogunud. Kõnes väljendatavad tunnused, nende maht ja kiirus sõltuvad taju täpsusest. Taju analüütilisus kajastub kõne struktuuri keerukuses, samas kui mõtestatus määrab loogiliste ja grammatiliste suhete väljendamise kõnes (Karlep, 1998).

Mälu ja kõne. Töömälu osaleb nii kõneloomes kui ka kõne tajus, kõne mõistmiseks tuleb hoida keelend mälus kuni selle täieliku mõistmiseni (Kikas, 2008). Kõneloomes säilitatakse mõte ja ütluse plaan mälus kuni selle realiseerumiseni (Karlep, 1998). Töömälu

episoodiline puhver mõjutab mahupiirangu tõttu keeletöötlust ja hõlmab pikaajalise mälu osalust kõne mõistmises.

Mõtlemine ja kõne. Vögotski (2014) järgi arenevad kõne ja mõtlemine eraldi, kuni umbes teisel eluaastal nad põimuvad. Karlepi (1998) sõnul kulgeb mõtlemise areng kolmes etapis, arenevad mõtlemise erinevad liigid: kaemuslik-praktiline, kaemuslik-kujundiline ja kooliea lähenedes verbaalne mõtlemine. Kõne ja mõtlemise seos muutub lapse kasvades, kusjuures kõne abil kinnistatakse tegevusviise ja edastatakse mõtteid. Kõne mõistmine hõlmab mõtete seostamist ja järeldamist (Karlep, 1998; Strebeleva, 2010). Vögotski (2014) sõnul aitab lastel oma tegevuste kõnega saatmine tegevusi planeerida ja mõtestada. Kujutluspildid muutuvad arenedes paindlikumaks ja loovad aluse keerukamatele mõtlemisvormidele (Strebeleva, 2010).

Tunnetus- ja õpioskuste õpetamisel tuleb arvestada lapse mõtlemise tasemega, pakkudes jõukohaseid esemelisi õppematerjale (Strebeleva, 2010). Arvestada tuleb ka lapse tähelepanu omadusi. Lapse tähelepanu hoidmiseks on vajalik täiskasvanupoolne pideva motiveerimine, et toetada lapse õppimist ja arengut (Krull, 2018; Männamaa & Marats, 2008).

Kõneloome õpetamisel tuleb täiskasvanul luua teadlikult oma kõnes pause, julgustades last lõpetama alustatud lauset ning oma kõnes jätkama. Oluline on anda lapsele piisavalt aega oma mõtete sõnaliseks väljendamiseks (Karlep, 1998). Sõnavara õpetamisel on vajalik suunata ja selgitustega juhendada lapse tähelepanu tunnustele, mida sõna tähendus sisaldab (Hallap & Padrik, 2009). 3–4aastane laps hakkab mõistma lühikest ette jutustatud teksti, mida toetavad lapse enda kogemused ja visuaalsed või reaalsed esemed (Padrik & Hallap, 2008). Lastele sobivad kõige paremini tuttavad ja igapäeva elulised lood, mis on situatsioonipõhised ja seotud lapse kogemusega. Teksti koostamisel on oluline kasutada lihtsaid lauseid. Erinevaid tegevusi tuleb kirjeldada eraldi lausetes, et vältida segadust. Grammatiliselt seotud sõnad peavad olema lähestikku, et lause oleks selge. Samuti peab vältima keerulisi lausekonstruktsioone ja pikki loetelusid. Lastele on lihtsam mõista teksti, kus ideed on loogiliselt seotud, hästi struktureeritud ja selge ülesehitusega (Plado, 2005).

3–4aastaste laste teadmised ja käitumine

3–4-aastased on arengus väga olulisel etapil, kus nende teadmised, oskused ja käitumine arenevad kiiresti ja mitmekülgset. Lapsed õpivad oma tundeid väljendama, koos mängima ja järgima lihtsamaid reegleid. Füüsiliselt muutuvad nad järjest osavamaks nii liikumises kui ka peenmootorikas.

Mina ja keskkond. Koolieelses eas on lapse õppe- ja arengukeskkonnaks kõik teda ümbritsev. Valdkond „Mina ja keskkond” annab võimaluse lõimida teisi õppe- ja kasvatustegevuse ning üldoskuste valdkondi, mille abil mõistab laps paremini end ümbritsevat. Valdkonna alla on koondatud kolm kategooriat: sotsiaalne keskkond, looduskeskkond ja tehiskeskkond. Sotsiaalse keskkonna kategooria teema on näiteks „aastaajad”. 3–4aastaste laste puhul käsitletakse aastaegade vaheldumist, nende iseloomulike tunnuste märkamist ja nimetamist (kevadest sulavad jääpurikad, hakkab soojaks minema) (Laasik *et al.*, 2009).

Õppe- ja kasvatustegevust kavandades ja korraldades julgustatakse last märkama, uurima ja kogema ümbritsevat maailma läbi mängu ja igapäevaste tegevuste. Neile võimaldatakse tajuda keskkonda mitmekülgset, kaasates erinevaid meeli: vaadeldes, nuusutades, maitstes, kompides ja kuulates helisid. Teemasid ja vaadeldavaid objekte valitakse lähtudes lapse vahetust kokkupuutest ning kasutades talle tuttavaid ja tema kogemustega seotud vahendeid, et aidata lapsel mõista looduse terviklikkust ning luua teadmiste ja kogemuste vahel seoseid (Laasik *et al.*, 2009). Lisaks aitab lastele lugude rääkimine maailma mõtestada ja õppida tundma oma kultuuri, mille osa nad on. Keel ja kultuur on omavahel seotud, kuna jutustusi, kombeid ja traditsioone antakse edasi just kõne abil (Catalano & Catalano, 2022).

Sotsiaalsed oskused. 3–4aastaselt mõistab laps vähe teiste inimeste tundeid ja mõtteid. Tema meeleolu muutub kiiresti, ta võib olla mõne sekundi jooksul rõõmus ja eevil ning siis ka ärritunud või kurb. Tuttavates olukordades ja korduvates tegevustes on laps enesekindlam ning ta tunneb end julgemalt (lemmikjutu kuulamine, sama mängu korduvalt mängimine). Laste emotsionaalset ja enesekohast arengut toetavad rutiinid ja rituaalid (Tropp & Saat, 2008). Kaaslastega mängimine või tegevus õnnestub lühikest aega. Omanditunne on veel tugev, kuid laps hakkab juba õppima vahetama ja jagama mänguasju ning harjutab ka oma järjekorra ootamist. Selles vanuses laps õpib järgima lihtsamaid reegleid ning arvestama nendega mängudes ja tegevustes, mida juhivad täiskasvanud (Männamaa & Marats, 2008).

Sotsiaalsete oskuste õpetamine ja edaspidise arengu toetamine peaks toimuma teadlikult, kuid samal ajal loomulikus kontekstist. Õpetaja peab looma lapsega positiivse ja usaldusliku suhte, sest see on äärmiselt oluline lapse sotsiaalsele arengule. Laps õpib käituma täiskasvanu eeskujul (Tropp & Saat, 2008). Neljandal eluaastal tuleks lapsel arendada enesekontrolli oskusi, ehk teadlikult looma olukordi ja valima mänge, kus laps õpiks oma järjekorra ootamist seda nii vooruvahetuses kui ka erinevates tegevustes. Sotsiaalse ja enesekohaste arengu toetamiseks tuleb jätkata rutiinide järgimisega igapäevategevustes (Männamaa & Marats, 2008).

Kokkuvõttes saab öelda, et 3–4aastane laps areneb kõige terviklikumalt, kui lõimida mänguliselt mitu valdkonda ühte tegevusse. Läbi mitme meele seob laps lühiajaliselt keskendudes uue info oma varasema kogemusega kinnistades seeläbi info pikaajalisse mällu. Lapsele jõukohase keele kasutamine (jutustamine, sõnavara) annab talle keelelised vahendid avastuste sõnastamiseks ja mõtestamiseks. Igapäevased looduse ja kultuuriga seotud tegevused loovad tähenduslikke seoseid ümbritseva maailmaga. Selge rutiin, korduvad ja lõimitud tegevused ning oma järjekorra ootamine kujundavad enesekontrolli. Rühmaõpetaja kujundatud turvaline õpikeskkond toetab lapse uudishimu, keelearengut ja sotsiaalset suhtlust.

Koostöine õpetamine

Kaasav haridus tähendab, et kõigil õppijatel on võrdsed võimalused õppida, arvestades nende erinevaid vajadusi ning vähendades takistusi õppimisel (Nelis & Kivirand, 2024). Selle eesmärgi saavutamiseks on vaja mitmekesiseid õpetamisviise, millest üheks tõhusaks meetodiks on koostöine õpetamine. Uuringud (Carter *et al.*, 2016; Houser *et al.*, 2015, viidatud Malva, 2024 j) on näidanud, et koostöine õpetamine toetab kaasava hariduse põhimõtteid ning aitab paremini vastata õppijate individuaalsetele vajadustele. Erinevalt üldisest koostööst viitab koostöine õpetamine teadlikult kavandatud ja struktureeritud õppeprotsessile, kus spetsialistid tegutsevad ühise eesmärgi nimel. Käesolevas magistritöös keskendume koostöise õpetamise rollile kaasava hariduse kontekstis.

Koostöise õpetamise puhul on samaaegselt kaasatud vähemalt kaks võrdse kvalifikatsiooniga spetsialisti, mis annab võimaluse uute meetodite ning strateegiate rakendamiseks (Friend *et al.*, 2010; Kivirand *et al.*, 2024; Slabina, 2017). Sellel protsessil on kolm faasi: esmalt planeeritakse ühiselt tegevus, viiakse see koos läbi ning lõpus analüüsitakse läbiviidud tegevust. Friend'i (2008) järgi on koostöine õpetamine veelgi

edasiviivam, kui seda rakendavad õpetaja ja tugispetsialist. Seejuures on oluline vältida olukorda, kus eripedagoog tegeleb ainult erivajadustega õppijatega, sest see võib suurendada nende eraldumist. Tõhus koostöö hõlmab kogu rühma kaasamist, kus nii õpetaja kui ka tugispetsialist õpetavad võrdselt kõiki õppijaid.

Koostöise õpetamise mudelid. Koostöise õpetamise mudeli valik sõltub laste vajadustest, õpetajate eelistustest, eesmärkidest ja ruumilistest tingimustest (Malva, 2024). Koostöisel õpetamisel on kuus mudelit: 1) üks õpetab, teine vaatleb, 2) õpetamine õpijaamades, 3) paralleelne õpetamine, 4) allrühma ja põhirühma õpetamine, 5) õpetamine meeskonnana, 6) üks õpetab, teine assisteerib (Friend *et al.*, 2010, viidatud Slabina, 2017 j).

Koostöist õpetamist on rohkem uuritud koolikontekstis (Carter *et al.*, 2016; Houser *et al.*, 2015, viidatud Malva, 2024 j). Alati pole arvestatud koostöise õpetamise põhimõtet, et koostöine õpetamine toimub sarnase kvalifikatsiooniga spetsialistide vahel (Celeste Rosa *et al.*, 2017; Ferrand & Deeg, 2021).

