

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Maia Alumaa

VÄÄRTUSKOMMUNIKATSIOONI MEETODITE KASUTAMINE ÜHE HARJUMAA
LASTEAIA NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: ajakirjanduse professor Halliki Harro-Loit

Tartu 2023

Kokkuvõte

Väärtuskommunikatsiooni meetodite kasutamine ühe Harjumaa lasteaia näitel.

Käesoleva magistritöö eesmärk oli kohandada ja arendada väärtuskommunikatsiooni meetodeid konkreetse lasteaia arengu vajaduste toetamiseks.

Tegevusuuringus osalesid sidusgruppides lapsed, töötajad ja lapsevanemad. Kaasava ja teeniva juhina kohandas, katsetasin ja analüüsisin kolme väärtuskasvatuse meetodit, mida analüüsisin läbi kvalitatiivse sisuanalüüsi.

Olulisemate tulemustena saab välja tuua minu enda oskuste arengu meetodite valimisel, kohandamisel ja praktiseerimisel ning konkreetse lasteaia arendamise jaoks sisendi kogumise läbi väärtuskommunikatsiooni meetodite kasutamise. Sidusgrupid panustasid oma osalemisega lasteaia arengusse, lisaks arenesid neil arutelude käigus mitmed oskused, nagu koostöö- ja kuulamisoskus, teistega arvestamine, mõistmine, oskus näha ja aktsepteerida erinevaid vaatenurki ning avardus silmaring.

Võtmesõnad: väärtuskommunikatsioon, väärtusarendus, väärtusmäng, teeniv juhtimine, koostöö, dialoogiline kommunikatsioon

Abstract

The use of value communication methods on the example of a kindergarten in Harjumaa.

The purpose of this master's thesis was to adapt and develop value communication methods to support the development needs of a specific kindergarten. Children, employees and parents participated as stakeholders in the action research. As an inclusive and serving leader, I adapted, tested and analyzed three values education methods, which I analyzed through qualitative content analysis.

The most important results are the development of my own skills in choosing, adapting and practicing methods and gathering input for the development of a specific kindergarten through the use of value communication methods. Stakeholders contributed to the development of the kindergarten with their participation, in addition, they developed several skills during the discussions, such as cooperation and listening skills, consideration for others, understanding, the ability to see and accept different points of view, and broadened their horizons.

Key words: value communication, value development, value game, servant leadership, cooperation, dialogical communication

Sisukord

| | |
|--|----|
| Sissejuhatus..... | 4 |
| 1. Teoreetiline ülevaade | 5 |
| 1.1. Väärtusarendus | 5 |
| 1.2. Juhtimisstiilid..... | 7 |
| 1.3. Väärtuskasvatuse meetodid | 9 |
| 1.3.1. Lastega filosoferimine | 11 |
| 1.3.2. Väärtuste mäng | 13 |
| 1.3.3. Väärtusvalikute püramiid..... | 14 |
| 1.3.4. Narratiivid ja väärtusvalikud | 15 |
| 2. Tegevusuuring..... | 15 |
| 2.1. Valim | 17 |
| 2.2. I etapp: meetodi õppimine ja kohandamine: narratiivide loomine lastega filosoferimise, väärtusmängu ning väärtusvalikute püramiidi jaoks..... | 17 |
| 2.3. II etapp: meetodite arendamise etapid läbi praktika..... | 23 |
| 2.3.1. Lastega filosoferimise meetodi arendamine | 23 |
| 2.3.2. Väärtusmängu narratiivide valikute rakendamine arengukava vajadusi ja töötajate ning lapsevanematega suhtlemise vajadusi silmas pidades | 25 |
| 2.3.3. Väärtusvalikute püramiidi rakendamine õppekava vajadusi ja töötajate ning lapsevanematega suhtlemise vajadusi silmas pidades | 27 |
| 2.4. III etapp: meetodite katsetamise analüüs | 30 |
| 2.4.1. Lastega filosoferimine | 30 |
| 2.4.2. Lapsevanemate arutelu | 32 |
| 2.4.3. Töötajate arutelu | 34 |
| 2.5. Arenduse katkestuse analüüs: KOV-i roll lasteaia arendamises ja väärtusarenduses – konkreetse lasteaia näitel | 35 |
| Arutelu | 37 |
| Kasutatud kirjandus | 41 |
| Lisad | |
| Lisa 1. Töötajate kutse arengukava arutelule | |
| Lisa 2. Lapsevanema luba lastega filosoferimise salvestamiseks | |
| Lisa 3. Lapsevanemate kutse arengukava arutelule | |
| Lisa 4. Narratiivide kodeering | |
| Lisa 5. Narratiivide loomine ja modifitseerimine | |
| Lisa 6. Lasteaia töötajate pöördumine | |

Sissejuhatus

Eestis on väärtusarenduse temaatikat mõtestatud ja käsitletud ning süsteemse väärtusarendusega tegeletud juba üle 20 aasta. Tartu Ülikooli eetikakeskuse üheks ülesandeks on suunata Eesti ühiskonda mõtisklema normide, väärtuste ja õigluse küsimuste üle (Eetikakeskusest, *s.a.*). Haridusasutused on väga suur ja oluline osa ühiskonnast. Lasteaias ja koolis käivad lapsed ja noored on kujunemise eas olevad ühiskonnaliikmed. Nendele suunatud väärtuskasvatus ja seda toetavate meetodite kasutamine ning teatud väärtusi kandva keskkonna loomine, on osa koolikultuuri väärtusarendusest. Igapäevast koolikultuuri kujundavad seal tegutsevad inimesed, kellel kõigil on eriilmelised kogemused ning arusaamad elust ja iseendast (Harro-Loit, 2015). Lasteaedade kontekstis toovad Vaarpu (2018) ja Tammik (2016) välja, et sealne väärtuskasvatus on pigem ebateadlik ning sõltub suurel määral juhtkonna initsiatiivist. Ühe põhjusena tuuakse välja lasteaedades vastava süsteemi ja/või mudeli puudumist. Mitti (2012) sõnul toimub väärtuskasvatus lasteaias kogu aeg, küsimus on selles, kas see on kavandatud või mitte. Uues alushariduse ja lapsehoiu seaduse eelnõus (*Lisa 3. Alushariduse...*, 2022) ja käesoleval ajal kehtivas koolieelse lasteasutuse seaduse riiklikus õppekavas (*Koolieelse lasteasutuse riiklik...*, 2008) on käsitletud üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi ning lapse väärtushinnangute kujundamise olulisust. Seega on minu hinnangul tähtis alustada süsteemse väärtusarendusega ja väärtusalase koostööga just lasteaia tasandil.

Haridusorganisatsiooni väärtusarenduse analüüsi üks riske on esitada liiga kõikehõlmav uurimisküsimus (Harro-Loit *et al.* 2021). Mõistlikum ja jõukohasem on uurida, kuidas ühte kooli jaoks olulist väärtust praktiseeritakse (Harro-Loit *et al.*, 2021). Uute ideede ja muutuste elluviimise kiirendamiseks, tuleks toetada kollegiaalset koostegutsemist (Taimalu *et al.*, 2020). Eduka koostöö eelduseks on head suhted, mille eelduseks omakorda on dialoog ja kaasamise põhimõtte mõistlik rakendamine (Harro-Loit *et al.*, 2021). Sellest lähtuvalt valisin oma uurimustöös käsitletavaks väärtuseks koostöö.

Käesoleva töö algne eesmärk oli keskenduda individuaalsele ja organisatsiooni tasandile: arendada ja kohandada väärtusselituse ja väärtuskommunikatsiooni meetodeid laste ja täiskasvanute jaoks organisatsioonis. Arengud kohalikus omavalitsuses (KOV) aga tühistasid väärtusarenduse alased jõupingutused konkreetses lasteaias.

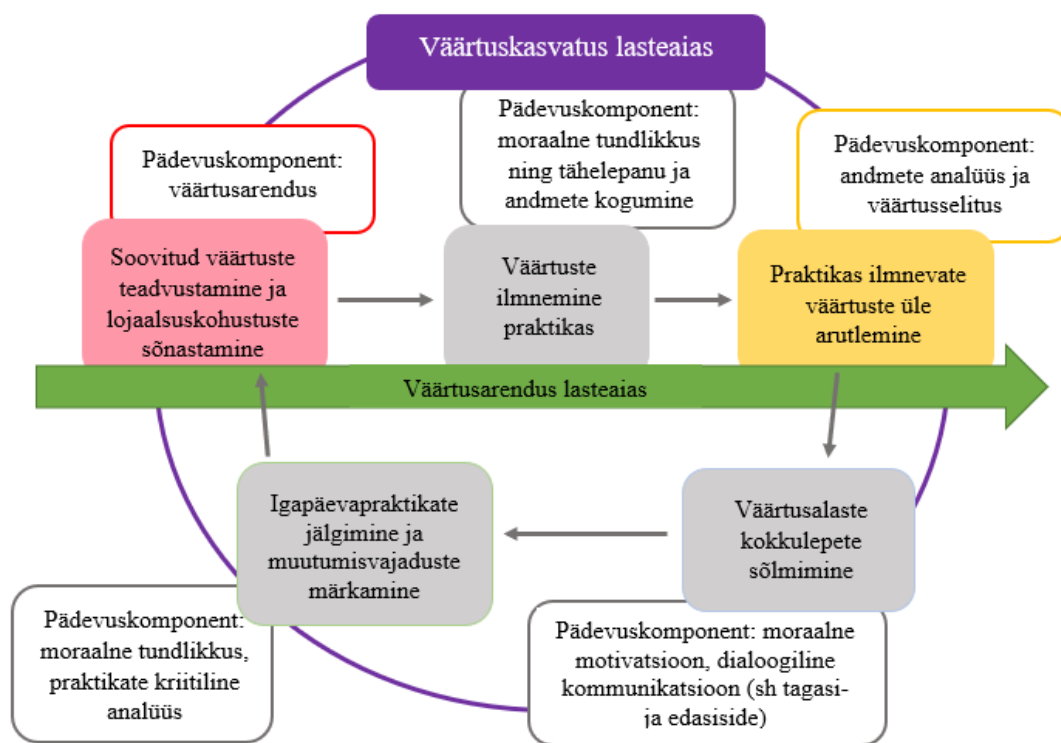
Töös esineb viidatud allikate korral mõisteid “kool” ja “õpilased”. Kooli käsitlen kui haridusasutust üldiselt ehk vastav temaatika kohandub samamoodi lasteaiale ning õpilaste all tuleb silmas pidada lasteaia kontekstis lasteaiaaialisi lapsi.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Väärtusarendus

Väärtusarendus tähendab väärtuskasvatuse ja selleks sobilike meetodite kasutamise suunamist nii otseselt õpilastele, kui ka üldisema keskkonna loomisele, mis kannab teatud väärtusi ja võimaldab refleksiooni väärtuste üle. Väärtusarendusele on omane pidev ühenduste loomine koolikultuuris ja õpikeskkonnas deklareeritud väärtuste ja tegelike tavade märkamise ning tõlgendamise vahele (Harro-Loit, 2015). Tervet haridusasutust haarav väärtusarendus vajab väärtuskasvatuse elluviimiseks süsteemest lähenemist ning kõigi osapoolte panustamist protsessi (Koolile ja lasteaiale, *s.a.*).