Celeste Rosa jt (2017) uuringus osalesid rühmaõpetaja ja õpetajakoolitusel osalev praktikant. Uuringu jooksul koostati tegevuskava, et toetada kahe erivajadustega lapse (laps A 7aastane, laps B 4aastane) arengut erinevates arenguvaldkondades rühmakeskkonnas. Tegevuskava põhieesmärgiks oli kaasata erivajadustega lapsed rühmategevustesse, selleks kohandati esmalt õpikeskkond lisades PCS pildid keskuste ja vahendite juurde. Lisaks loodi mõlemale erivajadustega lapsele individuaalsed PCS pildid vastavalt arendamist vajavatele valdkondadele (nt värvused, lapse enda ja rühmakaaslaste nimede õppimine jne). Samuti olid tegevused kohandatud vastavalt erivajadustega laste võimetele ja huvidele. Näiteks jutustamise ajal kasutati PCS pilte, mis toetas lapse keskendumist loo kuulamisele. Otseselt ei ole uuringus välja toodud, millise koostöise õpetamise mudeli järgi tegevuskava läbi viidi, kuid kirjelduste järgi võib eeldada, et tegemist oli mudeliga „üks õpetab ja teine vaatleb”. Intervjuust selgus, et lasteaia õpetaja pidas sellist lähenemist uudseks ja kasulikuks, kuna see võimaldas kaasata õppetöösse kõik rühma lapsed. Tulemustes toodi välja, et mõlema erivajadustega lapse arengus toimusid positiivsed muutused. Laps A saavutas edusamme kognitiivsetes, keele- ja suhtlemisoskustes, samuti motoorses ja sotsiaal-afektiivses arengus. Laps B puhul ilmnes areng kognitiivses ja motoorses valdkonnas.

Ferrand & Deeg (2021) uuringus käsitleti koostöise õpetamise mudelite rakendamist eelkooliealiste erivajadustega laste kakskeelses õppes. Uuringu eesmärk oli välja selgitada, kuidas eripedagoogid ja õpetaja assistendid suudavad koos töötades toetada laste arengut kahes keeles – inglise ja hispaania keeles. Uuringus osalesid üks eripedagoog, kaks õpetajat

ja üks draamakunsti õpetaja, kes rakendasid erinevaid koostöise õpetamise mudeleid (üks õpetab, teine assisteerib, õpetamine õpijaamades ja meeskonnas ning üks õpetab, teine vaatleb). Toodi välja, et oluline osa edukast koostöisest õpetamisest oli pidev koostöö ja refleksioon, mille käigus pedagoogid analüüsisid oma õpetamispraktikaid ning kohandasid meetodikaid vastavalt laste vajadustele. Selline avatud ja paindlik lähenemine aitas ületada keelelised ja pedagoogilised väljakutsed ning tõi kaasa positiivseid tulemusi. Lapsed muutusid enesekindlamaks, kasutasid aktiivsemalt mõlemat keelt ja arendasid oma suhtlemisioskust nii verbaalselt kui ka mitteverbaalselt. Lisaks tõi uuring esile, et edukas kahe-suunaline keeleõpe eelkoolis eeldab mitmekesiste õpetamismudelite rakendamist, tugevdatud professionaalset arengut ja aktiivset koostööd õpetajate vahel.

Ülal väljatoodud uuringutes rakendati koostöist õpetamist erivajadustega laste toetamiseks tavalaste hulgas. Tulemused osutasid, et koostöine õpetamine sobib alusharidusse, kuid uuritavaid oli vähe ja koostöise õpetamise põhimõtteid täielikult ei järgitud.

Eripedagoogi ja õpetaja koostöine õpetamine. Erivajadustega laste puhul on oluline, et lasteaija õpetajad ja eripedagoog teeksid koostööd, et toetada lapse üldoskuste arengut. Kutsestandardites (Kutsestandard. Eripedagoog, 2024; Kutsestandard. Õpetaja, 2020) on kirjas, et nii õpetaja kui ka eripedagoog peavad arvestama iga lapse individuaalsuse, arengupotentsiaali ja erivajadustega. Õpetaja põhieesmärk on luua sobiv keskkond lapse arengu toetamiseks ja õpetada last. Eripedagoogi ülesanne on nõustada õpetajat lapsele toetava keskkonna loomisel rühmaruumis ning lapsele tegevuste planeerimisel individuaalselt kui alagrupis, samuti pakkuda tugiteenust lapsele. Kokkuvõtvalt on rühmaõpetaja ja eripedagoogi ülesanded sarnased, kuid erineva fookusega. Eripedagoogid keskenduvad haridusastutustes sageli individuaalse toe pakkumisele ja väikeste rühmade õpetamisele.

Lellsaar (2024) uuris oma magistr töö raames tugispetsialistide ja õpetajate koostööd. Uuringus osalenud õpetajad ja tugispetsialistid rõhutasid koostöö kohti omavahelise infovahetuse, vastastikuse nõustamise ja õpetaja juhendamise tähtsust tugispetsialisti poolt. Samuti oli mõnel juhul proovitud koostöise õpetamise mudelit, kus üks õpetab ja teine vaatleb. Kuigi selline lähenemine on kasulik, leiti, et õpetajad ja tugispetsialistid teevad õpetamise ajal koostööd siiski üsna vähesel määral. Peamise takistusena toodi esile ajapuudus ja raskused sobiva ühisaja leidmisel, mis piiravad võimalusi põhjalikumaks ja tõhusamaks koostööks. Sarnasele tulemusele jõudsid ka Karindi ja Tamm (2019) oma magistr töö, et

kõige vähem tehakse koostööd õppetegevuste läbiviimisel. Koostööd raskendavad eelkõige ajapuudus ja vähene professionaalne ettevalmistus.

Multisensoorne lugu

Väike laps õpib kõige paremini, kui ta tegutseb koos täiskasvanuga. See võib toimuda igapäevatoimingutes, loodust uurides või lugusid kuulates. Praktilised tegevused ja täiskasvanu selgitused aitavad kaasa jutustamisoskuse kujunemisele. Teksti mõistmist ja jutustamist toetab ka esitusviis (Hallap & Padrik, 2008; Pastarus *et al.*, 2024).

Multisensoorne lugu (inglise keeles *sensory story*, *multi-sensory storytelling*, *multisensory story*) (edaspidi MSL) on Inglismaal loodud lugude jutustamise meetod. Fuller (1990) oli esimene, kes töötas välja multisensoorse lähenemise raamatute lugemisele PIMD (*People With Profound Intellectual and Multiple Disabilities*) inimestele. Antud meetod on midagi enam kui lihtsalt jutustamine. Tegemist on isikliku loo jutustamisega, mis on tehtud spetsiaalselt konkreetsele kuulajale meelelisi stiimuleid kasutades (Boer & Wikkerman, 2008).

MSL kaasab kuulajad mitme meele kaudu: nägemine, kuulmine, puudutus, haistmine ja maitsmine (Grace, 2015, 2023; Penne *et al.*, 2012). MSL eesmärk on suunata kuulaja tähelepanu esemetele ja jutustuse kaudu selgitada nende otstarvet (Hettiarachchi & Reneweera, 2013). MSL läbiviimisel on oluline arvestada mitme teguriga nagu rühma suurus, laste arenguline vanus, täiskasvanute arv ja keskkond (Grace, 2023; O'Rourke *et al.*, 2021; Penne *et al.*, 2012). Soovitav on hoida grupi suurus väiksena (2–6 last), et õpetajad saaksid arvestada laste vajadustega. Optimaalne lahendus on rakendada kahte täiskasvanut: üks täidab jutustaja rolli ja teine assisteerib vahendeid jagades ning reageerib laste vajadustele (Grace, 2015, 2023). Grace (2023), Hettiarachchi jt (2021), Kucirkova ja Kamola (2022), Young jt (2011) soovitavad MSL rakendamisel sama loo kordamist pikema perioodi (vähemalt neli nädalat) vältel, kuna see soodustab lapsel omandatud teadmiste pikaajalist mällu talletamist. Loo pikkuseks on kuni 10 lauset, arvestades lapse tahtliku tähelepanuga (Grace, 2015). Laused peavad vastama lapse arengu tasemele ning arusaadavad nii keeleliselt kui ka sisuliselt. Igale lausele vastab vähemalt üks sensoorne stiimul. Vahendite valimisel peab arvestama, et need oleksid seotud loo sisuga ning turvalised (lapse tervist mitte kahjustavad). Stiimulid peavad olema erksad, põnevust tekitavad, sest mida võimsam on stiimul, seda tugevam on lapse reaktsioon ning kujunevad seosed stiimuli ja sõna vahel.

MSL võimaldab erivajadustega lastel mõista verbaalset informatsiooni konteksti põhjal, toetudes pakutavatele stiimulitele (praktilistele vahenditele) (Grace, 2023). MSL ühendab sensoorsed stiimulid ja jutustuse tervikuks. Grace (2015) sõnul annavad stiimulid loole struktuuri, mis muudab loo kordamise lihtsaks ja etteaimatavaks. Etteaimatus suurendab lapse kindlustunnet, sest ta suudab aimata järgmist sündmust. Loo kordamine aitab kaasa, et mõista sidusa teksti olemust ja seostada oma kogemusega (Young *et al.*, 2011; ten Brug *et al.*, 2015). Kuna uue teadmise omandamine on erivajadustega lastel keerulisem, saab MSL lõimida erinevad valdkonnad ning muuta lapsele keerulised või abstraktsed teemad lihtsamaks ning mõisted käegakatsutavamaks (Grace, 2023). Seeläbi täpsustub lapsel kujutlus esemest ning loob seoseid sõna ja objekti vahel (Karlep, 1998). Nii õpib kuni 4aastane tavalaps, kui juhtivaks on tajutav (Grace, 2023; Ten Brug *et al.*, 2012).

Erinevalt traditsioonilisest jutustamisest, kus jutu kuulamisel toetutakse ainult suuliselt esitatud tekstile, kasutatakse MSL-is heliefekte, kombatavaid materjale, lõhnu ja valgusefekte, mis kõik koos loovad tervikliku ja kaasava kogemuse (Penne *et al.*, 2012). MSL aitab lastel paremini ja pikemalt keskenduda ning reguleerivad tahtliku tähelepanu kujunemist (Hettiarachchi *et al.*, 2020). Lisaks pakub lugu rikkalikku keelelist sisendit ja vahendite toel konteksti, mis aitab lapsel sõnavara ja lause ehitust omandada. Erinevad meelelised stiimulid toetavad paremat mõistmist ja meeldejätmist (Hettiarachchi & Ranaweera, 2013).

Hettiarachchi ja Ranaweera (2013) ning O'Rourke jt (2021) poolt on tehtud uuringuid, kus on rakendatud MSLi erinevate erivajadustega lastega grupis. Hettiarachchi ja Ranaweera (2013) uuringu eesmärgiks oli sõnavara arendamine liitpuuetega (mõõdukas intellektipuu, Downi sündroom, autismispektrihäire, aktiivsus- ja tähelepanuhäire) lastele vanuses 3-11 aastat. Jutustamised toimusid üks kord nädalas 12 nädala jooksul. Tulemustes toodi välja, et paranes õpetatud sõnade mõistmine ning sihipärane kasutamine situatsioonivälistes olukordades. Lapsevanemate ja õpetajatega intervjuudest tuli täiendavalt välja muutused laste sotsiaalsetes oskustes (pilkkontakti hoidmine vestluse ajal). Lisaks paranes kuulmistähelepanu ning lapsed olid motiveeritud juhendatud tegevuses osalema.

O'Rourke jt (2021) uuringu eesmärk oli vaadelda, kuidas käituvad lapsed MSL jutustamise ajal. Jutustamised toimusid kolmes rühmas: esimeses rühmas oli kuus autismidiagnoosiga last vanuses 2–10 aastat, teises kolm autismidiagnoosiga last vanuses 2–4 aastat ning kolmandas rühmas osales kaheksa Downi sündroomiga last vanuses 6 kuud kuni 10 aastat. MSL jutustati kuue nädala jooksul kord nädalas. Uuringu lõpus intervjueriti

osalenute vanemaid, kus küsiti, millist positiivset mõju nad on oma laste juures täheldanud. Vanemate sõnul muutusid lapsed kodus ka julgemaks ning soovisid proovida uusi asju, mis olid seotud sensoorse kogemuse saamisega. Toodi välja, et MSL kaudu on täiskasvanul võimalus saada lapsega kontakti ning edaspidi on laps võimekam looma ja säilitama suhteid teda ümbritsevate inimestega.