Väärtuskasvatus on isiksuse arengu toetamine, mille kaudu aidatakse lastel saavutada emotsionaalne, sotsiaalne ja kõlbeline küpsus. Erinevaid väärtuskasvatuse meetodeid kasutades kujunevad lastel sellised väärtused, mis on õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostöömise aluseks (Harro-Loit, 2015). Väärtuskasvatus on väärtusarenduse oluline komponent, mille peamine osa toimub koolis mitteformaalse õppekava kaudu, seega kandub see üle kogu kooli õppekasvatustegevusele (Sutrop *et al.*, 2009). Väärtuskasvatuse kavandamisel ja planeerimisel peab arvestama kohalike oludega, konkreetse kooli, õpilaste ja õpetajatega (Sutrop *et al.*, 2009).



Joonis 1. Väärtusarenduse protsess lasteaiaas: etapid, kommunikatsioon ja teostamiseks eeldatavad pädevused. Autori modifikatsioon (Harro-Loit, 2021).

Värvilised kastid joonisel kujutavad neid aspekte, mida ma oma töös käsitlen. Konkreetsetes lasteaia läbiviidud väärtusarenduse kulgu on kujutatud horisontaalse rohelise noolega, mille kohal paiknevad kastid on omavahel integreeritud minu väärtusarutluse ja -selitusega tegelemise tõttu. Punases kastis olevad komponendid on minu töö eelduseks ja lähteandmetena juba olemas. Järgmiseid aspekte jõudsin käsitleda töös lapsevanemate ja töötajatega, kuid mitte KOV-ga. Enim tegelesin kollases kastis olevate aspektidega, lastes töötajatel, lastel ja lapsevanematel minu poolt koostatud narratiivide üle arutleda. Narratiivide ja valikute tegemisel kasutasin lähteandmetena lasteaia õppekava loomise ja arengukava uuendamise vajadust ning lahendamist vajavaid aktuaalseid teemasid. Lilla värviga lisasin väärtuskasvatuse momendi, mis hõlmab ning eeldab väärtusarenduse etappide, kommunikatsiooni ja teostamiseks eeldatavate pädevuste olemasolu.

Allolevalt jooniselt 2 nähtub, et väärtusarenduse protsessi on kaasatud palju inimesi erinevates rollides; samuti on väärtusarendus mitmetasandiline protsess, hõlmates nii õpetajaid, haridusasutuste juhte kui KOV-i haridusjuhte, kes kõik kujundavad haridusorganisatsiooni väärtusi ja laste täiskasvanuks kujunemist. Joonis 2 kujutab väärtusarenduse ja väärtuskasvatuse protsesse eeskätt lasteaia ja kontekstis, kus lasteaed organisatsioonina asub. Kõik „kastides“ nimetatud struktuuriüksused või „rollide täitjad“ peaksid hea väärtusarenduse mudelis omavahel suhtlema. Haridusasutuses on väärtuskommunikatsioon erinevate tasandite ja sidusgruppide vahel võtmetähtsusega.



Joonis 2. Lasteaia väärtusarendus haridusvaldkonnas ja selles toimivad tegelased.

Joonisel 2. olev väärtuskasvatus toimub haridusorganisatsiooni väärtusarenduse kontekstis. Haridusorganisatsioon peaks toimima koolipidaja ja lasteaia juhi ja töötajate koostöona.

1.2. Juhtimisstiilid

Eesti haridusvaldkonna arengukava (2020) paneb haridusasutuse juhile kohustuseks õppimist ja heaolu toetava õppekultuuri ja -keskkonna loomise, oskusliku muudatuste juhtimise ja elluviimise ning koostöö tegemise õpetajatega. Eesti Vabariigi haridusseaduse (1992) kohaselt alluvad munitsipaalharidusasutused KOV-le, kelle pädevuse hulka kuulub mh haridusasutuste metoodilise teenindamise korraldamine ning haridusasutuste juhtidele ja õpetajatele nõu andmine koolikorralduslikes küsimustes. Lisaks suunavad KOV-i haridusjuhid oma valdkonna arengu kavandamist, muudatuste juhtimist ning haridusasutuste juhtide professionaalse arengu toetamist. KOV-i haridusjuhtide kompetentside tõstmiseks viib Haridus- ja Noorteamet ellu arenguprogramme (Koolitused kohaliku omavalitsuse..., *s.a.*). Eelnevalt loetletud tegevuste – arengu kavandamine, muudatuste juhtimine, professionaalse arengu toetamine – puhul on mõistlik määratleda, millises suunas tuleb kavandada ja mida tähendab juhtimine. See kõik on seotud väärtusarenduse kontseptsiooniga.

Autoritaarne juht teostab kontrolli ja võimu töötajate üle (Pizzolitto *et al.*, 2022) ning tema kontrolliv käitumine soosib kollektiivis hirmuõhustiku tekkimist (Kõnnussaar, 2020). Ärevusseisund aga pärsib oluliselt laste ja täiskasvanute uute teadmiste omandamist ja sooritusvõimet (Phillipson & Wegerif, 2017). Autoritaarsete juhtide emotsionaalse poole puudumine põhjustab meeskonna töös negatiivseid tulemusi. Selline juhtimisstiil ohustab suhtluskvaliteeti, piirab töötajate enesetõhusust ja proaktiivsust ning võib piirata innovatiivsust ja loovust (Pizzolitto *et al.*, 2022).

Mina kasutan kahte juhtimisstiili kontseptsiooni (osaliselt need kattuvad), mis toetavad väärtusarenduse kontseptsiooni: esiteks kaasav juhtimine, mis on positiivselt seotud innovatiivse töökäitumisega nii otseselt kui ka kaudselt läbi psühholoogilise võimestamise (Javed *et al.*, 2019), kus töötaja leiab oma töös tähenduse, tunneb end pädevana, on otsustusvõimeline ja autoriteetne ning usub, et ta on organisatsioonis tulemuslik (Cobanoglu, 2021). Kaasav juht paneb rõhku dialoogile ja koosloomisele ning peamiseks töövahendiks on arutelu, kus juht küsib kollektiivi liikmetelt nende vaadete ja ettepanekute kohta ning lahendusi otsitakse üheskoos (Kõnnussaar, 2020). Selleks on oluline kaasava (kooli)keskkonna loomine, et tõsta töötajate innovatiivsust ning toetada ja kaasata neid otsustusprotsessidesse nende võimestamise eesmärgil. Kaasamist tuleks käsitleda kui töötajate kaasaraäkimist otsustes ja praktikates, ülesannete koos täitmist, vastastikuste oskuste arendamist, üksteisega suhtlemist ja emotsionaalse toe saamist (Cobanoglu, 2021).

Teiseks teeniv juhtimine, mille puhul keskenduvad juhid töötajate isiklikule kasvule ja arengule, koheldes neid eetiliselt (Canavesi & Minelli, 2021). Teeniv juht mõistab, et kollektiivi edukuse tagab iga inimese parimate võimete rakendamine ja loob selleks vastavad tingimused. Teeniv juht usaldab oma inimesi ja vastupidi. Inimeste kasvamise ja arengu toel kasvab ja areneb ka töökollektiiv (Kõnnussaar, 2020). Teeniva juhtimisstiili välja töötamine organisatsioonis võtab aega, kuna see nõuab tugevaid inimestevahelisi suhteid, mis hõlmavad emotsionaalset, suhtelist ja eetilist mõõdet. Teenival juhtimisel on oluline roll individuaalsete ja meeskonnatasandi tulemuste mõjutamisel, nagu organisatsiooniline pühendumus, organisatsiooni kodanikukäitumine, töö tulemuslikkus ja tööga rahulolu (Canavesi & Minelli, 2021).

Lisaks juhtimissiilile on väärtusarenduse juhtimisel rida juhtimispraktikaid, mis kas toetavad või pärsivad eelnimetatud tasakaalu (autonoomia vs kokkulepped) loomise saavutamist. Kõige tähtsam otsuste tegemisel on ratsionaalsus, mis mõjutab mitte ainult divergentse ehk avara mõtlemise abil kogutud informatsiooni kvantiteeti, vaid samuti selle kvaliteeti. Divergentne mõtlemine eeldab teistsuguste ja originaalsete alternatiivide genereerimist (Palmiero *et al.*, 2020).

Magistritöö on kirjutatud juhi tegevuste arendusena juhi perspektiivist. Juhtimistegevuste korral tuleb vahet teha eestvedamisel (*leadership*) (visioneerimine, personalijuhtimine, väärtusarendus) ja juhtimisel (*management*) (formaalne, dokumendid jne). Juhtimist vaatan nii mikro- (lasteaed: lapsed, lapsevanemad, töötajad) kui makrotasandil (KOV). Joonisel 2 on näha, et väärtusarenduse makrotasand asetseb lasteaiast väljapool ehk KOV tasandil, kus väärtusarenduse põhimõtted kehtivad edasi, s.t rakendatakse dialoogi ehk koostööst kommunikatsiooni, kus otsustusprotsessile eelneb sidusgrupe kaasav arutelu.

Dialoogi puhul on tegemist teabevahetusega, mis eeldab kuulamist (Palts, 2019). Õpetajate kaasamine direktorite poolt õppekavaga seonduvate otsuste tegemisse ja pedagoogilistesse praktikatesse muudab nad rohkem pühendunumaks, mis suurendab omakorda õpilaste õppeedukust (Iqbal *et al.* 2020). Kaasamine on koostööle eelnev tegevus, mis omab laste arengule suurt ja positiivset tähendust. Koostöö eelduseks on kokkulepped, partnerlus, head suhted ja usaldus (Palts, 2019). Koostöö tingimused on: dialoogiline kommunikatsioon, mis kätkeb teiste vajaduste kuulamist ja enda vajaduste sõnastamist; kaasamine, mis hõlmab häid suhteid ja motivatsiooni teha koostööd teatud aspektides; koostöö, mille tulemusel tõuseb koostööd tegevate inimeste heaolu, efektiivsus jne (Harro-Loit *et al.* 2021). Kuigi Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) sätestab lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse üldeesmärgina lapse mitmekülgse ja järjepideva arengu kodu ja

lasteasutuse koostöös, ootavad siiski lapsevanemad lasteaia või koolipoolset initsiatiivi koostööks. Nad ei hakka ise koostööd tegema (Palts, 2019). Lapse arengu toetamine lasteasutuses on meeskonnatöö, mille toimimise eest vastutab lasteasutuse juht (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008). Kaasamine ja koostöö on instrumentaalsed väärtused, mida ma oma töös uurin, nii juhtimisideoloogias kui hariduse arendamises.

1.3.Väärtuskasvatuse meetodid

Kooli puhul on juhtkonnal märkimisväärne roll õpetajate kommunikatiivsete oskuste märkamisel, kaardistamisel ning arendamisel, et tõhustada suhtlust lapsevanematega. Palts (2019) toob ühe võimalusena välja koolisisesed aruteluringid (kompetentse moderaatori juhtimisel, kes võib tulla jällegi lastevanemate või õpetajate hulgast). Alustada võiks aga vajalike oskuste kaardistamisest ja kodu-kooli vahelise kommunikatsiooni vajalikkuse selgitamisest.



Joonis 3. Väärtusarenduse ja -kasvatuse meetodid.

Väärtuste teadvustamise faasis on olulised arutelud väärtuste teemal erinevate sidusgruppide sees kui ka sidusgruppide vahel (Escobar, 2009). Tulemuslik töö nõuab väärtuste ja kõlbluse läbiva teema kavandamist ja teostamist meeskonnatööna, kaasates ka lapsevanemaid (Sutrop *et al.*, 2009). Lasteasutuse juhtimisel tuleks jälgida, et toimuks regulaarne väärtusarendusele suunatud arutelu, kuidas töötajad, lapsevanemad ja lapsed väärtusi mõtestavad ja rakendavad (Harro-Loit, 2015).

Väärtusarendust saab vaadelda ringikujulise protsessina (Harro-Loit, 2015), kus esimesena võiks alustada väärtuste teadvustamisest, mille juures on oluline, et inimesed

omandaksid kompetentsid mõistmaks väärtuste avaldumist, sõnavara ja seda, et õpetajad oskaksid näha erinevate valikute puhul erinevaid valikuvõimalusi. Teadvustada tuleks asjaolu, et iga õpetaja on väärtuskasvataja. Teisena tuleb märgata väärtuste avaldumist inimeste igapäevases käitumises ja valikutes ning seda reflekteerida. Kolmandaks sõnastada ideaalsed ning taotletavad väärtused, ka need, millest ei taheta loobuda või mis on konfliktised. Neljandaks ehk viimaseks tuleb kujundada käitumisharjumused, mis põhinevad väärtuste teadvustamisel ja märkamisel, jõudes sellega tagasi ringi alguspunkti.

Harro-Loit (2015) defineerib väärtusselitust kui väärtuskasvatuse meetodit, mille tuumaks on väärtuste üle reflekteerimine ja arutlemine ning selle tehnilised oskused (mõtlemine, tundmine, valimine, suhtlemine ja tegutsemine). Õpilastel lastakse vabas õhkkonnas teatud situatsiooni üle arutledes ise leida enda seest üles olemasolevad väärtused ja kujundada uusi. Väärtusselituse meetodit kasutades ei suru õpetaja oma isiklikke väärtusi peale, vaid suunab asjakohaste küsimustega õpilaste arutlust. Õpetaja mõjutab oma õpilasi isikliku eeskuju, kasvatus- ja õppemeetoditega, tagasisidestamise ja suhete loomise kaudu (Harro-Loit *et al.*, 2022).

Väärtusarutelude dialoogilise iseloomu seisukohalt on oluline, et kõik õpilased saavad valikuid teha, neid põhjendada, teisi kuulata, erinevaid vaatenurki uurida ning teha ühise lahendusvaliku (Nummert *et al.*, 2022). Õpilaste poolt välja toodud väärtustele ei anta hinnangut, sest eeldatakse, et ühise aruteluprotsessi käigus jõuab õpilane ise oma väärtuste sobivuses selgusele (Harro-Loit, 2015). Suhtlustavad koolis on määrava tähtsusega ühiskonna väga baasiliste väärtuste seisukohast. Last jõustavate komponentide teadliku praktiseerimise kaudu jõustatakse tegelikult ühiskonnas informatsioonilise enesemääramise kontseptsiooni ning õpetatakse lapsele iseene eest rääkimist. See tähendab, et laps on harjunud, et temast rääkimine tähendab üldjuhul temaga rääkimist ning sellise kommunikatsiooni viisi eelistamist, kus laps saab ise rääkida (Palts 2019).

Isikutevahelist väärtuskommunikatsiooni toetab dialoogiline kommunikatsioon, mis põhineb vastastikusel kuulamisel ja avatud hoiakul suhtluspartnerisse. Dialoog võimaldab märgata teiste väärtusi, nende kujunemise põhjusi ja eeldusi, mis mõjutavad teatud teemade raamistusi (Escobar, 2009). Mõiste "dialoog" viitab kõnele, kus iga vastus tõstatab järgmise küsimuse, s.o jagatud mõtlemise ahel ja tähendab seega "koos mõtlemist". Dialoog ei ole tõhus ilma värskete ideede ja perspektiivide genereerimiseta, ilma konkreetsete näidete ja vastunäideteta ning seoseid loomata mõtete vahel, mis tundusid seosetud ilma loova mõtlemiseta. Dialoogi jagatud mõtlemise aspekt tähendab, et osalejad on avatud üksteise ideedele ja püüavad neid ideid tõeliselt mõista, isegi kui nad ei ole alati nõus. Dialoogilise

mõtlemise põhitunnuseks, kas grupis või üksi mõtlemise puhul, on võime vahetada perspektiivi, et näha asju erinevatest vaatenurkadest. Olla dialoogilisem tähendab olla õppimisele avatum. Dialoog on esmatähtis kontseptsiooni oskuse omandamiseks. Mis tahes mõistest aru saamiseks tuleb vahet teha teiste mõistete vahel ja see nõuab erinevate vaatenurkade kooshoidmist mõtteis ja nende vastandamist. See on keeruline intellektuaalne operatsioon, mida saab õppida ainult dialoogi pidades. Igasugune ärevus, nagu probleemi lahendamise survestamine, võib tõkestada arusaamise võimet (Phillipson & Wegerif, 2017).

Tveiti (2013) uuringust järeldub, et arutlemise põhimõtted on üliolulised õpetajate ja lapsevanemate jaoks, et nad tajuksid dialoogi, sealhulgas arutlemise põhiväärtusi ja selle protseduurilisi aspekte. Lapsevanemate ja õpetajate koosolek peaks toimuma demokraatlikus keskkonnas. Lapsevanemate koosolekud nõuavad juhtimist professionaalse moderaatori poolt. Moderaatori rolli asuv isik peaks omama piisaval tasemel teadmisi ja oskusi arutlevate vestluste kohta ning suutma realiseerida arutlemise põhiväärtusi ja -protseduure. Mitt (2018) ja Tveit (2013) toovad välja hea protsessijuhi oskused ja ülesanded, milleks on: oskus märgata ja teadlikult jälgida, mis inimestega toimub ja mida kogu grupp parajasti vajab, mõista iga lapsevanemat eraldi, oskus juhtida meeskond sujuvalt järgmisesse arengufaasi, tegeleda dialoogi hõlbustavate aspektidega, luua positiivsed suhted lapsevanematega, luua positiivne õhkkond ja algatada mitteametlikke vestlusi.

1.3.1. Lastega filosoferimine

Lastega filosoferimine (LF) on üks dialoogilise lähenemise viise haridusele, mille eesmärk on arendada dialoogi filosoofilise arutelu vormis, mis hõlmab õpilaste soovi ja oskust küsida, konstrueerida argumente ja osaleda mõtestatud arutelus. LF-i dialooge algatatakse stiimulite abil (nt lugu või video) ja need põhinevad kontseptsioonil (Phillipson & Wegerif, 2017). Laste ja noortega filosoferides peaksid lapsevanemad ja õpetajad julgustama lapsi oma arvamust ja seisukohti edasi arendama, küsides neilt õigel hetkel õigeid küsimusi. See, kes lapsega filosoferib, kasvatab teda (ja ühtaegu ka iseennast) kohusetundlikuks, iseseisvalt ja avaralt mõtlevaks inimeseks, kes tegutseb julgelt ja vastutustundlikult (Zoller, 2008).

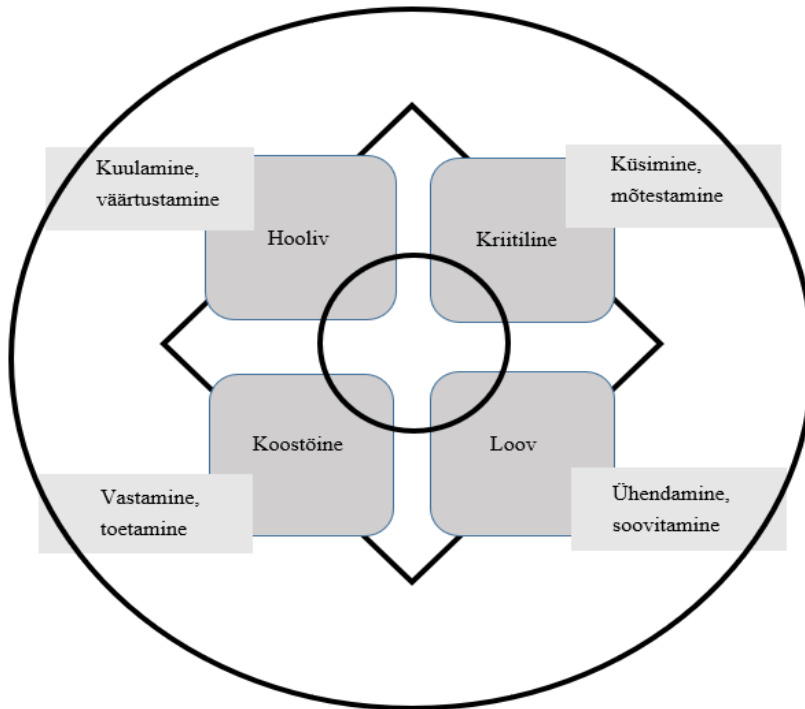
Uuringud näitavad, et LF metoodika kasutamine tõstab õpilaste enesekindlust rääkida, arendab kuulamisoskuseid ja parandab enesehinnangut (Phillipson & Wegerif, 2017). LF-i saab siduda õppekava kõigi osadega, mis käsitlevad erinevaid teemasid (Gaut & Gaut, 2015). Nii Phillipson ja Wegerif (2017), kui Mitt (2012) toovad väärtuskasvatuse lisamisel õppekavadesse probleemkohana välja õpetajate ajapuuduse, sest see on neile lisaülesanne,

mida nad peavad tegema või et LF-e regulaarsesse ajakavasse lisamisest tuleneb oht, et see tõrjub välja riiklikus õppekavas käsitletavat teemat (Phillipson & Wegerif, 2017).

Kommunikatsioonieetika uurija Halliki Harro-Loit (isiklik suhtlus, 2022) leiab, et lapsed peaksid väärtustes kümblema. Väärtuskasvatus on keskkond, kus lapsed omandavad teatud hoiakud ja käitumisharjumused, sest seda peetakse iseenesestmõistetavaks.

Väärtuskasvatuse kontekstis eeldab see seda, et lasteaias kui organisatsioonis võetakse rohkem aega sisekommunikatsiooniks. Dialogilise kommunikatsiooni meetodeid tuleb vähehaaval teiste tegevuste sekka tuua. Rühmades saab lastega neid meetodeid näiteks hommikuringides kasutada. Siinkohal on oluline teadvustada, et õpetajad ei saa erinevalt läheneda, vaid tegutseda tuleb koos ning ühtemoodi. Sama on kodus lapsevanematega – kui üks keelab, aga teine lubab, tekitab see lapses segadust ega anna soovitud tulemust.

LF-e mõte on inspireerida lastes arusaamist, et ka nemad oskavad mõelda ja öelda ning teha väärtuslikke asju, mis võivad tulevikku kujundada. Philosophy for Children (P4C) on hariduslik lähenemine, mille algselt töötas välja Matthew Lipman 1960. aastatel, kelle sõnul on P4C eesmärk aidata lastel muutuda läbimõeldumaks, mõtlevamaks, kaalutlevamaks ja mõistlikumaks isikuks. Praegu praktiseeritakse seda ligikaudu kuuekümnnes riigis üle maailma, millel on ilmne mõju haridustulemustele. Lipmani arvates on mõtlemisel kolm etappi: kriitiline mõtlemine (hõlmab ideede kahtluse alla seadmist, põhjenduste ja tõendite nõudmist ning hinnangute andmist); loov mõtlemine (sealhulgas hüpoteeside püstitamine, näidete ja alternatiivide leidmine ning ideede sünteesimine); hooliv mõtlemine (k.a teiste panuse väärtustamine ja ühise ettevõtmise eest hoolitsemine). Roger Sutcliffe soovitas neljandat mõtlemisviisi: koostöömõtlemine (mis hõlmab üksteise toetamist, et luua paremini jagatud arusaamad) (Phillipson & Wegerif, 2017).