Eestis on Paist (2018) uurinud MSL mõju koolikontekstis raske ja sügava intellektipuudega õpilastel. Lugu oli koostatud arvestades õpilaste individuaalsetes õppekavades (IÕK) olevaid eesmärke ja võimalusel õpilaste huvidega. Uuringu eesmärgiks oli hinnata MSL mõju õpilase kognitiivsetele oskustele, emotsioonide väljendamisele, jutustaja jälgimisele ning vahendite iseseisvale käsitlemisele. Lugu esitati kaheksal korral, kus kõik esitlused olid üles ehitatud täpselt ühtemoodi. Läbiviimiseks oli konkreetne aeg ja koht ning loo esitus oli alati ühe pikkusega. Kõik esitlused filmiti, et hiljem oleks uurijal võimalik täita iga õpilase kohta vaatlusleht ning tema tegevust analüüsida. Analüüsimiseks kasutati temaatilist sisuanalüüsi. Perioodi lõpus oli märgata igal lapsel kõikide eesmärkide saavutamisel positiivseid muutusi vaatluslehtedest ja videosalvestustest saadud info põhjal. Näiteks kognitiivsete oskuste valdkonnas lükkas üks õpilane loo esimesel esitamisel sooja savikotti eemale, kuid loo viimasel esitlusel lubas savikoti omale sülle asetada ning hoidis ka täiskasvanu abiga käsi kotil.

Refereeritud uuringud näitavad, et jutustamine ja multisensoorne lähenemine aitavad arendada erivajadustega laste keelelisi, sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi. Lapsed muutusid julgemaks, avatumaks uutele kogemustele ja parandasid oma suhtlemisvõimet, luues paremat kontakti ümbritsevate tuttavate inimestega. MSL on üks võimalus toetada erivajadustega laste arengut.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Välismaal on MSL kohta tehtud mitmeid uuringuid, milles osalesid erinevas vanuses erivajadustega lapsed (Hettiarachchi & Ranaweera, 2013; O'Rourke *et al.*, 2021), kelle arengutase on sarnane lasteaiaaeglastele. Eestis on uuritud MSL mõju koolikontekstis (Paist, 2018), kuid alushariduses uuringuid tehtud ei ole. 3–4aastastel lastel on kõne mõistmine piisavalt arenenud, et nad saaksid aru lühikesest suulisest tuttava sisuga tekstist. Uudse teksti mõistmisel toetavad last praktilised vahendid ja tegevuse visuaalne näidis. Seega on MSL kaudu võimalik lõimida järgmisi õppekava valdkondi: tunnetus- ja õpioskused, keel ja kõne, mina ja keskkond ja sotsiaalsed oskused. Kaasava hariduse kontekstis soovitatakse

õpetajal ja eripedagoogil teostada rühmaruumis koostöist õpetamist (Friend, 2008; Ferrand & Deeg, 2021), kuna sel viisil saavad mõlemad läbiviijad üksteiselt õppida ja teineteist vajadusel toetada. Lellsaare (2024) uuringu kohaselt teevad õpetajad ja tugispetsialistid koostööd kõige vähem õpetamise etapil. Koostöine õpetamine soodustab erivajadustega laste kaasamist ja nendele jõukohase õppe korraldamist (Malva, 2024).

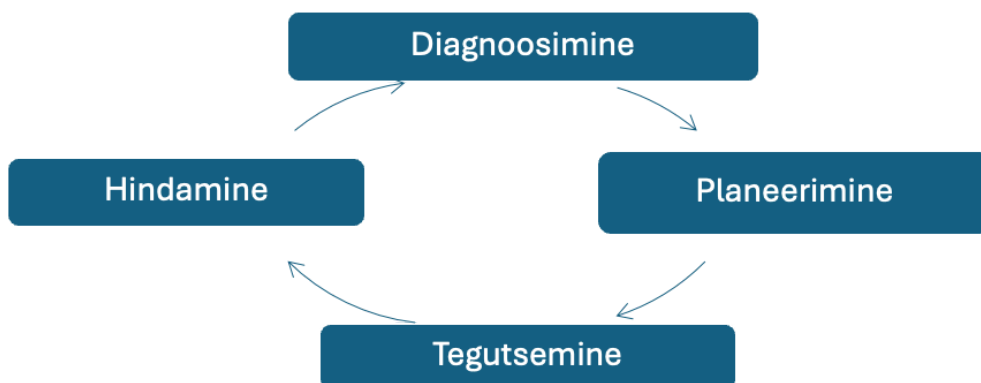
Uurimisprobleem on, kuivõrd MSL rakendamine õpetaja ja eripedagoogi koostöisel õpetamisel toetab eripedagoogi teenust saavate laste kaasamist ning neile jõukohase õppe korraldamist lasteaiarühmas. Magistritöö eesmärk on rakendada MSL õpetaja ja eripedagoogi poolt koostöise õpetamisena (üks õpetab, teine assisteerib) 3–4aastaste laste allrühmas, kuhu kuulub teiste hulgas kaks eripedagoogi teenust vajavat last, ning selgitada välja laste oskustes toimuvad muutused ja õpetajate arvamused rakendatud meetodi ning koostöise õpetamise kohta.

Töö uurimisküsimused on:

1. Millised muutused toimuvad laste teadmistes ja oskustes õppekava valdkondades „Tunnetus- ja õpioskused”, „Keel ja kõne” ja „Sotsiaalsed oskused” MSL korduva jutustamise järgselt?
2. Mille poolest erinevad eripedagoogi teenust saavate laste juures toimuvad muutused võrreldes eakohase arenguga lastega?
3. Millised on õpetajate hinnangud multisensoorse loo rakendatavusele 3–4aastaste laste grupis?
4. Millist tagasisidet annavad õpetajad rakendatud koostöisele õpetamisele eripedagoogiga?

Metoodika

Magistritöö eesmärki silmas pidades valisime uurimismeetodiks tegevusuuringu, tuginedes Löffströmi (2011) käsitlusele, mille kohaselt saab praktik uurimistöös tegutseda uurijana. See võimaldab laiendada oma teadmisi ja erialaseid oskusi ning katsetada uuenduslikke lähenemisviise. Uuringu kavandamisel lähtusime Löffströmi (2011) kirjeldatud etappidest (joonis 1), kohandades neid vastavalt uuringu vajadustele.



Joonis 1. Magistritöö etapid tulenevalt Löffströmi (2011) etappidest.

Valim

Käesolevas uurimistöös olime uurijatena eripedagoogide rollis. Mõlemal uurimistöe autoril on varasem töökogemus alushariduses ning kokkupuude koostöise õpetamise ja MSL rakendamisega. Uuriija 1 on töötanud lastega kolm aastat ning viinud üheksa kuu vältel läbi MSL tegevusi koostöises õpetamises logopeediga. Ühiselt koostati lugusid ja kohandati neid vastavalt laste vajadustele. Uurijal 2 on 11-aastane kogemus koolieelses lasteasutuses, ta on läbinud MSL koolituse ning osalenud kuu aja jooksul ühe loo läbiviimisel assistendina.

Uurimistöös kasutasime mugavusvalimit, kuhu kuulusid kahe erineva koolieelse lasteasutuse kaks lasteaiaõpetajat, kes olid uurijatele varasemast tuttavad. Mõlemal õpetajal on ametikohale vastav kvalifikatsioon ja pikaajaline töökogemus (14 ja 15 aastat). Õpetaja 1 on osalenud MSL koolitusel, kuid ise ei ole lugusid igapäevatoos praktiseerinud. Õpetaja 2 puutus esmakordselt MSL kokku antud uuringu raames. Uuringus osalesid kahe lasteaia lapsed, ühest lasteaiast viis samas rühmas õppivat 3–4aastast last, kellest 2 saavad lasteaias eripedagoogi teenust. Gruppide komplekteerimine toimus lasteaiaõpetajate poolt. Valimi ülevaade on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Uuringus osalenud lapsed (N=10) ja täiskasvanud (N=4)

	Grupp 1	Grupp 2
Eakohase arenguga lapsed	3 (Lapsed E; F; G)	3 (Lapsed H; I; J)
Eripedagoogi teenust saavad lapsed	2 (Lapsed A; B)	2 (Lapsed C; D)
Õpetaja roll koostöisel õpetamisel	Jutustaja (Õpetaja 1)	Assisteerija (Õpetaja 2)
Eripedagoogi roll koostöisel õpetamisel	Assisteerija (Uuriija 1)	Jutustaja (Uuriija 2)

Uuringus osales neli eripedagoogi teenust saavat 3–4aastast last. Järgnevalt toome välja laste kirjeldused, mille saime eelintervjuu raames lasteaiaõpetajate käest.

Lapse A meelistegevused on seotud liikumisega, looduse ja tehnikaga (murutraktor). Grupitegevustes on ta tagasihoidlik ja ebakindel ning soovib tegutseda pigem üks-ühele tegevuses õpetajaga. Tegevustes vajab ta juhiste etapilist esitamist, vahel ka näitlikustamist ja kinnitust tehtud tööle. Pingutust nõudvates ülesannetes võib laps vahel naljatleda. Keskendumine juhitud tegevusele on lühiajaline, tegevusele tagasisuunamisel lõpetab ta oma töö. Lapse kõnes esineb kähedust ning mõned häälikud ei ole veel kinnistunud. Oma järjekorra ootamine ja kaaslastega arvestamine vajab tal veel harjutamist.

Laps B eelistab pigem endale huvipäraseid mängu lennukitega. Tema koostöövalmidus sihipäraseid tegevusi kaasa teha on lühiajaline. Põhjus tagajärg seoste mõistmine on tal keeruline. Tegevustes vajab ta juhiste etapilist esitamist, vahel ka näitlikustamist. Tegevusse tagasisuunamisele laps ei reageeri, hakates rääkima situatsioonivälisel teemal. Häälikute häälduse ja kõnehingamise teadvustamine on lapsele keeruline, valmisolek täiskasvanut matkida on vähene. Oma järjekorra ootamine ja kaaslastega arvestamine vajab tal veel harjutamist. Lisaks ei soovi laps jagada isiklikke mänguasju.

Laps C meeldivaks tegevusteks on raamatute vaatamine ja klotsidega ehitamine. Tähelepanu koondamine ja tegevusele keskendumine on tal lühiajaline (kuni 5 min). Lapsel on kitsas silmaring ning uute seoste loomine on keeruline. Laps on simultaanselt kakskeelne, lisaks on eesti keeles kõnehilistust. Uue sõnavara omandamine võtab lapsel rohkem aega ja kordusi.

Laps D eelistab oma valitud mängu. Ta väljendab jõuliselt vastumeelsust juhitud tegevustele. Tähelepanu ja keskendumine on tal lühiajaline. Lapsel on lai silmaring ning oskab luua loogilisi seoseid, keelelised oskused on eakohased. Oma järjekorra ootamine ja

kaaslastega arvestamine vajab veel harjutamist. Tema mäng muutub kiiresti liialt intensiivseks ja ta ei allu enam täiskasvanu juhendamisele.

Andmekogumine

Tegevusuuringu diagnoosimise etapis, enne uuringu läbiviimist küsisime uuringuks kirjalikult luba lasteade õppejuhtidelt ja õpetajatelt. Lasteaed 1 sai kirja (lisa 1), kus õpetaja 1 oli jutustaja rollis ja lasteaed 2, kus õpetaja 2 oli assisteerija rollis. Laste osalemiseks koostasime lapsevanematele nõusolekublanketid (lisa 2), milles kirjeldasime lühidalt uuringu olemust, laste rolli ning andmete kogumise ja töötlemise viise, sh videote salvestamist ja käsitlemist.