Joonis 4.“Neli mõtlemisviisi”(“4C”). Autori modifikatsioon (Phillipson & Wegerif, 2017).

Antud jooniselt on näha erinevad kommunikatsioonitehnikad. Välimestes kastides on ära toodud kõik kommunikatiivsed tegevused. Sisemistes kastides on kirjas väärtused. Väärtuste omavaheline seotus on tähistatud sisemise ringiga. Minu joonise täiendus seisneb välimise ringi abil kommunikatiivsete tegevuste ühendamises, kuna need on väärtuskasvatuse kommunikatsiooni filtrid. Tegemist on tehniliste väärtustega, mis on omavahelises seoses.

1.3.2. Väärtuste mäng

Tartu Ülikooli eetikakeskuse (Harro-Loit *et al.*, 2019) poolt välja töötatud „Eesti rahva sada valikut“ (edaspidi väärtusmäng) on arutelumäng väärtustest, mis aitab tõsiselt ja vähemtõsiselt küsimusi pingevabalt arutada. Mäng on haridusliku eesmärgiga, mõeldud erinevatele sidusgruppidele ja selle mõte on õhutada arutelu erinevate inimeste vahel ning soodustada iseenda ja üksteise paremat mõistmist, arendades sealjuures argumenteerimisoskust. Ühe laudkonna suuruseks sobib 3–6 mängijat. Grupid võivad olla rohkem. Osalejad saavad teadlikumaks, millist laadi moraalset mõtlemist nad oma otsustes eelistavad. Mäng annab hea võimaluse arutleda mitmesuguste eluliste olukordade üle ja näha, mis tüüpi moraaliotsuseid keegi eelistab. Selles mängus ei ole õigeid ega valesid vastuseid. Mängu osadeks on narratiivid ja valikud vastavalt tüübikirjeldustele.

Tüübikirjeldused lühidalt: „kangelasele“ on olulised väärtused ja põhimõtted. Tal on oma ideaal, mille nimel tegutseb, kuid unustab teinekord olulised väärtused ja kaasinimesed. „Valitseja“ tähtsustab väärtuseid ja on pragmaatiline. Ta soovib suurimat hüve suurimale hulgale. „Kaupmehele“ on olulised head suhted ja konfliktide vältimine. Moraalifilosoofia seiskohalt võiks see tüüp olla kirjeldatud kui eetiline egoist. „Ravitsejale“ on tähtis hoolimine nõrgematest ja moraalifilosoofia suundadest on see tüüp lähedane hoolivuseetikale (*care ethics*) (Harro-Loit *et al.*, 2019).

1.3.3. Väärtusvalikute püramiid

Väärtusvalikute püramiidi meetodi aluseks on Tartu Ülikooli eetikakeskuse poolt välja arendatud klassijuhataja eneseanalüüsi mudel. See meetod hõlbustab klassijuhataja rollide hierarhiseerimist. Tegemist on autokommunikatsioonivahendiga, mille põhiülesanne on panna inimesi arenguid hierarhiseerima. Klassijuhataja eneseanalüüsi mudelis on ära toodud kõige tähtsamad rollid, mida klassijuhataja täidab, kus tuleb teha vahet, mida ta teeb, mida tahab teha ja mida peab tegema (kooli poolt ette nähtud) (Harro-Loit *et al.*, 2022).

Kommunikatsioonieetika uurija H. Harro-Loit (isiklik suhtlus, 29. september 2022) selgitab, et mudel suunab õpetajat mõtlema, mis on tema kõige tähtsam roll arvestades seejuures, et kõike soovitud ei saa teha korraga. Tekib läbirääkimiste pind, kus arutletakse, mis on sidusgrupi liikmetele kõige tähtsam ja kas suudetakse saavutada konsensus. Väärtusprioriteedid inimestel on erinevad. Nii klassijuhataja eneseanalüüsi mudel kui minu töös kasutatud väärtusvalikute püramiid on väärtusvalikute tegemise meetodid. Minu valitud väärtusvalikute püramiidi valik tulenes soovist saada lapsevanemad arutlema liitrühma võimaluste ja piirangute üle ning saada sisendit lasteaia õppekava loomiseks.

Väärtusvalikute püramiidi meetodi põhiülesanne (isiklik suhtlus Harro-Loitiga, 29. september 2022) on suunata inimesed omavahel rääkima, argumenteerima, mõtlema, valikuid tegema ja vajadusel oma valikute hirarhiat ka muutma. Osalejaid on ühes grupis 4–6. Neile on ette antud 12 valikut erinevatest valdkondadest. Välja tuleb valida neist pooled, mida tuleb hakata hierarhiasse laduma. Püramiidi tipus on kõige tähtsam/olulisem ja kõige all kõige vähem tähtis valik. Selle meetodi puhul tuleb osalejatel jõuda konsensusele.

1.3.4. Narratiivid ja väärtusvalikud

Kogu väärtusarenduse ja -kasvatuse kontseptsiooni rakendamiseks konkreetses lasteaias olen kasutanud kolme meetodit: väärtusmäng, väärtusvalikute püramiid ja lastega filosoferimine. Kõik need minu töös kasutatavad väärtuskommunikatsiooni meetodid on dünaamilised ja kõiki olen vastavalt konkreetse lasteaia eripäradele, eesmärkidele ja vajadustele modifitseerinud. Narratiivne eetika kuulub kommunikatsioonieetika kategooriate hulka (Arnett *et.al.* 2006), mida mina olen oma töös kasutanud, luues ja kohandades ise narratiivid ja väärtusvalikud. Seega, kõik kolm meetodit võimaldavad lisaks väärtusaruteludele samal ajal arendada konkreetset lasteaeda.

Väärtusarenduse metoodika ja väärtuskasvatuse meetodite kohandamine ja integreerimine lasteaia igapäevategevustesse eeldab meetodite süvatundmist, aga lisaks ka olukorda, kus osalejad usaldavad ja tahavad omavahel rääkida. Nende tingimuste olemasolu võimaldas mul minna konkreetses lasteaias metoodika katsetamise etappi. Kogu käesolev teoreetiline materjal annab mulle antud tegevusuuringu läbiviimiseks vajalikud teadmised, mida on vaja töö praktilise osa läbiviimiseks. Käesoleva magistr töö eesmärk on kohandada ja arendada väärtuskommunikatsiooni meetodeid konkreetse lasteaia arengu vajaduste toetamiseks. Tuginedes teoreetilistele materjalidele püstitasin järgmised **uurimisküsimused**:

1. Kuidas väärtuskommunikatsiooni meetodeid rakendada sidusgruppide väärtuspõhiste arutelude algatamiseks?
2. Kuidas luua vaidlusi ja erimeelsusi tekitavate probleemide üle arutlemiseks võimalikult tõhusat arutelu käivitav olukord?
3. Kuidas kohandada meetodeid (narratiivid, valikud) konkreetse lasteaia probleemide keskseks ning milliseid tingimusi ja oskusi eeldab selliste meetodite kasutamine moderaatorilt (läbiviijalt)?
4. Millised on väärtusarenduse võimalused ja riskid konkreetse lasteaia näitel?

2. Tegevusuuring

Minu magistr töö praktilise väljundi tõttu valisin uurimismeetodiks tegevusuuringu. See meetod sobib uurimiseks mis tahes organisatsioonides (De Villiers, 2005) ning seda viivad läbi praktikud eesmärgiga parandada teatud erialase tegevuse kvaliteeti. Nimetatud kaks omadust eristavadki tegevusuuringut muudest uurimisviisidest (Löfström, 2011).

Käesoleva magistr töö raames kasvatan ma ise oma pädevust väärtusarenduse valdkonnas ning viise, kuidas rakendada dialoogilise kommunikatsiooni meetodeid väärtuste

alases kommunikatsioonis. Tegevusuuringu käigus kohandan, arendan ja rakendan kolme väärtusarendus ja- kasvatus meetodit lasteaia, arvestades sidusgruppide vajadusi.

KOV jääb minu töö kontekstis makrotasandile. Haridusasutuse juhti seob KOV-iga töölepinguline suhe, kuid KOV-il on kohustus toetada ja nõustada haridusasutuse juhti ning tema professionaalset arengut (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992). Väärtusarenduse meetodite abil organisatsiooni arendamine on üks osa juhi pädevuse komponentidest ja arendamisest.



Joonis 5. Tegevusuuringu etapid. Autori modifikatsioon (Löfström, 2011).

Löfströmi (2011) tegevusuuringu baasjoonise alusel tegin modifikatsiooni, mille käigus koondasin tegevused kolme etappi, lisasin iga etapi alla tegevusuuringus kasutatavad tegevused ning näitasin nooltega protsessi kulgemise. Modifikatsioon andis mulle võimaluse kasutada Löfströmi (2011) mudelit paindlikumalt, sest pärast III etapis toimunud rakendatud meetodite analüüsimist ja edasiarendamist tuli tagasi pöörduda II etapi juurde, kus toimus uuesti meetodite rakendamine. Seega on II ja III etapp omavahel tihedas seoses.

2.1. Valim

Lastega filosoferimised viisin läbi ühe rühma lastega, keda oli kokku 13 ning kes olid filosoferimiste hetkel vanuses 3,5.a. – 6,11.a. Moodustasin valimi sellest aiarühma lastest, kus kooliminevate laste kontsentratsioon oli suurim. Seega kasutasin laste valimi moodustamisel sihipärase valimi meetodit, kus minul, eksperdirollis uurijal, on pädevus ja võimalus ise valida välja uuritavad. Eesmärgiks on valida sõltuvalt uurimiseesmärgist välja tüüpilised ja/või ideaalsed küsitletavad (Rämmer, 2014). Nende puhul oli eriti tähtis jälgida, et narratiivid oleksid eakohased, nende jaoks aktuaalsed ehk sellised, kus nad omavad mingit eelnevat kogemust, keeleliselt arusaadavad ja visualiseeritud. Meetodi rakendatavuse ja tõhususe seisukohast on kriitilise tähtsusega see, et loodud kujutus olukorrast on lastel värskelt meeles ja igapäevane, siis ei lähe narratiivi mõistmise peale liiga palju aega. Andmekogumise vahendina kasutasin enda koostatud loovjutukesti ehk narratiive (täisversioonid lisas 5), mille koostamisel lähtusin instrumentaalsest väärtusest, milleks on koostöö (vt. selgitus lk 8-9).