Koostasime õpetajatele suunatud poolstruktureeritud eel- (lisa 3) ja järelintervjuu kavad (lisa 4). Eelintervjuu eesmärk oli tutvutada neile uuringu eesmärgi, sisu ja läbiviimise viisi. Lisaks keskendusime taustainfo saamisele õpetajate, laste eripärade, allergiate ja vajaduste kohta. Järelintervjuul keskendusime uuringu raames tagasiside küsimisele MSL ja koostöise õpetamise kohta. Intervjuukava struktuuri töötasime välja toetudes teooriale (Lepik *et al.*, 2014).

Planeerimise etapis edastasime õpetajatele lapsevanemate nõusolekute blanketid, mille palusime lapsevanematele allkirjastamiseks edasi anda ning need allkirjastati paber kandjal kirjalikult. Uuringu käigus tagasime perede privaatsuse, hoides osalejate isikuandmed anonüümsena ning kogutud andmete konfidentsiaalsuse tagasime sellega, et andmetele pääsesid ligi vaid uurimistöös osalenud uurijad ning neid säilitati uuringu lõpuni. Nõusolekute blanketid utiliseeriti ning videod kustutati pärast analüüsi Iris Connect keskkonnast uurijate poolt. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning vanemat teavitati, et ta võib uuringu kestel nõusolekust taganeda.

Seejärel kohtus kumbki uurija oma grupi õpetajaga eraldi ja viis läbi eelintervjuu, mille käigus tõid õpetajad välja rühmas tollel hetkel käes olevad teemad ning edasised plaanid, lisaks kirjeldati uuringus osalevaid lapsi ning nende huvisid. Laste huvidega antud loo kontekstis oli uurijatel keeruline arvestada, kuna need olid liialt erinevad (raamatud, lennukid). Pakkusime õpetajatele ajakohase teema „Kevad”, lähtuvalt „Mina ja keskkond” valdkonnast. Õpetajad omalt poolt täiendasid, et võiks tegeleda lisaks kevade tunnustega, mida nad planeerisid märtsikuu jooksul rühmas tutvustada. Ühisel arutelul jõuti laste jõukohase tegevuseni - seemnete külvamine, mis omakorda on seotud muude kevadiste toimetustega. Seejärel sõnastasime MSL eesmärgid valdkondade kaupa (vt tabel 2), lähtudes lasteaiaõpetajatelt saadud infost laste eripärade kohta ning koostasime vaatlusprotokolli

tuginedes Grace'i (2015) hindamisküsimustele (lisa 5). See võimaldas jälgida laste oskustes toimuvaid muutusi kolmes valdkonnas („Tunnetus- ja õpioskused”, „Keel ja kõne”, ja „Sotsiaalsed oskused”).

Lisaks leppisime kohtumise käigus õpetajatega kokku uuringu toimumise ajad, arvestades laste kohalkäimist lasteaias ning rühma päevakava. Grupp 1 tegutses üle nädala neljapäeviti ja reedeti hommikul ajal ning Grupp 2 kohtus reede hommikuti.

Tabel 2. MSL eesmärgid õppekava valdkondade kaupa

Valdkond	Eesmärgid
1. Tunnetus- ja õpioskused	1.1 Laps võtab aktiivselt tegevusest osa. 1.2 Laps uurib stiimuleid sihipäraselt erinevate meelte abil (nägemine, kuulmine, kompimine, maitsmine, haistmine).
2. Keel ja kõne	2.1 Laps lõpetab jutustaja lauseid. 2.2 Laps jätkab loo jutustamist iseseisvalt.
3. Sotsiaalsed oskused	3.1 Laps ootab oma järjekorda kaaslaste tegevust jälgides. 3.2 Laps jagab vahendit kaaslastega.

Seejärel koostasime uuringus rakendatava MSL koos tegevuse etappidega (lisa 7), lähtudes teooriast (Grace, 2015; 2023). Valminud MSL retsenseeris kvalifikatsiooninõuetele vastava ettevalmistusega ja pikaajalise töökogemusega lasteaialogooped. Ta on osalenud MSL koolitusel ning vaatejana ühe kuu jooksul läbi viidud loo jutustamisel. Logopeedi tagasiside oli kokkuvõttes järgmine:

Antud MSL koostamisel on arvestatud 3–4aastase lapse impressiivse ja ekspressiivse kõne arenguga. Loos on kasutatud erinevat liiki liht- ja liitlausemalle (vähelaiendatud ja laiendatud lihtlauseid, koond-, rind- ja põimlauseid). Lapsed loovad semantiliselt sidusa terviku, mida on võimalik multisensorsete vahendite toel muuta kergemini mõistetavaks, vajadusel täpsustada sõnade tähendust”

Logopeed andis soovitusi muuta tegevuste ja vastavate visuaalsete abivahendite järjestust. Kui külvamisprotsessis kasutatakse esmalt mulda, seejärel seemneid ja lõpuks vett, siis võiks ka visuaalses loetelus vajalikud esemed (muld, seemned, vesi) esineda samas järjestuses. Lugu kohandasime vastavalt soovitudele. Enne tegevuste läbiviimist tutvusid õpetajad logopeedi poolt heaks kiidetud valmis looga ning uurijad selgitasid õpetajatele nende ülesandeid (Õpetaja 1 jutustab, Õpetaja 2 assisteerib) ja näitasid loos kasutatavaid vahendeid.

Tegutsemise etapis viisime (märtsis 2025. a.) lasteaiaõpetajatega läbi poolstruktureeritud eelintervjuu. MSL jutustati identselt ühele grupile üks kord nädalas, kokku viis korda. Kaks gruppi tegutsesid paralleelselt samasugust koostöise õpetamise

mudelit järgides. Eelnimetatud mudelis oli üks täiskasvanu kogu uuringu jooksul jutustaja rollis, samal ajal teine täiskasvanu assisteeris, pakkudes individuaalset tuge kõikidele lastele, kes seda vajasisid (Kivirand *et al.*, 2024; Malva, 2024). Üks MSL jutustamine võttis aega ligikaudu 15 minutit. Kõik jutustamised salvestasime Iris Connect keskkonda. Iga jutustamise järgselt analüüsis kumbki uurija koos lasteaiadõpetajaga suuliselt tegevuse kulgu ja laste osalemise aktiivsust.

Andmeanalüüs

Videote vaatlustest ja intervjuudest saadud andmeid analüüsisime kvalitatiivse sisuanalüüsi teel. Iga jutustamise järel analüüsisime oma grupi videosid individuaalselt ning täitsime vaatlusprotokolli iga lapse kohta. Tulemuste ühtlase tõlgendamise tagamiseks vahetasid uurijad gruppide 1. ja 5. videosid ning täitsid nende põhjal vaatlusprotokolli iga vaadeldava lapse kohta. Seejärel võrdlesime hinnanguid, arutlesime nende üle ning olulisi eriarvamusi ei ilmnunud. Teisele uurimisküsimusele vastamiseks moodustasime lastest kaks rühma (eripedagoogi teenust saavad lapsed ja eakohase arenguga lapsed), et toimunud muutusi võrrelda.

Eel- ja järelintervjuud kummagi õpetajaga salvestasime telefoni helisalvestusprogrammi Voice Memos ning transkribeerisime seejärel Microsoft Wordi programmis. Salvestusi kuulasime korduvalt üle, et vältida eksimusi. Kodeerisime andmeid käsitsi, arutasime läbi tekkivad kategooriad kuni jõudsime konsensuseni. Tulemuste esitamisel kasutame valikuliselt tsitaate, mis esindavad õpetajate tüüpilisi seisukohti või toovad esile uurimisküsimustega 3 ja 4 seotud olulist teavet.

Tulemused

Käesolevas peatükis esitame tulemused vastavalt püstitatud uurimisküsimustele. Kõigepealt kirjeldame ilmnunud muutusi laste tegutsemises, kõnes ja käitumises MSL korduva läbiviimise jooksul. Seejärel esitame õpetajate intervjuuerimisel saadud tulemused.

Muutused laste oskustes

MSL viisime läbi kahes 5-lapselises grupis, kummaski grupis oli kaks eripedagoogi teenust saavat 3–4a last. Esimene uurimisküsimus oli, millised muutused toimuvad laste teadmistes ja oskustes õppekava valdkondades „Tunnetus- ja õpioskused”, „Keel ja kõne”, „Sotsiaalsed oskused” MSL korduva jutustamise järgselt. Andmed iga lapse kohta saime kõigi viie video

alusel täidetud vaatlusprotokollidest. Tabelis 3 on kajastatud, kuidas iga lapse juures muutused ilmnesid.

Tabel 3. Laste (N=10) teadmistes ja oskustes ilmnenu muutused vaatluse alusel: eesmärkide saavutatatus

Valdkond	TÕ		KK		SO		Märkused
Eesmärgid	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	
Grupp 1							
Eripedagoogi teenust saavad lapsed							
Laps A	3.	4.	4.	-	3.	1.	oma järjekorra ootamine muutus keerulisemaks (ebasobiv käitumine) (4.-5.), pikem loole keskendumine (5.)
Laps B	3.	3.	-	-	3.	1.	keeldus mulla katsumisest (1.-3.) stiimuli ennustamine (3.)
Eakohase arenguga lapsed							
Laps E	2.	2.	4.	-	3.	1.	pikem loole keskendumine (4.), oma järjekorra ootamine muutus keerulisemaks (kontakti otsimine) (4.)
Laps F	2.	2.	5.	-	3.	1.	tähelepanu hajumine (5.), täpsema tähendusega verbi kasutamine (5.)
Laps G	2.	4.	-	-	1.	1.	pikem loole keskendumine (4.), oma järjekorra ootamine muutus keerulisemaks (kätega mängimine) (4.)
Grupp 2							
Eripedagoogi teenust saavad lapsed							
Laps C	3.	5.	5.	-	4.	1.	täpsema tähendusega verbi kasutamine (3.) pikem loole keskendumine (5.), suunavate küsimuste toel loo sisu jutustamine (5.)
Laps D	3.	3.	3.	-	2.	1.	pikem loole keskendumine (3.), täpsema tähendusega verbi kasutamine (3.), stiimuli ennustamine (3.)
Eakohase arenguga lapsed							
Laps H	2.	2.	-	-	2.	1.	jutustaja sõnade kordamine (2.)
Laps I	2.	5.	2.	-	-	-	kaaslaselt stiimuli haaramine (1.-5.)
Laps J	2.	2.	-	-	1.	1.	

Märkused. - eesmärki uuringu käigus ei saavutatud; lühendid: „Tunnetus ja õpioskused” (TÕ), „Keel ja kõne” (KK), „Sotsiaalsed oskused” (SO)

„Tunnetus- ja õpioskuste” valdkonnas seadsime eesmärgid, et uuringu lõpuks võtab laps aktiivselt tegevusest osa ja uurib stiimuleid sihipäraselt erinevate meelte abil. Eesmärk sai vaatluse alusel täidetud kõikidel uuringus osalenud lastel. Lisaks oli korduva jutustamise tulemusena viie lapse (A, C, D, E, G) puhul märgata tegevusele keskendumist pikemaajaliselt. Näitena saab välja tuua, et kui lastel A ja C keskendumine tegevusele oli

esimesel korral lühiajaline (2. ja 3. minutit), siis 5. korral laps A keskendus loole 7 minutit ning laps C oli kogu tegevuse aja täielikult keskendunud.

„Keel ja kõne” valdkonna eesmärkideks seadsime, et uuringu lõpuks lõpetab laps jutustaja lauseid ja jätkab loo jutustamist iseseisvalt. Kümnest lapsest kuus lõpetas 2-8 jutustaja lauset (3. ja 4. korral) ning nendest laps C jutustas viimasel, viiendal korral loo täiskasvanu suunavate küsimuste toel (enne loo jutustamist jutustaja poolt). Lisaks oli uuringu jooksul läbivalt märgata (F, C ja D) täpsema tähendusega verbide kasutamist (*hoolitseb, torkab*), sõnade ja fraaside kordamist ning ka stiimulite ennustamist.

Valdkonna „Sotsiaalsed oskused” eesmärkideks seadsime, et laps ootab oma järjekorda kaaslaste tegevust jälgides ja jagab vahendeid kaaslastega. Jutustamiste esimestel kordadel oli lastele (v. a lastele G ja J) oma järjekorra ootamine keeruline, mis väljendus motoorses rahunemises. Mõlemad valdkonna eesmärgid jäid uuringu vältel saavutamata lapsel koodiga I, kes püüdis kogu uuringu vältel haarata kaaslaste käest stiimulit esimesena. Lastel E ja G muutus oma järjekorra ootamine sama loo korduva jutustamise käigus keerulisemaks ning lapsel A ilmnes ebasobiv käitumine (häälitsemine, kurgi vastu põrandat löömine) kahel viimasel jutustamisel. Tulemused „Sotsiaalsed oskused” valdkonnas näitavad, et kuus last kümnest saavutasid eesmärgi 3.1 (2. ja 4. korral) ning üheksa last täitsid eesmärgi 3.2 juba pärast esimest multisensoorset loo jutustamist.

Kokkuvõttes selgus, et muutusi laste teadmistes ja oskustes toimus igas valdkonnas. „Tunnetus- ja õpioskused” valdkonnas suurenes laste aktiivne osalus ja sihivõimeline stiimulite uurimine ning pikenes laste keskendumine tegevusele (3–7minutit) võrreldes esimest ja viimast jutustamist. „Keel ja kõne” valdkonnas ilmnes, et vähemalt kuus last kümnest mõistis loo sisu, kuna nad lõpetasid jutustaja lauseid või jätkasid jutustamist. Laienes laste sõnavara, sest nad mõistsid paremini ning kasutasid täpsema tähendusega sõnu. Valdkonnas „Sotsiaalsed oskused” ilmnes, et enamik lastest suutsid allrühmas oodata oma järjekorda. Vahendite jagamise oskus oli üheksal lapsel esimese loo jutustamise järgselt täidetud v.a laps koodiga I, kellel muutusi uuringu jooksul ei toimunud (kipus endiselt kaaslastelt vahendeid haarama).

Teine uurimisküsimus oli, mille poolest erinevad eripedagoogi teenust saavate laste (N=4; koodid A, B, C, D) juures toimuvad muutused võrreldes eakohase arenguga lastega (N=6, koodid E-J). Valdkonnas „Tunnetus- ja õpioskused” ilmnes, et nii eripedagoogi teenust saavad kui ka eakohase arenguga lapsed saavutasid uuringus seatud eesmärgid (vt tabel 3). Ilmnes tendents, et eakohase arenguga lapsed suutsid õppida kiiremini (eesmärkide täitumine

ilmnes enamikul lastest 2. jutustamise korral). Valdkonnas „Keel ja kõne” seatud eesmärgid olid uuritud 3–4aastastele lastele tõenäoliselt liiga kõrged: eesmärgi 2.1 täitumist sai vaatlusel tuvastada kolmel eakohaselt arenenud ja kolmel eripedagoogi teenust saaval lapsel. Seejuures eripedagoogi teenust saavad lapsed (A, C, D) lõpetasid igaüks 8 jutustaja lauset, eakohase arenguga lapsed E 7 lauset, F 3 lauset ja I 2 lauset. Eesmärgi 2.2 ei täitnud ükski uuringus osalenud laps. Ka selles valdkonnas ilmnes, et eripedagoogi teenust saavad lapsed vajasisid eesmärkide saavutamiseks rohkem kordusi võrreldes eakohase arenguga lastega.

Ka valdkonnas „Sotsiaalsed oskused“ ilmnesid eesmärkide täitumisel rühmade vahel erinevused. Kahel eakohase arenguga lapsel (koodid G ja J) oli jutustamise 1. korral omandatud oskus tegevuse ajal oma järjekorda oodata. Seejuures lapsel koodiga G muutus loo korduval kuulamisel (alates 4. kord) keskendumine keerulisemaks.

Erinevused eakohase arenguga ja eripedagoogi teenust saavate laste vahel ilmnesid selgemalt valdkonnas „Keel ja kõne”. Eripedagoogi teenust saavad lapsed olid kõneliselt aktiivsemad kui eakohase arenguga lapsed ning kordasid rohkem sõnu ja lõpetasid jutustaja lauseid. Lugude jutustamise ajal saavutasid 3/4 eripedagoogi teenust saavatest lastest eesmärgi, seevastu eakohase arenguga lastest täitsid eesmärgi ainult pooled. „Tunnetus- ja õpioskuste” valdkonnas erisusi rühmade vahel ei esinenud. Õppimiseks kuluv korduste arv eripedagoogi teenust saavatel lastel oli vähemalt kolm identset kordust ja eakohase arenguga lastel vähemalt kaks kordust.

Õpetajate hinnangud MSL kohta

MSL jutustamine toimus koostöise õpetamise vormis, kumbagi allrühma õpetasid koos eripedagoog ja õpetaja. Õpetaja koodiga 1 oli uuringus jutustaja ning õpetaja koodiga 2 assistent. Kolmas uurimisküsimus oli, millised on õpetajate hinnangud MSL rakendatavusele 3–4aastaste laste grupis. Andmeid kogusime poolstruktureeritud eel- ja järelintervjuude abil. Tulemused koondasime tabelisse 4.

Tabel 4. Õpetajate (N=2) hinnangud MSL kohta

Kategooriad	Koodid	Näited
mõju	käitumine ja reageerimine	... lapsed muutusid rohkem aktiivsemaks, tekkis rohkem julgust, enesekindlust... (Õpetaja 1) ... lapsed olid vaimustuses, rääkisid üha rohkem kaasa, julgem stiimulite uurimine... (Õpetaja 2)
rakendatavus	kordused	... tegevuste kordamine ja kinnistamine aitab lapsi väga palju (Õpetaja 1)
	mõistmine	... hakkasid igal korral rohkem kaasa rääkima, ehk mõistsid loo sisu ja andsid seda edasi (Õpetaja 2)
	jõukohasus	... lugu oli hea, kompaktne ja lihtne, terve suur protsess on toodi väikse jutuga kokku... (Õpetaja 2) ... terve suur protsess (külvamine) on toodud väikese jutuga kokku. (Õpetaja 1)
eelised	terviklikkus	Lugu tervikuna oli kolme aastasele paraja sõnavaraga ja loogiline ja andis edasi mõtte terviklikust loost. (Õpetaja 2)
	meelte kaudu õppimine	... erinevaid meeli harjutada, katsumine, puutumine, sest see on turvaline... (Õpetaja 1) Kõik mida erinevate meeltega tunnetada saab on lihtne ja loogiline asi. Iseasi kuidas mõne teise teema raames sellist lugu oleks välja mõelda. (Õpetaja 2)

Õpetajate hinnangul sobib antud meetod hästi 3–4aastaste laste õpetamiseks, eriti nende puhul, kes saavad eripedagoogilist tuge. Nad täheldasid, et laste aktiivsus ja enesekindlus korduval MSL läbiviimisel suurenesid - lapsed julgesid rohkem vestluses osaleda. Õpetajate sõnul toetab meetod tõhusalt eripedagoogi teenust saavate laste sõnavara täpsustamist ja laienemist, aitab luua seoste loomist ja mõista loo terviklikkust. Samuti peeti meetodi eeliseks võimalust koondada pikemat õppetegevust kompaktsesse ja jõukohasesse vormi, kasutades meelte kaudu õppimist ja kordusi. Kordused loovad õpetajate sõnul lastele turvalise keskkonna, lapsed kaldusid iga järgmise jutustamise ajal stiimuleid põhjalikumalt uurima.

Õpetaja 1 tõi välja, et ta märkas korduva MSL rakendamisel eakohase arenguga lastel huvi vähenemist. Tema arvates võis see tuleneda sellest, et lugu oli juba tuttav, motivatsioon vähenes ja see omakorda väljendus laste motoorses rahutuses. Õpetaja 2 väljendas kahtlust, et kuivõrd samalaadset MSL saab koostada ja rakendada mõne teise koduloolise teema kontekstis.

Õpetajate hinnangud koostöisele õpetamisele

Viimase uurimisküsimusega uurisime, millist tagasisidet annavad õpetajad rakendatud koostöisele õpetamisele eripedagoogiga. Andmeid kogusime poolstruktureeritud eel- ja järelintervjuude abil. Tulemused koondasime tabelisse 5.

Tabel 5. Õpetajate (N=2) hinnangud koostöisele õpetamisele

Kategooriad	Koodid	Näited
termin	teadlikkus	<i>...ei ole kuulnud...</i> (Õpetaja 1)
planeerimine	panustamine	<i>No eks rühmas olen meeskonnaga ikka teinud, kas üks assisteerib või paralleelselt.</i> (Õpetaja 2)
	kokkulepped	<i>Hea tegevusse minna, kus kõik oli läbimõeldud ja rollid jaotatud, ei tundnud vajadust rohkem panustada.</i> (Õpetaja 1)
õpetamine	loomulik tööosa	<i>Kui oleks olnud vaja planeerida rohkem oleks seda teinud.</i> (Õpetaja 2)
	hoiakud	<i>...saime mõlemad üksteist abistada ja kõik toimis, koostöö toimis... (Õpetaja 1)</i> <i>...jaa selline koostöö on igati kasulik, selline uutmoodi väljakutse ning eripedagoogil on omad võtted...</i> (Õpetaja 1)
ebakindlus	laste juhendamine	<i>Miks see peab olema eripedagoog? Miks seda ei võiks teha lihtsalt rühmas teise õpetajaga? Meie omas rühmas suudaks küll välja mõelda loo kus oleks sobilik sõnavara ja stiimulid. Eripedagoog saaks näha sisu ja kulgu, kuid kas eesmärgipärast tegevust temaga teha...ma usun, et õpetaja saab sellega ise ka hakkama.</i> (Õpetaja 2)
	teadmatus	<i>... igapäevaselt ei näe ma vajadust aga hindamiseks lapse võimekuse ja oskuste jaoks on see mõistlik, et oma silm on kuningas ja siis on analüüsi kergem teha.</i> (Õpetaja 2)
	üksteiselt õppimine	<i>Vahel ma küsisin lastelt juurde ja suunasin vestlust.</i> (Õpetaja 2)
		<i>Esimesel korral oli see, et kui palju nagu peaksin neid aitama ja juhendama.</i> (Õpetaja 1)
		<i>Alguses ma ei teadnud kui palju sekkuda, et võib olla see rikub loo toimimise kulgu</i> (Õpetaja 2)

Mõlemad õpetajad tõid välja, et koostöine õpetamine ei tekita neis lisapingeid, kuna nad teevad seda oma paarilisega igapäevaselt ning peavad seda loomulikuks tööosaks. Õpetajad tõid välja sarnasuse koostöise õpetamise planeerimise etapi ja igapäevatöö vahel ning et see ei ole nende jaoks uus. 1. jutustamise kord tekitas kõige enam ebakindlust, et kuidas oma rolli (jutustaja või assisteerija) täita tuleks ja kui palju konkreetses rollis tohib lapsi suunata või kuidas partneriga arvestada. Ühine arutelu pärast tegevust andis õpetajate sõnul neile

võimaluse mõtteid vahetada nii õppeprotsessi tõhususe kui ka laste individuaalse osalemise ja reaktsioonide üle.