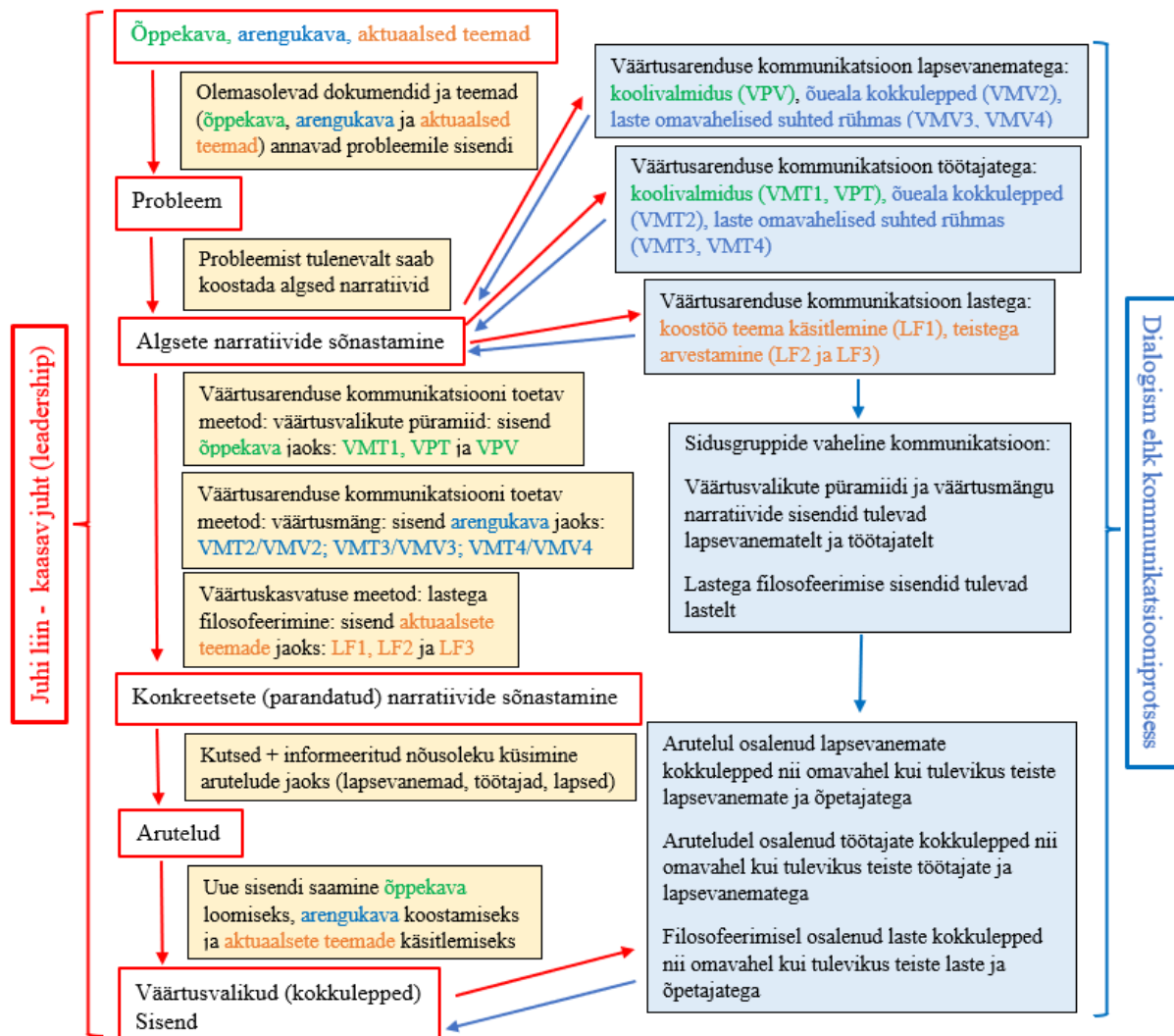
Lasteaia töötajate valimi moodustasin kasutades juhuvalimit (Rämmer, 2014) sest neist igapäevane panus lasteaia arengusse on oluline (mitte ainult õpetajate). Lasteaias osalesid töötajate seas peale õpetajate aruteludel veel ka õppejuht, logopeed, tugiõpetaja ning abiõpetaja, mistõttu kasutan oma töös läbivalt üldnimetust „töötajad“. Juhuvalimi moodustamiseks oli mul olemas õpetajate ehk uuritavate täielik nimekiri (Rämmer, 2014), mille alusel saatsin läbi e-lasteaia süsteemi neile e-kirjad kutsega arutelule.

Lapsevanemate valimi moodustasin mugavus- ja lumepalli valimit (Rämmer, 2014) kasutades. Mul oli kasutada üldkogumi liikmete nimekiri, milles olid 53 lapse lapsevanemad, kellele saatsin ühel korral kutse arutelule ilma meeldetuletuseta. Kui tähtaeg hakkas lähenema ning vastuseid polnud, helistasin kolmele lapsevanemale, kellest üks kutsus ise neljanda vanema osalema. Kokku tuli 4 inimest (üks isa ja kolm ema). Iga grupiga tegevuste läbiviimiseks kasutasin informeeritud nõusoleku vormi (lisad 1, 2 ja 3).

2.2. I etapp: meetodi õppimine ja kohandamine: narratiivide loomine lastega filosoferimise, väärtusmängu ning väärtusvalikute püramiidi jaoks

Väärtusarenduse mudeli modifikatsiooni (joonis 1) abil kaardistasin hetkeolukorra lasteaias, kus olulisel kohal oli väärtuste teadvustamine ning praktikas ilmnevate väärtuste üle arutlemine. Samal ajal olid uuendamisel ja loomisel vastavalt lasteaia arengu- ja õppekava ning käsitlemist vajasisid erinevad sidusgrupe puudutavad aktuaalsed teemad. Analüüsisin

neid kolme valdkonda ning määrasin mõned väärtusvalikute kohad, kus leidsin, et sisend sidusgruppidele on vajalik. Lasteaia juhi roll võimaldas mul väärtusarenduse, -kasvatuse ja -selituse kaudu uurida, kuidas lasteaias deklareeritud väärtustest just koostööd (Lasteaia väärtused, s.a) lapsed, töötajad ja lapsevanemad praktikas rakendavad.



Joonis 6. Tegevusuuringu sisendid ja väljundid.

Väärtuskommunikatsiooni toetavate meetodite abil oli lasteaias võimalik arendada õppe- ja arengukava väärtuspõhist osa, kokku leppida põhimõtetes ning toetada aktuaalsete teemade debatti. Joonisel 6 on toodud etapid, kuidas hakkan sellega tegelema. Sisend ja tegevuse eesmärk tulenevad probleemist, mida läbi väärtusarenduse ja -kommunikatsiooni lasteaias lahendada hakkasime. Siis lõin narratiivid ja katsetasin, kas ja kuidas need hakkavad tööle. Nooled on kahesuunalised, mis tähendab, et mul toimub sidusgruppidega dialoog ja arutelu. Edasi vaatasin, kas tekib arutelu, kuidas see kulgeb ja kas narratiivid sobivad või vajavad täiustamist. Kui sidusgrupid on selliste meetoditega juba harjunud, siis on võimalik hakata paremini aru saama, kuidas on võimalik kõige kiiremini kokkuleppeid saavutada.

Töö praktiliseks läbiviimiseks ja andmekogumise meetodiks valisin järgnevad meetodid ja grupid:

- lapsevanemate ning töötajatega väärtusmäng ja väärtusvalikute püramiid,
- lastega filosoferimine.

Valiku tingis asjaolu, et kahte meetodit on võimalik kasutada täiskasvanutega, ühte aga lastega (LF). Laste puhul on oluline kuulamisoskus ja märkamine ning meelde jätmine. See kõik on arendatav läbi filosoferimise, mistõttu valisin lastega teemade käsitlemiseks just antud meetodi. Kõiki meetodeid on võimalik kohandada vastavalt konkreetse asutuse ja sidusgruppide vajadustele. Fookuse saab ise määrata koostades selle põhjal narratiivid. Saadud andmete analüüsimiseks kasutan kvalitatiivset induktiivset (andmetest lähtuvat) sisuanalüüsi (Kalmus *et al.*, 2015) lähtuvalt tegevusuuringu käigus kogutud andmetest.

Nii lastega filosoferimine kui ka väärtusmäng eeldavad narratiivide loomist ja kasutamist. Seetõttu on minu töös olulisel kohal väärtusvalikuid sisaldavate olukordade märkamine lasteaia igapäevaelus ja nende olukordade kirjelduste baasil metoodiliselt sobivate narratiivide konstrueerimine. Olukordade märkamisel palusin abi ka töötajatelt. Kõik loodud narratiivid on kodeeritud (lisa 4) ning neid kodeeringuid kasutan edaspidi läbivalt oma töös, sh joonisel 6.

Lastega filosoferimisel lähtusin algselt Zolleri (2008) nõuannetest ja võtsin esimeseks narratiiviks loo otse lasteraamatust E. Niidu „Triinu ja Taavi lood“ pealkirjaga „Puutalgud“. Kuigi lugu räägib koostööst, ei ole see enam tänapäevane ega kõneta lapsi, sest seal esineb liiga palju sõnu, mida tuleks laste jaoks semantiseerida: nt koorem kasepuid; halud; ladus riida üles. Kui eesmärgiks on lastega arutleda väärtusvalikute üle, siis ei saa olla töö teksti mõistmisega suuremahuline. Antud tekst oli erinevas vanuses lastele kuulamiseks paljusõnaline. Seetõttu kirjutasin ise narratiivi, mis lapsi otseselt kõnetab, kasutades selleks laste ja õpetajate endi kogemusi nende igapäevasest elust. Samuti tuleb arvesse võtta, et kui lapsed pole veel juttude põhjal arutlemisega harjunud, peab lugu olema lühike, selge ja lihtsasti meelde jääv. Narratiivide visualiseerimiseks kasutasin tahvlile kinnitatavaid pabernukke, et lastel oleks lihtsam toimuvat meeles hoida ja jälgida loo kulgu. Lapsed tegid need ise (lõikasid ja värvisid) ja mina lisasin neile juurde nimesildid, mis jäidki lõpuni iga kord samaks, et tegelased saaksid lastele tuttavaks ja omaks.

Minu koostatud esimene koostööd käsitlev narratiiv rääkis õunamoosi tegemisest, mille kohta lastel oli kujutlus olemas, kuna rühmas olid õpetajad seda hiljuti lastega teinud. Selle narratiivi esimene variant oli pikk ja detailiderohke (lisa 5). Seega kärpisin seda,

eemaldades üleliigsed detailid */väike Tiiu; Lapsed olid rõõmsad ja elevil. Käes oli sügis ja õunu oli koduaedades saada küll./*

Filosoferimise metoodika rõhuasetus on loo jutustamisele järgneval arutelul ehk koos väärtuste üle mõtlemisel. Kuna aga artutelu jaoks on siiski vaja ka kontrollida, kas ja kuidas lapsed lugu mõistsid, alustasin iga kord arutelu küsimusega loo sisu kohta */Millest see lugu rääkis?/*.

LF1 juhtimise eesmärk on suunata lapsi märkama koos ja üksi tegutsemise olukordi ja väärtusvalikuid nendes olukordades. Ei ole mõistlik lastelt küsida, mida tähendab koostöö, nagu oli mu LF1 esialgselt koostatud arutelu juhtivates küsimustes sees. Lastele jõukohane on suunata nad märkama väärtuste rakendamist igapäevastes ja lapsele tuttavates olukordades. Samal päeval, kui viisin lastega läbi LF1, konstrueerisin järgmiseks päevaks uue narratiivi koristamise teemal. Järgmisel hommikul ütlesid õpetajad, et koristamisest on hoopis tähtsamal kohal rühmas valitsev pidev lärm ja kõrge müratase. LF2-e koostas ja valmistasin ette umbes pool tundi enne selle esitamist. See näitab, kui kiiresti tuleb reageerida, kui lähtuda laste jaoks hetkel aktuaalsetest teemadest.