Ilmnes ka erinevusi õpetajate hinnangute vahel. Õpetaja 1 jaoks oli koostöise õpetamise termin võõras ning ta vajab uurija lisaselgitusi, peale mida jõudis ta arusaamale, et on varasemalt kolleegiga koostöist õpetamist rakendanud. Õpetaja 1 mainis, et koostöine õpetamine eripedagoogiga on kasulik, kuna see võimaldab rikastada õppetööd ja pakub professionaalset enesearengut. Õpetaja 2 oli koostöise õpetamise terminiga tuttav ning leidis, et igapäevaseid õppetegevusi eelistab ta planeerida ja läbi viia koos teise oma rühma õpetajaga, mitte eripedagoogiga.

Arutelu

Mitmetes uuringutes (Hettiarachchi & Ranaweera, 2013; O'Rourke *et al.*, 2021) on käsitletud MSL meetodi mõju erinevas vanuses erivajadustega lastele. Eestis on MSL rakendatud ja uuritud koolikontekstis intellektipuudega lastel (Paist, 2018). Alushariduses ei ole MSL sobivust meile teadaolevalt seni uuritud. Magistritöö käigus rakendasime MSL õpetaja ja eripedagoogi poolt koostöise õpetamisena (üks õpetab, teine assisteerib) 3–4aastaste laste allrühmas, kuhu kuulusid teiste hulgas kaks eripedagoogi teenust vajavat last. Eesmärk oli selgitada välja laste oskustes toimuvad muutused ja õpetajate arvamused rakendatud meetodi ning koostöise õpetamise kohta.

Eesmärgist tulenevalt sõnastasime esimese uurimisküsimuse „Millised muutused toimuvad laste teadmistes ja oskustes õppekava valdkondades „Tunnetus- ja õpioskused”, „Keel ja kõne” ning „Sotsiaalsed oskused” MSL korduva jutustamise järgselt?”. Vaatluse tulemustest selgus, et MSL meetod toetab 3–4aastaste laste arengut kõikides valdkondades. MSL meetod ühendab loo kuulamise, vaatamise, kompimise, nuusutamise ja maitsmise, mis lõimib loomulikult viisil erinevad tajukanalid, toetades sellega mitmekesist õppimist. Tahtlik tähelepanu selles vanuses on lühiajaline ning laps õpib peamiselt tegutsedes ja praktilises tegevuses osaledes (Krull, 2018; Männamaa & Marats, 2008). Meie uuringust selgus, et MSL korduva jutustamisega kaasnes pooltel lastel keskendumise paranemine ja kõikidel kasutatud stiimulite sihipärasem uurimine. Need muutused võisid tuleneda sellest, et esimesel korral oli laste jaoks nii lugu kui ka vahendid uudsed, mistõttu tegutsesid nad peamiselt täiskasvanu juhendamisel. Viimasel korral olid vahendid juba tuttavad, mis omakorda julgustas lapsi stiimuleid põhjalikumalt uurima.

Jutustaja teadlik pauside tegemine võimaldas lastel korrata kuulnud sõnu ja fraase ning toetas kuuel lapsel iseseisvalt lausete lõpetamist. Karlep (1998) on rõhutanud, et lapsele keelelise initsiatiivi andmine, lausete lõpetamise võimaldamine ja tähenduslikud pausid on tõhus viis suulise väljendusoskuse arendamiseks. Eesmärk „laps jätkab loo jutustamist iseseisvalt”, osutus uuringus siiski liiga raskeks, kuna ükski laps ei suutnud seda ka 5. korral saavutada. Küll aga jutustas üks eripedagoogi teenust saav laps loo toetudes loo sisutaastavatele küsimustele.

Teoreetiliste seisukohtade kohaselt on kõne ja tunnetustegevus omavahel tihedalt seotud (Karlep, 1998; Kikas, 2008). Identne ja korduv MSL jutustamine aitas mõista lastel loo sisu ning ennustada loos stiimulite järgnevust. Antud tulemused on kooskõlas Hettiarachchi ja Ranaweera (2013) uuringuga, mille järgi toetab MSL keele omandamist nii korduva teksti kuulamise kui ka meelte kaudu saadud kogemuste abil.

Sotsiaalsete oskuste arengus on 3–4aastasel lapsel olulisel kohal harjutada oma järjekorra ootamist ja vahendite jagamist (Männamaa & Marats, 2008). Tulemused, mille kohaselt paranes kuuel lapsel oma järjekorra ootamise oskus jutustamiskordade jooksul, võivad olla seletatavad mitme teguri koosmõjul. Esiteks võimaldas MSL-i struktureeritud olemus ja korduvus harjutada lastel oma järjekorra ootamist turvalises ja etteaimatavas keskkonnas. Teiseks mängis juhendatud tegevuse käigus olulist rolli täiskasvanute tugi. Õpetaja ja eripedagoogi koostöös toimunud tegevused võimaldasid anda lastele pidevat tagasisidet ja käitumise mudeli, mis on tõhusad strateegiad sotsiaalsete oskuste õpetamisel (Tropp & Saat, 2008). Korduv käitumine aitab lastel mõista, mida neilt oodatakse ning kuidas sotsiaalsetes olukordades sobival toimida. Selgus, et vahendite jagamise oskus allrühma tingimustes ja täiskasvanu suunamisel oli enam lastel juba uuringu alguses omandatud. Ühe eakohase arenguga lapse puhul püsisid vahendi jagamisel raskused terve uuringu jooksul, mis võib viidata sellele, et oskuse kujunemine toimub tema puhul aeglasemas tempos või vajab sihipärasemat toetust.

Motoorse rahutuse ilmnemine ühel eripedagoogi teenust saaval lapsel ja kahe eakohase arenguga lapsel uuringu lõpus viitab sellele, et tegevuse korduv iseloom ei pruugi kõiki lapsi motiveerida. Eriti võib see kehtida laste puhul, kelle sotsiaalsed oskused on eakohasel tasemel, mistõttu ei esita tegevus neile enam piisavat väljakutset. Seega tuleb MSL kasutamisel sotsiaalsete oskuste arendamiseks arvestada mitte ainult tegevuse struktureeritust ja korduste mõju, vaid ka lapse huvi ja vajadust vahelduse järgi.

EHISE andmetel esineb erivajadustega laste hulgas kõige rohkem just kõne ja keeleprobleemidega lapsi (Silm *et al.*, 2024). See mõjutab laste osalemist õppetegevustes, kuna raskused kõne mõistmisel takistavad juhiste järgimist, kõneloome probleemid küsimustele vastamist ning eakaaslaste ja õpetajatega suhtlemist. Antud töö raames kaasasime allrühmadesse eripedagoogi teenust saavad lapsed, kes kuulasid sama MSL koos oma eakaaslastega. Sõnastasime teise uurimisküsimuse „Mille poolest erinevad eripedagoogi teenust saavate laste juures toimuvad muutused võrreldes eakohase arenguga lastega?”. Vaatluse tulemustest selgus, et erinevus muutustes ilmnes valdkonnas „Keel ja kõne”. Eripedagoogi teenust saavad lapsed olid kogu uuringu vältel verbaalselt aktiivsemad võrreldes eakohase arenguga lastega. See võib olla seletatav asjaoluga, et nad on saanud järjepidevat individuaalset juhendamist, mille fookuses on olnud sihipärane kõne arendamine ja osalemisaktiivsuse toetamine. Selline süstemaatiline ja eesmärgistatud töö võib kujundada lastes harjumuse aktiivselt õppetegevuses osaleda. Uuringus kahjuks ei kogunud me siiski andmeid, kui kaua ja millisel moel või valdkonnas osalenud lapsed eripedagoogi teenust olid saanud.

Antud töö raames avanes kahel lasteaiaõpetajal võimalus osaleda MSL meetodi rakendamisel 3–4aastaste laste rühmas. Meie kolmas uurimisküsimus oli „Millised on õpetajate hinnangud multisensoorse loo rakendatavusele 3–4aastaste laste grupis?”. Mõlemad õpetajad andsid positiivse hinnangu rakendatud MSL kohta ja väljendasid soovi antud meetodit edaspidi iseseisvalt proovida. Uuringus osalenud õpetajate hinnangud MSL kasutamisele langevad kokku varasemates uuringutes (Grace, 2015; Hettiarachchi & Ranaweera, 2013) esitatud seisukohaga, mille kohaselt MSL toetab erivajadustega laste keelelist ja sotsiaalset arengut. Õpetajad tõid esile muutused laste enesekindluses ja verbaalses väljendusoskuses.

Hettiarachchi & Ranaweera (2013) osutab, et kasutades sensoorseid vahendeid õpetamisel, aitab see kaasa lapse eneseväljendusele ning sõnavara laiendamisele. Lisaks märkis üks õpetaja, et loo korduv esitamine säilitas huvi eripedagoogi teenust saavate laste seas, samas kui eakohase arenguga laste huvi tundus korduste käigus langevat. Korduse ja etteaimatavuse rolli rõhutavad ten Brug jt (2015), kes leiavad, et MSL aitab erivajadustega lastel mõista loo sisu ja terviklikkust ning luua seoseid oma kogemusega. Õpetaja 1 tähelepanek oli, et võimalus tuua keerukaid protsesse (külvamine) ühte teksti on lapse jaoks rohkem mõistetavam ning aitab luua seoseid oma kogemuste ja õpitu vahel. Seda mõtet on

väljendanud Grace (2023), et MSL võimaldab muuta lapsele võõrad mõisted arusaadavamaks.

Kaasava hariduse põhimõtte kohaselt peab igal lapsel olema võrdne võimalus õppida, sõltumata tema erivajadustest. See tähendab, et õpetaja peab suutma kohandada õpikeskkonda vastavalt laste individuaalsetele vajadustele (Nelis & Kivirand, 2024). Pedagoogide aruteluks ning tõhusaks õpetamise viisiks on koostöine õpetamine (Friend, 2008). Sellest lähtuvalt on meie neljas uurimisküsimus „Millist tagasisidet annavad õpetajad rakendatud koostöisele õpetamisele eripedagoogiga?“. Kooskõlas Friend'i (2008) ja Slabina (2017) käsitlustega toimus ka käesolevas uuringus koostöine õpetamine kolmes etapis. Uuringu raames toimus planeerimine siiski vaid üks kord, uuringu alguses, seejärel toimusid identsed õpetamised ja ühised analüüsid viiel korral. Ühise planeerimise ja analüüsi tähtsust tõstsid õpetajad uuringu väärtusena ka esile, tuues välja, et need aitasid rollijaotust selgemaks muuta ning suurendasid kindlustunnet tegevuse läbiviimisel. Järelintervjuudes väljendasid kaks õpetajat koostöise õpetamise rakendamise osas eripedagoogiga erinevaid hoiakuid. Õpetaja 1 nägi koostöises õpetamises eripedagoogiga võimalust professionaalseks enesearenguks. Õpetaja 2 seevastu ei tunnetanud vajadust õppetegevustes eripedagoogiga koostöist õpetamist rakendada. Karindi ja Tamm (2019) ning Lellsaar (2024) jõudsid oma magistritöodes järeldusele, et koostööd teevad õpetajad ja tugispetsialistid kõige vähem just õppetegevuste läbiviimisel. Eripedagoogi vaatenurgast on koostöine õpetamine samuti kasulik, kuna võimaldab teenusel olevate laste arengudünaamikat ja osalust grupitegevuses jälgida ning toetada.