Kommunikatsioon vajab struktureerimist, sest igaühel on omad väärtushoiakud, nii teadvustatud kui ka teadvustama. Osalejad peavad mõtlema nii iseenda kui organisatsiooni ootustele. Meetodite olemasolu lihtsustab inimestevahelist dialoogi, hierarhiseerimist ning oma väärtusvalikute laiendamist. Järgnevalt kirjeldan lähemalt väärtusmängu narratiivide loomise protsessi.

Koolivalmiduse narratiivi ajendas mind koostama iga-aastane suurenenud tähelepanu selle teema vastu lapsevanemate poolt, kelle lastel on kätte jõudnud viimane lasteaia aasta. Mõnede vanemate arvates tähendab lapse koolivalmidus akadeemiliste oskuste omandamist, õpetajad hindavad aga kõrgelt sotsiaalsete- ja üldoskuste õpetamist. Lisaks arvavad osad lapsevanemad, et liitrühma tingimustes kannatavad just koolieelikud, kellega õpetaja ei jõua väiksemate laste kõrvalt piisavalt tegeleda. VMT1 narratiivi tulemusi saab kasutada nii lasteaia arengukava (Arengukava 2020 – 2025, 2020) punkti 3.3 täiendamisel kui õppekava loomisel.

VMT1 väärtusvalikute probleem seisnes koolivalmiduse saavutamisel vajalike sotsiaalsete ja akadeemiliste oskuste tähtsustamisel ja nende omandamisel liitrühma tingimustes. VMT1 narratiivi saab lisaks kasutada lasteaia õppekava loomisel. VMT1 puhul tuleb esile selle kompaktsus – kahte lausesse on mahutatud kogu sisu. Sellest püüdsin edaspidi alati lähtuda, et narratiiv ja lahendused oleksid võimalikult lühikesed ning täpsed.

Väärtusmängu raamatust võetud tüübikirjelduste järgi valikuid konstrueerida oli keerukas protsess. Lähtuma peab mitmest aspektist- esiteks peab tundma tüübi taga olevat baaslähenemist ja seda, kelle vaatepunktist valik kirjutada- kui lapsevanema omast, siis lahendused ei saa olla sellised, mis nõuavad kelleltki teiselt midagi. Seega, VMT1 valiku konstrueerimise keerukus oli õpetaja tegevusele suunatud soovi sõnastamine lapsevanema poolt.

Valikuid konstrueerides pidin arvestama, et uurin väärtuste põhist käitumist, seega valik pidi sisaldama tegevust. Valikute 4 tüübi konstrueerimisel tuli arvesse võtta „Eesti Rahva sada valikut“ mängu „4 tüübi aluseid“ (vt selgitus lk 14).

Minu pakutud valikutes ei pruugi 4 tüübi moraalsed motivatsioonid olla väärtusmängu mängijate jaoks samal viisil tõlgendatavad. Tõlgenduse erinevus võib põhineda mõnel sõnal või väljendil. Seega, teadsin juba ette, et olukord ja lahendused vajavad arendamist pärast katsetamist. Püüdsin alati järgida reeglit, et tuleb konstrueerida valik, mis pole ideaalne - iga väärtusvalik tuleb mingi teise väärtuse või grupi arvelt.

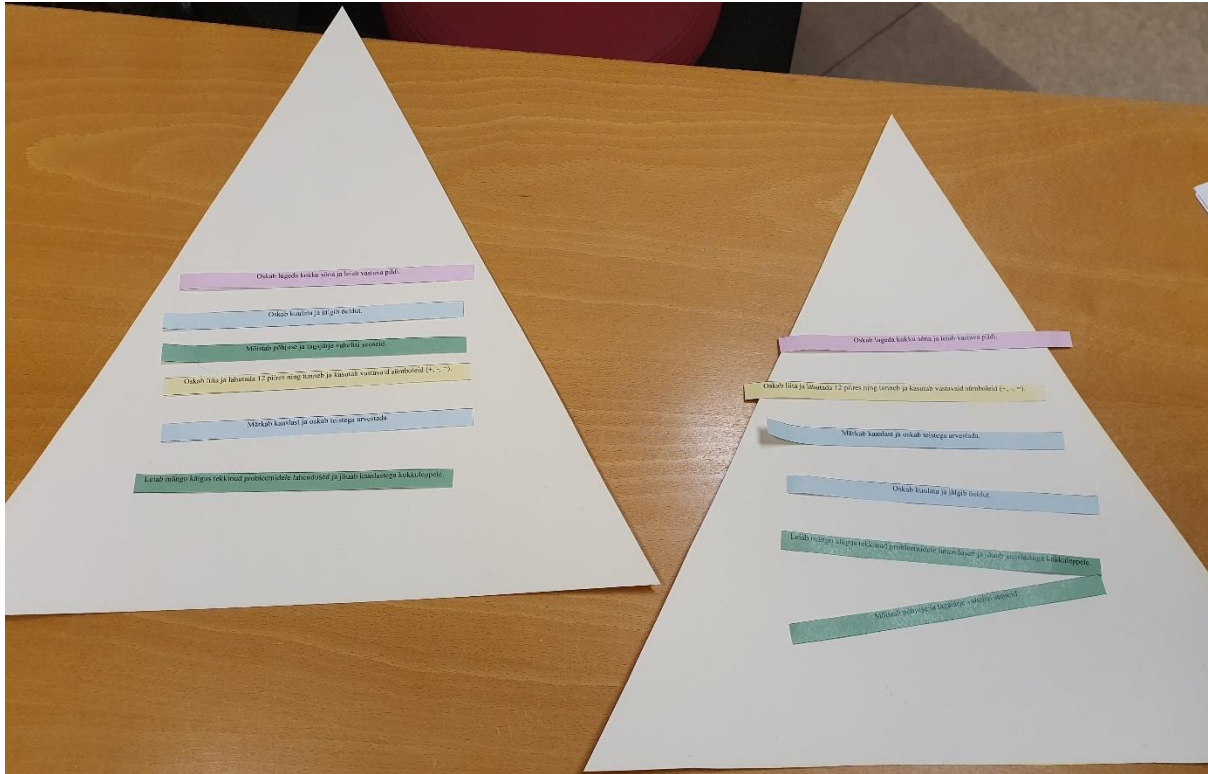
VMT2 ja VMV2 narratiivide valiku tingis asjaolu, et seda saab kasutada töötajate ja lapsevanematega kokkulepete tegemiseks ning lasteaia arengukava (Arengukava 2020 – 2025, 2020) punkti 3.4 (koostöö huvigruppidega) täiendamiseks. Mõlemad narratiivid annavad osalejatele võimaluse asetada ennast teise rolli, mille eesmärk on tekitada vastasseisu inimese enda sisemiste väärtuste ja teise rolli väärtustega. VMV2 narratiiv on küll sama, mis töötajatel, kuid valikud on erinevad. Erinevus seisneb selles, et töötajad pidid asetama end lapsevanema rolli ja lapsevanemad õpetaja rolli.

VMT3 ja VMV3 narratiivid ja valikud koostasid identsed lapsevanematele ja töötajatele selleks, et näha, millised erinevused või sarnasused ning konfliktolukorrad välja joonistuvad. Riskisin sellega, et töötajad asetaksid end õpetaja rolli, mida nad mõistavad paremini ja on lähedasem neile, kui lapsevanematele. Narratiivi tegemise aluseks on laste omavaheliste suhete käsitlemine rühmas, mis puudutab üksteisega hakkama saamist ning asjade jagamist.

VMT4 ja VMV4 on loodud laste omavaheliste suhete ning laste tugevate emotsioonide ning löömise käsitlemiseks. Siin ei saanud töötajaid lapsevanema rolli asetada, kuna tegevus toimus rühmas, kus tavapärastel lapsevanemad lastega ei tegele. Seetõttu on see narratiiv koos valikutega mõlemale sidusgrupile sama.

Väärtusvalikute püramiidi meetodit (vt. selgitus lk 14) viisin läbi kahe sidusgrupiga eraldi – lapsevanemate ning töötajatega. Meetodi valik ja kasutamine tulenes lasteaia õppekava loomise vajadusest ning töötajate ja lapsevanemate prioriteetide väljaselgitamisest

koolivalmiduse teemal. Väärtusvalikute püramiidi meetodi abil hierarhiseerin lasteaias õppekavas olevaid laste oskusi. Hierarhiad on võimalik läbi arutada. Oluline on, et osapooled teadvustaksid tegevuste hierarhiseerimise vajalikkust, sest kõigega korraga tegeleda ei saa. Meetodi mängujuhendi koostas ise, võttes aluseks Tartu Ülikooli eetikakeskuse klassijuhataja eneseanalüüsi mudeli.



Joonis 7. Väärtusvalikute püramiid (VPV) I ja II osa.

Praktiseerimise tarbeks valmistasin ise paberist kaks suurt püramiidi ning lõikasin ribadena välja meetodis kasutatavad 12 oskust, mille lapsed peavad olema omandanud nende 7. aastaseks saades ehk kooliminekuks. Enne selle meetodi praktiseerimist ma rohkem muudatusi ei teinud ning mõlema sidusgrupiga kasutasin algselt loodud ühesugust versiooni. Lähtusin sellest, et võrdses mahus saaksid kindlasti sisse akadeemilised oskused (keel ja kõne ning matemaatika) ja sotsiaalsed (sh grupis tegutsemine) oskused, eeldades, et need kaks valdkonda hakkavad omavahel konkureerima ja tekitavad osalejates väärtuskonflikte.

Kõik väärtusmängu ja väärtusvalikute püramiidi narratiivid viisin esimesena läbi töötajatega, et õppimine toimuks minu jaoks võimalikult tuttavate inimestega ja turvalises keskkonnas.

2.3. II etapp: meetodite arendamise etapid läbi praktika

Löfströmi (2011) tegevusuuringu joonise modifikatsiooni II etapis toimub meetodite praktiline läbiviimine. Järgnevatel alapeatükkides kirjeldan kolme väärtusarenduse meetodi läbiviimist eneseanalüüsi ja osalejate tsitaatide abil. II ja III etapid on omavahel tihedas seoses (joonis 5), mistõttu käib töö nende kahe etapi vahel edasi-tagasi. Pärast praktilist läbiviimist toimus analüüs, paranduste tegemine (III etapp) ning seejärel uuesti praktiline osa (II etapp).

2.3.1. Lastega filosoferimise meetodi arendamine

Lastega filosoferimisel kodeerisin osalejate nimed kasutades tähte L nagu laps (L1 - L13). Enne filosoferimist tegin lastega kokkulepped (meil on kindel teema, räägime korda-mööda, kõik vastused on õiged, kellegi üle ei naera). Kasutasin palli, et jutujärge ja korda oleks lihtsam hoida. Zoller (2008) peab oluliseks pärast vestlust lasta lastel filosoferimist hinnata (pöial üles, alla või keskele). See annab täiskasvanule aimu sellest, kuidas lapsed end filosoferimisel tunnevad ja kas neile meeldib selline tegevus.