Kokkuvõttes saadud tulemused viitavad MSL meetodi sobivusele nii eripedagoogi teenust saavate laste kui ka eakohase arenguga laste arengu toetamiseks, pakkudes neile struktureeritud, korduvat ja sensoorset sisendit, mis aitab nii keelelist kui ka sotsiaalset arengut. Eakohase arenguga laste kaasamisel võiks arvestada loo jutustamise sagedust ja korduste arvu, et vältida motivatsiooni langust ning säilitada laste huvi. Koostöise õpetamise osas olid õpetajate hinnangud aga mõnevõrra vastuolulised.

Uurimistöö piirangutena tuleb märkida keerukust kvalitatiivsete andmete koondamisel ja esitamisel vähese uurijate kogemuse tõttu. Lisaks olime koondanud oma uuringusse liiga palju alateemasid ühekorraga: uudne meetod, kaasav haridus, koostöine õpetamine ning õppekava valdkondade lõimimine.

Uurimustöö väärtusena võib välja tuua, et Eestis pole varem uuritud MSL rakendatavust koolieelses lasteasutuses 3–4aastaste lastega kaasava hariduse kontekstis

koostöise õpetamises. Edaspidi tuleks MSL rakendamisel tähelepanu pöörata korduste arvule, et säiliks laste huvi mõlemas rühmas. Samas on kordustel oluline roll õppimise ja kogemuse kinnistamisel, mistõttu tuleks leida tasakaal huvi hoidmise ning kordamise vajalikkuse vahel. Lisaks võiks meetodit rakendada pikema perioodi jooksul erinevate lugudega. See võimaldaks põhjalikumalt jälgida meetodi mõju ning tuvastada selle võimalikud pikaajalised tagajärjed.

Uurimistöö tulemused võiksid huvi pakkuda koolieelsete lasteasutuste õpetajatele ja eripedagoogidele, sest MSL meetod asetuks hästi nende igapäevatöö konteksti. Õpetajad ja eripedagoogid tegutsevad sageli piiratud aja ja ressursidega, otsides samal ajal viise, kuidas toetada kõigi laste arengut, sh erivajadustega laste kaasamist ja osalust. MSL meetod pakub siin praktilist tuge, olles mänguline ja haarav lähenemine ning toetades laste aktiivset kaasatust. Kui meetodit rakendatakse teadlikult ja koostöiselt, võib see muuta igapäevase õppetegevuse sujuvamaks ja eesmärgipärasemaks kõikidele osapooltele.

Tänu sõnad

Täname siiralt oma magistritöö juhendajaid Pille Häidkindi ja Riin Tamme asjalike nõuannete ning järjepideva ja toetava juhendamise eest. Samuti täname logopeedi, õpetajaid, lapsi ja nende vanemaid, kes osalesid läbiviidavas uuringus. Eriline tänu kuulub meie peredele ja lähedastele, kelle kannatlikkus ja julgustavad sõnad olid meile hindamatuks toeks kogu magistriõppe vältel.

Autorsuse kinnitus

Käesolev magistritöö on valminud kahe kaasautori võrdsel ja sisukal koostööl. Teoreetiliste allikate kogumine toimus esmalt individuaalselt. Mõlema uurija ülesandeks oli leida teemakohaseid allikaid ning koostada lühikokkuvõtted nende sisust. Seejärel toimus leitud informatsiooni ühine arutelu, mille tulemusena kirjutati ühiselt töö teoreetiline osa. Kumbki uurija suhtles oma uuringus osaleva õpetajaga iseseisvalt ning viis läbi eraldi uurimisprotsessi. Andmete esmase analüüsi teostasid uurijad individuaalselt. Järgnenud etapis jagati omavahel videosid, et võimaldada andmete vastastikust analüüsi ja valideerimist. Analüüsitulemused võrreldi, arutati läbi ja sünteesiti ühiselt. Töö tulemuste ja arutelu osad kirjutati koostöös, toetudes nii individuaalsetele tähelepanekutele kui ka ühistele järeldustele.

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

Evelin Leppik
allkirjastatud digitaalselt
kuupäev

Alina Tsukanova
allkirjastatud digitaalselt
kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Alushariduse seadus (2024). *Riigi Teataja I 09.01.2025, 1*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/AHS>
- Boer, N., & Wikkerman, C. (2008). Multi-Sensory Storytelling (MSST) makes sense. *MARKANT, Kenniskatern*, 5, 8-11.
https://www.voorlezenplus.nl/bestanden/publicaties/Multisensory_storytelling_makes_sense.pdf
- Butterworth, G., & Harris, M. (2011). Arengupsühholoogia alused. TÜ Kirjastus.
- Catalano, H., & Catalano, C. (2022). *Using digital storytelling in early childhood education to promote child centredness*, International Conference Education, Reflection, Development. doi:10.15405/epes.22032.16
- Celeste Rosa, C., Capricho, E., Seixas, C., Casal, J., & Raposo, H. (2017). *Retos de la educación inclusiva para construir una sociedad incluyente*. The Inclusion Of Children With Special Education Needs In A Kindergarten Room, 89-100.
http://doi.org/10.18239/jor_10.2017.02
- Ferrand, K. M., & Deeg, M.T. (2021). Implementing Co-Teaching with Paraprofessionals to Provide Pre-Kindergarten Students with Special Rights Access to Dual Language. *British Journal of Special Education*, 48 (3), 282–300.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A Simple Solution That Isn't Simple after All. *Journal of Curriculum and Instruction* 2 (2), 9–19.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27.
<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2014). *Psühholoogia*. Hermes.
- Grace, J. (2015). *Sensory Stories. For children and teens with special educational needs. A Practical Guide*. Jessica Kingsley Publishers.
- Grace, J. (2023). *Sensory Stories. Making Narratives Accessible Through the Senses*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2009). Keel ja kõne. E. Kulderknup (toim), *Õppe- ja kasvatusgevuse valdkonnad* (26–43). Kirjastus Studium.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. TÜ Kirjastus.

- Hettiarachchi, S., & Ranaweera, M. (2013). Story boxes: using a multisensory story approach to develop vocabulary in children experiencing language-learning difficulties. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4(1), 1076–1081. DOI: 10.20533/ijcdse.2042.6364.2013.0152
- Hettiarachchi, S., Ranaweera, M., & Disanayake, H.M.L.N. (2021). The effectiveness of sing multi-sensory children's stories on vocabulary development in young deaf and hard-of-hearing children. *Deafness & Education International*, 23(2), 145–168. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1808275>
- Hettiarachchi, S., Walisundara D.C., & Ranaweera, M. (2020). The effectiveness of a multisensory traditional storytelling programme on target vocabulary development in children with disabilities accessing English as a second language: A preliminary study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(1), 90–108. <https://doi.org/10.1177/1744629520961605>
- Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Lapse arengu hindamine ja toetamine. Studium.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Karindi, K., & Tamm, R. (2019). *Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/63283>
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/7fe95a87-f5af-4437-8e70-47f93884a35d/content>
- Kikas, E. (toim). (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. TÜ Kirjastus.
- Kivirand, T., Šuman, C., & Nelis, P. (2024). Kaasav hariduskorraldus rühma- või klassiruumi praktikas. Ä. Leijen (toim), *Kaasav haridus* (87–112). <https://hdl.handle.net/10062/104878>
- Kucirkova, N., & Kamola, M. (2022). Children's stories and multisensory engagement: Insights from a cultural probes study. *International Journal of Educational Research*, 114, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101995>
- Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7. (2024). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205094>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 6. (2020). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>

- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. TÜ Kirjastus.
- Laasik, T., Liivik, M., Täht, M.E. & Varava, L. (2009). „Mina ja keskkond”. E. Kulderknup (toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad (7–26)*. Kirjastus Studium.
- Lellsaar, K. (2024). *Tugispetsialistide ja õpetajate koostöö kaasava alushariduse tingimustes* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/95385>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu.
<https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Löfström, E. (2011). Tegevusuuringu käsiraamat.
<http://www.digar.ee/id/nlib-digar:103280>
- Malva, L. (2024). Erivajadustega õppijate kaasamine lasteaias ja koolis. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad: Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (124–155). https://doi.org/10.12697/erivajadustega_oppijad
- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Neljas eluaasta. E.Kulderknup (toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas*, (13–20). Kirjastus Studium.
- Nelis, P., & Kivirand, T. (2024). Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine. Ä. Leijen (toim), *Kaasav haridus* (17–58). <https://hdl.handle.net/10062/104878>
- O'Rourke, J., Main, S., Gray, C., & Lovering, C. (2021). Observations of Children With Disability During Arts-Based Multisensory Story and Rhyme Activities: Is It All Just Chimes and Perfumes? *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45 (2), 237–251. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.8>
- Paist, K. (2018). *Sensoorse loo kasutamise võimalused raske ja sügava intellektipuudega laste arengu toetamisel* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/s/qH7mkPDMJj>
- Pastarus, K., Kontor, A., & Erg, L. (2024). Õppe jõukohastamine. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad: Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (185 - 214). https://doi.org/10.12697/erivajadustega_oppijad
- Penne, A., Ten Brug, A., Munde, V., van der Putter, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 167–178. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01448.x>
- Plado, K. (2005). Hea õpik toimib õpetajana. *Haridus*, 8, 6-9.

- Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). Kaasava Hariduse rakendumine Eestis. *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023 Uuringu lõppraport* (82–84). TÜ. Haridusteaduste Instituut.
- Slabina, P. (2017). Õpikäsituse muutumissuunad. M. Heidmets (toim), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Lepingu 16/7.1-5/178 lõpparuanne. Liikumine koostöise õpetamise suunas* (63–79). <http://hdl.handle.net/10062/55716>
- Strebeleva, J. (2010). *Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel. Eri-pedagoogi käsiraamat*. Atlex.
- Ten Brug, A.T., van der Putten, A.A.J., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 60(11), 1043–1053. <https://doi.org/10.1111/jir.12260>
- ten Brug, A.T., Munde, V.S., van der Putten, A.A.J., & Vlaskamp, C. (2015). Look closer: the alertness of people with profound intellectual and multiple disabilities during multi-sensory storytelling, a timesequential analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 535–550. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1046754>
- Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (toim). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (53–73). TÜ Kirjastus.
- Võgotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (Eds.). Harvard University Press.
- Võgotski, L. (2014). Mõtlemine ja kõne. Psühholoogilised uurimused. Ilmamaa.
- Ülviste, A.M., Mõttus, K., & Kaljuste, K. (2024) Lapse arengu eripedagoogiline hindamine. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad: Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (157–184). https://doi.org/10.12697/erivajadustega_oppijad
- Young, H., Fenwick, M., Lambe, L., & Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.560>

Lisad

Lisa 1. Kiri lasteaiale.

Tere!

Oleme Tartu Ülikooli eripedagoogika tudengid ning kirjutame magistritööd „Multisensoorse loo rakendamine 3–4a laste õpetamisel eripedagoogi ja õpetaja koostöös“.

Palume juhtkonnalt luba oma uuringu läbiviimiseks lasteaias.

Multisensoorne lugu (*sensory story, multi-sensory storytelling, multisensory story*) on meetod, mis kaasab kuulajad mitme meele kaudu: nägemine, kuulmine, puudutus, haistmine ja maitsmine. Multisensoorse loo eesmärk on suunata kuulaja tähelepanu esemetele ja jutustuse kaudu selgitada nende otstarvet. Seeläbi täpsustub lapsel kujutus esemest ning loob seoseid sõna ja objekti vahel. Lisaks pöörame oma uuringus tähelepanu eripedagoogi ja rühmaõpetaja koostöisele õpetamisele. Rühmaõpetaja ja eripedagoogi ülesanded on sarnased, kuid erineva fookusega. Seetõttu leiame, et üheks võimaluseks õpetamise tõhustamiseks on koostöine õpetamine, kus samaaegselt juhendab gruppi vähemalt kaks spetsialisti.

Uuringut planeerime läbi viia märtsi keskpaigast aprilli keskpaigani. Esmalt viime läbi eelintervjuu rühmaõpetajatega, seejärel toimuvad multisensoorse loo jutustamised (multisensoorset lugu jutustatakse identselt ühele allrühmale (viis last) üks kord nädalas, kokku viis korda) ning lõpuks viime läbi järelintervjuu. Grupiga tegutsedes järgitakse koostöise õpetamise mudelit (rühmaõpetaja jutustab, uurija eripedagoogi rollis assisteerib).

Palume teie vastust hiljemalt 06.märtsiks 2025. a. Kui Teil on uuringu kohta küsimusi, vastame neile hea meelega.

Lugupidamisega

Üliõpilased: Evelin Leppik ja Alina Tsukanova

Magistritöö juhendajad:

Pille Häidkind, Ph. D, eripedagoogika lektor, Tartu Ülikool

Riin Tamm, MA, kaasava hariduse nooremlektor, Tartu Ülikool

Lisa 2. Kiri lapsevanemale

Lugupeetud lapsevanem!

Oleme Tartu Ülikooli eripedagoogika tudengid ning kirjutame magistritööd „Multisensoorse loo rakendamine 3–4a laste õpetamisel eripedagoogi ja õpetaja koostöös“.

Palume nõusolekut multisensoorse loo jutustamise salvestamiseks, milles osaleb Teie laps. Multisensoorne lugu on meetod, mis kaasab kuulajad mitme meele kaudu: nägemine, kuulmine, puudutus, haistmine ja maitsmine. Multisensoorse loo eesmärk on suunata kuulaja tähelepanu esemetele ja jutustuse kaudu selgitada nende otstarvet. Seeläbi täpsustub lapsel kujutlus esemest ning loob seoseid sõna ja objekti vahel. Tegevust viivad läbi rühmaõpetaja ja magistritööd kirjutav tudeng. Lastele jutustatakse viis korda ühte lugu kasutades sensoorseid vahendeid. Salvestame videod eesmärgil, et analüüsida laste oskustes ja tegutsemisel toimuvaid muutusi.

Nõusoleku andmine (*palun tõmmake oma valikule ring ümber*)

Annan nõusoleku oma lapse tegevuses salvestamiseks: **Jah** **Ei**

Lapse nimi: _____

Lapsevanema nimi: _____

Kuupäev: ____ / ____ / _____

Lapsevanema allkiri: _____

Turvalisus ja andmekaitse

Videod salvestatakse IRIS Connect keskkonnas (www.irisconnect.com), millega ülikool on sõlminud lepingu ning kõik privaatsuse kaitse nõuded põhinevad Euroopa Liidu üldistel andmekaitse juhistel (GDPR). IRIS Connect keskkonnas olevad videod on kaitstud personaalse kasutajatunnuse ja salasõnaga ning õppetöö eesmärgil saab tudeng videoid jagada IRIS Connect keskkonnas vaid õppejõu ja sama eriala kursusekaaslastega. Salvestatud videoid ei saa alla laadida ega levitada, neid kasutatakse ainult magistritöö eesmärgil ja hiljemalt õpingute lõpus need kustutatakse.

Täiendav info

Küsimuste korral (sh andmete säilitamise küsimused) palun võtke ühendust kontaktisikutega

Vastutavad uurijad:

Evelin Leppik

Alina Tsukanova

Magistritöö juhendajad:

Pille Häidkind, Ph. D, eripedagoogika lektor, Tartu Ülikool

Riin Tamm, MA, kaasava hariduse nooremlektor, Tartu Ülikool

Nõusoleku tühistamine

Teil on õigus oma nõusolek igal ajal tagasi võtta. Selleks saatke uurijatele vastavasisuline kiri.

Lisa 3. Lasteaiaõpetajate eelintervjuu kava

Küsimusi kohandame vastavalt intervjueeritava vastustele.

- Vajadusel palume täpsustusi ja näiteid.
- Intervjuu kestus 45–60 minutit.

Tutvustamine

- Palun tutvustage end ja oma tööalast tausta (amet, kogemus lasteaias, erivajadustega lastega töötamise kogemus).
- Uuringu eesmärgi tutvustamine õpetajale.
- Kas olete MSL meetodiga kokku puutunud?
- Kas olete koostöise õpetamisega kokku puutunud?
 - Milliseid koostöise õpetamise mudeleid olete oma töös kasutanud?

Info uuringus osalevate laste kohta

- Rääkige milliste eripäradega lapsed uuringus osalevad? Kuidas need avalduvad „Keel ja kõne”, „Tunnetus-ja õpioskused”, „Sotsiaalsed oskused” valdkondades?
- Millised on laste lemmik teemad või huvid, mida võiks loo sisu kujundamisel arvestada?
- Kas on midagi, mida peaks kindlasti vältima (nt laste allergiad)?

Lisa 4. Lasteaiaõpetajate järelintervjuu kava

Multisensoorne lugu

- Milline oli teie arvates rakendatud MSL mõju laste käitumisele ja reageeringutele?
Palun täpsustage!
 - Millest tulenevalt antud muudatused teie arvates võisid tekkida?
- Kas on MSL osas soovitusi, mida teha teisiti?
- Kas lugu oli lastele jõukohane ja piisavate stiimulite arvuga?
 - Kas vahendite valik oli sobiv?
- Millised on teie arvates peamised eelised multisensoorsete lugude rakendamisel 3–4aastaste lastega?

Koostöine õpetamine

- Rääkige oma kogemusest uuringu raames täpsemalt, kuidas tundsite ennast mudeli rakendamisel? (**ühine planeerimine, õpetamine, ühine analüüs**).
- Kas selle uuringu valguses sooviksite edaspidi eripedagoogiga koostöiselt õpetada?
- Millised on teie arvates peamised eelised koostöisel õpetamisel?

Kokkuvõte

- Mida sooviksite veel lisada või jagada seoses antud uurimusega?

Lisa 5. Vaatlusprotokoll

Lapse nimi.....GruppKood.....

1. Tunnetus- ja õpioskused		Jutustamise korrad				
Eesmärk	Vaatlusinfo	1.	2.	3.	4.	5.
1.1 Laps võtab aktiivselt tegevusest osa.	Osaleb aktiivselt tegevuses (kuulab lugu, jälgib toimuvat)					
	Tähelepanu hajumine (vaatab mujale)					
1.2 Laps uurib stiimuleid sihipäraselt erinevate meelte abil.	Avastab kõiki stiimuleid aktiivselt					
	Püüab püsivalt mõjutada stiimulit (mulla tõstmine, vee pipetiga võtmine, seemne torkamine)					
	Kogeb stiimulit passiivselt (avastamata võtab ja annab vahendi edasi)					
MÄRKUSED						

2. Keel ja Kõne		Jutustamise korrad				
Eesmärk	Vaatlusinfo	1.	2.	3.	4.	5.
2.1 Laps lõpetab jutustaja lauseid.	Kordab jutustaja sõnu/fraase					
	Reageerib loole ennustavalt (al. teisest jutustamisest)					
	Kasutab kõnes täpsema tähendusega verbi					
	Jääb kinni eelmise stiimuli juurde (stiimulile eelneva omaduse nimetamine)					
2.2 Laps jätkab loo jutustamist iseseisvalt.	Jätkab loo jutustamist iseseisvalt					
	Jagab oma kogemust stiimuliga seonduvalt					

	Räägib jutustaja jutu vahele (teema kohta)					
	Keskendub stiimulitele jutustamise ajal (jälgi assistenti, et millal järgmine stiimul antakse)					
	Küsib korduvalt stiimuleid jutustamise ajal (kas maitseme pärast veel...) (al. teisest korrast)					
MÄRKUSED						

3. Sotsiaalsed oskused		Jutustamise korrad				
Eesmärk	Vaatlusinfo	1.	2.	3.	4.	5.
3.1 Laps ootab oma järjekorda kaaslaste tegevust jälgides.	Reageerib emotsionaalselt (uue stiimuli nägemisel)					
	Ootab oma korda					
	On motoorselt rahutu					
3.2 Laps jagab vahendit kaaslastega.	Ulatab vahendi kaaslasele					
	Vahendi mitte jagamine					
	Ebasobiv käitumine (kordade arv)					
	Lahkub tegevusest					
MÄRKUSED						

Lisa 6. MSL koostamine ja lugu “Aednik Elsa”

MSL koostamine etappide kaupa:

- teema valimine („Mina ja keskkond” valdkonnast kodulooline teema „Kevad”)
- eesmärkide seadmine valdkondades „Tunnetus ja õpioskused”, „Keel ja kõne”, „Sotsiaalsed oskused”
- loo pikkuseks on 10 lauset, lähtuda tuleb 3–4aastaste laste kõne arengust ja laste eripäradest (huvid, allergiad)
- teksti koostamisel peab arvestama tegevuste loogilise järgnevusega ja valida sobivad stiimulid erinevatele meeltele (erksad, põnevad)

MSL läbiviimine:

- rühma suurus 5 last
- sama loo identne kordamine 5 korda
- kaks täiskasvanut (koostöine õpetamine)
- keskkond: vaikne ja segavate stiimulite vaba ruum
- paigutus: istutakse põrandal ringis

Tegevusekäik: jutustaja ütleb lause (esimesel korral) või selle osa (alates teisest korrast), tehes pause. Seejärel assistent ulatab lapsele stiimuli ning ergutab seda uurima. Jutustaja kordab stiimuli uurimise ajal vastavat sõna/fraasi. Lapsed uurivad stiimulit ja annavad edasi. Viimane laps annab stiimuli assistendile ja tema paneb stiimuli ära. Jutustaja ütleb järgmise lause ning tegevus kordub analoogselt.

Aednik Elsa

Õues paistis soe päike (*soojaelement*), mis sulatas jääpurikaid (*jääpurikas*). Mulla seest tärkab roheline muru (*murru katsumine, nuusutamine*). Ema hakkab külvama seemneid, et saada kurki (*terve kurgi katsumine ja nuusutamine, tükeldatud kurgi maitsumine, nuusutamine, kuulamine*). Ta kutsus Elsa appi. Külvamiseks on vaja mulda (*katsumine, nuusutamine*), seemneid (*katsuda, raputada seemne pakki, kuulata heli*) ja vett (*kuulata, vaadata vee loksumist*). Ema tõstis mulla potti (*lapsed proovivad tõsta*). Elsa torkas seemne mulda (*lapsed panevad seemne mulda*) ja pani natukene vett (*pipetiga tõstab vett*). Ema tõstis seemnetega

poti aknalaua peale. Seemned saavad päikeselt sooja ja valgust, et kasvada suureks taimeks. Elsa saab nüüd iga päev seemnete kasvamist vaadata ja taimede eest hoolitseda.

Vahendid:

2 soojaelementi,

2 sokki soojaelemendi ümbriseks,

2 kummikinnast - jääpurikate tegemiseks, soovitatav panna päev enne jutustamist),

salvrätikud käte kuivatamiseks,

muru (sobib naturaalne muru kui ka ise külvatud „kassimuru”),

2 pakki kurgiseemneid (sordi valik omal soovil),

muld paberkotis,

2 kaanega purki (vee vaatamiseks ja loksutamiseks),

2 purgikaant (alus millelt lapsed seemneid võtavad),

2 puust lusikat mulla tõstmiseks,

10 munakarbi pesaosa,

2 pipetti vee tõstmiseks.



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Alina Tsukanova ja Evelin Leppik,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “Multisensoorse loo rakendamine 3–4aastaste laste õpetamisel eripedagoogi ja õpetaja koostöös”, mille juhendajad on Pille Häidkind ja Riin Tamm, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname 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 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Alina Tsukanova ja Evelin Leppik

21.05.2025