Esimese filosoferimise ajal tundsin end ebakindlalt, sest korraga oli liiga palju uut, millele mõelda- narratiivi ettekandmine, pabernukkude õiges järjekorras tahvlile kinnitamine, protsessi juhtimine ja lastega arutelule keskendumine, kuid jutuvestmise oskus on arendatav. See, et ma igapäevaselt olen lasteaias lastega suhelnud ning vahel ka mänginud, on neis loonud usalduse ja turvatunde minu suhtes, mis on eelduseks filosoferimisega alustamisel. LF1 sissejuhatusel ajal oli laste tähelepanu maksimaalne, sest lasteaias juhiga ühisvestlus oli kõigile uudne. Loo jutustamine venis siiski pikaks pabernukkude tahvlile kinnitamise tõttu loo ajal. Seda oli keeruline vaikuses teha, mistõttu kordasin pea iga kord öeldut, kartes, et viivitus viib laste tähelepanu eemale. Endal oli raske jälgida juttu, samal ajal mõeldes, mida tahvlile vaja kinnitada on. Sain teadlikumaks, et lapsed on tähelepanelikud kuulajad, kes ei vaja liialt jutuvestja kordusi, see pigem väsitab neid ja venitab kogu protsessi pikemaks. Pabernukud jm peaksid olema eelnevalt juba tahvlile magnetitega kinnitatud, et vähendada nende üles seadmisele kuluvat aega. Kui loos on selliseid kohti, mida ei taha ette ära näidata, siis üksikuid detaile saab loo rääkimise ajal tahvlile veel lisada, et säilitada põnevus ja uudsus. Kasutan iga kord samu pabernukkudest tegelasi samade nimedega, siis on nad lastele tuttavamad ja hakkavad välja joonistuma karakterid, kellega on lihtsam samastuda. Lapsed pidid LF1 ajal harjuma, et räägib see, kelle käes on pall ehk suutma oodata oma jutujärge.

Sujuva arutelu tagamiseks kasutasin edaspidi pehmet palli, mis ei pörka, sest laste visked osutusid mõnikord ebatäpseks ning esimestel kordadel kasutatud kõva pall pörkas mitmel korral eemale, mis omakorda tekitas elevust ning juhtis laste tähelepanu kõrvale. Kaamera tuleb sättida selliselt, et kõik lapsed jääksid salvestisele. See lihtsustab analüüsimist.

Eelnevalt kirjeldatud põhjustel kestis LF1 kokku 17,55 minutit. 5-aastased L1 ja L6 hakkasid haigutama ja silmi hõõruma 10 minuti paiku. 12 minuti ajal viskusid kõhuli ja hakkasid üksteist kätega segama 5-aastased L6 ja L8 ja 6-aastane L5. See andis märku väsimusest ja vajadusest liikuda. Sain laste tähelepanu tagasi osutades tahvlil olevatele tegelastele, mille peale L8 püsti tõusis ja tahvlile lähemale kõndis, et lihtsalt vaadata ja ilmselgelt oma keha liikumisvajadust rahuldada. Kõigile soovijatele on oluline anda sõna neid aktsepteerides ja tänades, pööramata tähelepanu sellele, kas nad kordavad kaaslase sõnu või ütlevad uue mõtte. Lasteaiaaialised lapsed ei suuda järgida seda, kas keegi juba ütles tema mõtte ära või mitte, oluline on julgus vastata ja arvamust avaldada. LF1 ajal suutsin laste vastuseid hästi peegeldada ning rahule sai jääda ka aruteluga ühiste ja koos tegevuste kohta. Edaspidi võiks loo jutustamine ning arutelu kokku kesta 10 minutit.

LF2 jaoks ühendasin omavahel mitmed paberist detailid üheks, et need korraga tahvlile sättida. Näiteks kaks koos mängivat tüdrukut ühendasin nukkudega ning kaks poissi autodega. Nii sain kolm detaili korraga tahvlile kinnitada. Lühem ja selgem narratiiv ja vähem detaile aitas luua ja säilitada lastega suuremat pilkkontakti.

LF2 kestis kokku 13,31 minutit, mis on 4 ja pool minutit lühem aeg võrreldes LF1-ga. Tundsin end teisel korral palju kindlamalt, nii jutustamise kui kaamera ees esinemise suhtes. LF2 arutelu suutsin lõpus hästi kokku võtta. Siiski hakkasid 5-aastased lapsed (L8, L6, L9) teisel korral väsima juba märgatavalt varem, kuskil 6-7 minuti juures. See võis tuleneda sellest, et teisel korral tundsid nad end vabamalt, sest teadsid, mis neid ees ootab.

Edaspidi võiks tegelastele oma hääle anda, et dialoogid oleksid lastele kergemini mõistetavad. Lisaks võib tulevikus katsetada lastele ühe narratiivi kohta kahe vastusevariandi ette andmist küsides neilt, millist nad eelistavad ja miks.

LF3 ajal otsustasin panna pabernukud enne loo jutustamist tahvlile, et kasutada aega veel efektiivsemalt. Lisaks vahetasin kõva palli pehme vastu. LF3 idee tuli õpetajatelt, kes palusid mul rääkida lastega lõunasest puhkeajast, kuna sellega oli viimasel ajal probleeme.

Filosoferimist tuleb iga kord alustada kokkulepete üle rääkimisega, kuni kogu rühma lapsed on nendest teadlikud. Et ma ise liiga palju ei räägiks, suunasin küsimused kokkulepete kohta nendele lastele, kes osalesid juba mitmendat korda. Selle narratiivi jutustamisel andsin tegelastele ka oma hääle. LF3 kestis kokku 11,23 minutit. Kaheksanda minuti juures hakkasid

lapsed väsima, kuid see filosoferimine toimus meelega vahetult enne lõunaund, et selle mõju oleks võimalikult vahetu ja efektiivne. Seega oli arusaadav, et mõned 5- ja 6-aastased lapsed haigutasid juba väga intensiivselt. On tähtis lõpetada iga filosoferimine kokkulepete tegemisega, mida võiks edaspidi teha suuremate laste puhul ka kirjalikult (rühma kokkulepped).

Juba kolme filosoferimise pealt on näha, kuidas minu meetodi kasutusoskus paranes. Analüüsisin salvestiste baasil enda ja laste interaktsiooni (kontakti, laste väsimuse märke, jutustuse esituslaadi, tempot, arutelu toetavaid ja tõkestavaid elemente). Salvestiste olemasolu on väärtuskommunikatsiooni vahendi õppimise ja arendamise seisukohast oluline, sest nii jutustamise kui ka arutelu juhtimise faasis on palju detaile, mida peab korduvalt üle vaatama, mõistmaks, mida ja kuidas tuleb paremaks muuta. Näiteks millisel lapsel ja millal tähelepanu hajub, kes on kaasatud, kes ei ole jpm – näiliselt lihtne meetod sisaldab palju komponente.

2.3.2. Väärtusmängu narratiivide valikute rakendamine arengukava vajadusi ja töötajate ning lapsevanematega suhtlemise vajadusi silmas pidades

Kaasates töötajaid ja lapsevanemaid meetodite rakendamisel kodeerisin nad järgmiselt: T nagu töötaja (T1-T7) ja V nagu lapsevanem (V1-V4). Esimesed narratiivid (I-lis 4, VMT1 ja VMT2) lasin töötajatel ise vaikuses läbi lugeda ning oma valikud teha. Ma katsetasin teadlikult kahte varianti (II etapp), et näha osalejate ja enda pealt, kumb paremini töötab, kas ettelugemine või igapäevase vaikuses lugemine. Kõik järgmised narratiivid lugesin ise osalejatele valjult ette, sest mulle endale ei sobinud vaikuses ootamine ning samuti pandi vastuste kaardid lauale enamasti kohe pärast minu ettelugemise lõppu, millest järeldasin (III etapp), et valjult ettelugemine oli osalejatele pigem abiks.

VMT1 sissejuhatuses rääkisin töötajatele küll selle sidumisest lasteaia arengukavaga ning meetodi kohandamisest meie lasteaia kontekstis, kuid unustasin osaliselt ära mängureeglite tutvustuse. Kui mängu käigus ütlesin, et konsensuse saavutamine on küll ideaal, aga seda võib ka mitte teha, siis läks osalejatel mõtlemine avaramaks ning nad hakkasid pakkuma mitmest vastusest kombineeritud konsensust.

Aga kui me need kaks asja (vastust) kokku paneksime, siis oleks ideaalne. (T3)

Mulle endale tundus konsensuse mittesaavutamine arendustööd pärssivalt, sest konsensuse saavutamine erinevaid valikuid kombineerides, annab mulle juhina konkreetsema vastuse ehk kokkuleppe, mida selle mittesaavutamine ei anna. Sel juhul tuleb arengukava

seisukohalt arvestada kõikide eri arvamusele jääjate vastustega. Eesmärk on aga leida lahendused ja teha kokkulepped, mis kõigile sobivad.

Ma sain sellest kogemusest vajaliku õppetunni, sest järgmistel kordadel olid mängureeglid mul selgemad ja ma ei unustanud midagi ära. Meetodi eelnev õppimine töötajatega saadud kogemuse kaudu ja selle valdamine tuli kasuks lapsevanematega aruteludes. Lapsevanemad suhtusid koheselt mängureeglitesse paindlikumalt, soovides vastuseid kõigile sobivaks kombineerida.

Minul tekkis mõte, et võiks olla mingi järjestus. Ei ole nagu ühegi punkti vastu, aga seal võiks olla mingi esmareageerimine. (V4)

Töötajatega väärtusmängu läbiviimisel rääkisin julgelt, et õpin ise alles meetodeid. Kolleegid aitasid mind mitmel korral ja mõtlesid kaasa, kuidas meetodit paremini rakendada ja tegevusi läbi viia, et need oleksid võimalikult efektiivsed ning tulemused ei läheks kaotsi. VMT1 ajal soovitas T1 mul üles kirjutada osalejate tüübid, sest narratiive tuli järjest mitu ja oli oht, et muidu see info kaob. Kuigi ma salvestasin kõik arutelud, võtsin siiski koheselt õppust ja tegin vastavad märkmed, sest salvestiste läbivaatamine on ajamahukam, kui paberilt märkmete lugemine. Märkmeid tegin iga kord käsitsi paberile, kirjutades märksõnadena üles osalejate ütlused, mida saaks kasutada arengukava koostamisel. Tegelikult oli mul märkmeid raske teha, samal ajal arutelu modereerides. Edaspidi tuleb mul kindlasti mõelda, mida ja kuidas üles märkida. Enda modereerimise kohta ma märkmeid ei teinud. Keskendusin osalejate arutelu sisule, et sealt arengu- ja õppekava sisendit võtta. Parandused läbiviidud tegevuste kohta (III etapp) tegin mälu, sest muljed olid värsked ja erinevate sidusgruppidega tehtud tegevused toimusid lühikese ajavahega.

Töötajate arutelust tulevad mulle juhina välja nende iseloomuomadused, millega saan edaspidises töös arvestada.

Mina olen see, kes ei lähe läbi rääkima. (T4)

Ma olen paindlik, ma võin selles mõttes alati järgi anda. (T1)

Ka aitavad tüübikaardid paremini aimu saada osalejate moraalsest käitumiskalduvusest, aga ainult juhul, kui teha samade osalejatega mitmeid narratiive läbi. Sel juhul saab vaadata, kas mõne osaleja valiku eelistused kalduvad ühe poole neljast tüübist. Siinkohal tuleb siiski arvesse võtta, et minu poolt konstrueeritud lahendused ei ole piisvalt läbi katsetatud, et need selgelt teatud moraalset käitumiskalduvust peegeldaksid.

Tagasiside tüübikirjeldustele oli erinev, elevust tekitav ja mõtlemapanev:

Jaa, mulle meeldib see. (T6)

Ma ei tea. Mul küll ei lähe. (T4)

Minu pakutud kaupmees läks nagu seitsmesse. (V2)

No kehtib täiesti minu kohta igatahes. See on täiesti mina, elu eest! (V1)

Valikute numbrikaartide ümber keeramise moment tekitas iga kord elevust, sest uudishimu oli suur, kes, kuidas ja miks vastas. Seega, nii vastuste kui tüübikaardid on oluline meetoodiline nüanss, et säiliks väärtusmängu mänguline aspekt.

VMT2 ajal palusin osalejatel kommenteerida nende poolt välistatud vastuseid, et suunata neid süvitsi mõtlema ja arutlema. Siiski kestis VMT2 arutelu vaid 13 minutit ja 36 sekundit, mis tähendab, et keerukas narratiiv ei tähenda tingimata pikka arutelu. Paraku konsensust siin ei saavutatud ning igaüks jäi oma valiku juurde. Minu üheks oluliseks õppekohaks pärast esimesi narratiive töötajatega (III etapp) oli see, et mängujuhendisse oleks tulnud suhtuda ühest küljest paindlikumalt, lastes konsensust mitmest valikust kokku kombineerida ning teisest küljest rangelt, pidades kinni konsensuse saavutamise nõudest.

Dialogilise kommunikatsiooni ja minu töö üks oluline osa on põhjendamine, mida soovisin ka osalejatelt. Iga valiku valimisel palusin osalejatel see ära põhjendada.

Uute sidusgruppide kaasamise kohta teeb T3 väga põneva ettepaneku.

Üks mõte on see, et lisaks meile oleks võimalik kaasata ka kooli algklasside õpetajaid. Et see võib-olla rahustaks hästi paljud vanemad maha. (T3)

Väärtusmängu seisukohalt märkab T1 seda, et narratiivid on koostatud anonüümselt nii, et lapsevanemad ei saa aru, et juhtumil võib-olla kindel inimene taga ja selliselt on väga lihtne nende arvamus ja vaatenurk kätte saada.

Narratiivide kestvusajad minutites: töötajatega: VMT1- 20,18; VMT2- 13,36 sekundit; VMT4- 12,6 sekundit. Lapsevanematega: VMV2- 32,19; VMV3- 23,81; VMV4- 22,6. Narratiivide kestvustest tuleneb, et iga korraga muutusid osalejad ja mina moderaatorina teadlikumaks, kogenumaks mõistes mängu käiku, mistõttu lõpplahenduse saavutamine tuli aina kiiremini.

2.3.3. Väärtusvalikute püramiidi rakendamine õppekava vajadusi ja töötajate ning lapsevanematega suhtlemise vajadusi silmas pidades

VPT alguses haaras T1 juhtrolli ning teatas, et kui tema valima peaks, jätaks ta keele ja kõne ja matemaatika üldse välja, sest sotsiaalsed ja grupis tegutsemise oskused on kõik nii olulised. T5 arvab koguni, et lapsevanemate ootustele mõeldes jätavad nad ilmselt sotsiaalsed oskused viimaseks. I osa arutelu kulgeb konarlikult, sest töötajad jäid akadeemiliste oskuste valimisel ja põhjendamisel kohati hätta, mida polnud kordagi sotsiaalsete ja grupis tegutsemise oskuste aruteludel. Suunasin neid arutellu sekkudes lahenduse poole. Töötajaid

häiris mitmes kohas õppekavas olevate oskuste sõnastus, mille kohta ma ütlesin, et seda võime edaspidi veel koos kohendada. Alles VPT I osa lõpus märkasin, et osalejad vaatasid ja valisid oskuseid neid A4 paberilt lugedes ja ma polnud neid kätte jaganud välja lõigatud kujul, et neid püramiidile hakata sättima. I osa lõpus tegin vea sellega, et II osa püramiidi tegime I osas loodud püramiidile. Nii ei tekkinud III osas kahte püramiidi, mida võrrelda. Sättisin kiiresti kõrvale eelnevalt T5 poolt tehtud foto põhjal I osa püramiidi. Neid vigu ma lapsevanematega ei korranud ja VPV arutelu oli oluliselt sujuvam.

VPV ajal tuli välja, et lapsevanemad tõesti ei tunne lugema õpetamise spetsiifikat ja kuna töötajad ise pakkusid oma arutelu käigus välja lapsevanemate nõustamise selles osas, saab tulevikus mõelda lapsevanemate koolitamise peale.

Järgnevast repliigist võib välja lugeda seda, kui oluline on töötajate jaoks laste kuulamise oskus ning vajadus olla kuulatud. See on arendatav läbi minu praktiseeritud lastega filosoferimise meetodi.

Meil on hommikuring sellepärast uudistering, et nad õpiksid kuulama. Laps saab võimaluse rääkida ja võimaluse, et teda kuulatakse. (T5)

VPT III osa oli väga ülevaatlik ja kokkuvõttev, mitte uut arutelu tekitav.

Lapsevanematega VPV algas kohe ettepanekuga, millega kõik nõustusid.

Äkki nii on lihtsam, kui me ikkagi valime nendest kuus tükki välja ja siis hakkame seda järjestust vaidlema. Võtame kõigepealt igast ühest ühe ja siis valime veel juurde. (V4)

Vastupidiselt T5 arvamusele, et lapsevanemad ei väärtusta sotsiaalseid oskusi, leppisid kohe VPV alguses kolm ema väga kiiresti kokku, et nende jaoks on sotsiaalsed oskused kõike olulisemad.

Minul on meeldiv näha ja jälgida, kuidas osalejad tahavad üksteise arvamusi teada. Ma pigem olen nii töötajate kui lapsevanematega meetodite praktiseerimisel püüdnud end tagaplaanil hoida ja sekkuda vaid vajadusel. Moderaator peab olema maksimaalselt pühendunud arutelule, suutes end kiiresti ühelt keerukalt mõttekäigult järgmisele ümber lülitada ja kontekstis püsida rikastades vajadusel arutelu omapoolse nägemusega ja peegeldamisega. Näiteks tuletab ja järeldab V4, et kui laps liita ja lahutada oskab, siis ta oskab ka võrdlemist ehk laps mõistab, et number viis on suurem number neljast. V2 esitab huvitava küsimuse, millest järeldan, et lasteaias lastele õpetatavaga ei olda eriti hästi kursis.

Kas õpetatakse lasteaias juba arvutamist mingil tasemel? (V2)

Veel soovis V4 teada, kas lapsed hakkavad matemaatikat kuueaastaselt õppima. See näitab minu jaoks, et lapsevanemad ei tea, mismoodi käib lapse kooliks ettevalmistamine. Siiski on lapsevanemate jaoks oluline, et nende lastel oleks võimalikult lihtne ja hea algus

kooli minnes. Huvitav on see, et vastupidiselt töötajate arvamusele valisid lapsevanemad samamoodi keele ja kõnest ning matemaatikast ühe oskuse ja sotsiaalsetest ning grupis tegutsemise oskustest kaks.

II osas tõi V3 välja uuesti julguse teema, mis neil tegelikult mängu eelmisest voorust üldse välja jäi öeldes, et see kripeldab teda siiani. Ma märkasin seda ning otsustasin V3 toetada tuues välja omapoolse vaatenurga, mis V3-le väga meeldib.

Õpetajate arutelust tuli välja see, et kui ei ole julgust ja kui tekivad hirmud, siis laps ei olegi võimeline omandama tegelikult. (Maia)

V2-l on omamoodi nägemus julgusest.

See julgus rääkida on ületähtsustatud. Mingis mõttes kehtib ikkagi see ütlus, et laps räägib siis, kui kana pissib. Kui ta läheb esimesse klassi, siis rohkem on vaja kuulata, pead ikka asjast aru saama, siis tuleb koolis käimisest midagi välja ka. (V2)

II osa alguses toob V2 välja olulise aspekti, mida töötajad oma püramiidi mängus enim kartsid. Selleks on lapsevanemate arvamus ja suhtumine, et üksnes lasteaias õpetatakse lapsi ning kodu panustab minimaalselt või üldse mitte.

Kui me nüüd ütleme tähtsuse järjekorras, millega lasteaed peaks tegelema, et kõige tähtsam on lapse suhtlusoskuse arendamine, siis see ei tähenda seda, et kodus suhtlusoskust enam ei arendata. Et toome lasteaeda, te tegelege. Nii ei saa jah. (V2)

V4 arvates peavad mõlemad pooled (lasteaed ja lapsevanemad) nii akadeemiliste kui sotsiaalsete oskuste arendamisega pidevalt tegelema. Lasteaia juhina on minu jaoks oluline teadmine, miks lapsevanemad eelistavad laste akadeemiliste oskuste omandamist pigem lasteaias. Kindlasti on oluline edastada need arvamused ka töötajatele.

Ühe või kahe lapsega on lugema ja arvutama õppimine on täiesti tehtav. Kui on juba kolm last või üldse mingi hullumeelne elu, siis sa ei saa õppida neid akadeemilisi teadmisi seal sellise tähelepanuga. (V1)

V4 lisab, et mänguline lähenemine lapsele on see, mida tema kodus ei oska teha.

III osa alustasid osalejad minu sekkumiseta uurides ja võrreldes kahte püramiidi. Tõdesime kõik koos, et püramiidid on erinevad, sest II osas liikusid mõlemad akadeemilised oskused tippu. V2 arvab, et selline asjade käik ongi normaalne, sest tegemist on ametliku programmiga, mõeldes selle all lasteaia õppekava. V1 tegi huvitava avastuse ja kiituse lasteaia ja liitrühma kohta.

Minu laps läks liitrühma kolmeselt ja neljandaks eluaastaks oli tal tohutu huvi hakata tähti kokku veerima. See tuli kõik lasteaiast. (V1)

Meetodi osade kestvusajad minutites:

VPT: I osa- 10,38; II osa 14,34; III osa 3,55. VPV: I osa- 39,00; II osa- 11,30; III osa- 4,14.

Märkimist väärrib see, et lapsevanematel kestis I osa 4 korda kauem töötajatest, samal ajal kui II ja III osa olid võrdsema kestvusega. Lapsevanematele seletasin mitmeid asju pikemalt ja nemad läksid teemasse rohkem süvitsi ilmselt nende vähese kogemuse tõttu.

Märkasin, et väärtusvalikute püramiid ei toeta väga vaiksemate osalejate aktiivust. Ka teised osalejad küsisid vahepeal vaiksematelt nende arvamust. Alguses ei osanud ma arutelusid eriti hästi protokollida, kuid iga korraga tundsin end pädevamana nii mängude juhtimise protsessis, kui märkmete tegemises. Edaspidi saaksin kasutada mängu juhina neid inimesi, kes on mitu korda osalenud ja võiksid seetõttu tulla moderaatori rolliga toime. See annab mulle võimaluse samal ajal protokollida. Või vastupidi – mina modereerin ja keegi võtab protokollija rolli. Kahte asja korraga oli keeruline teha.

2.4. III etapp: meetodite katsetamise analüüs

Löfströmi (2011) tegevusuuringu joonise modifikatsiooni III etapp näeb ette väärtusarenduse meetodite katsetamise, tulemuste analüüsi ja meetodite arendamise. Järgnevatel alapeatükkides kirjeldan sidusgruppide arutelude ja tegevuste analüüsi tulemusi, sidusgruppide tagasisidet ning meetodite edasiarendamist.

2.4.1. Lastega filosoferimine

Filosoferimisel julgesid lapsed välja öelda nii oma arvamuse kui olla ka teistest eriarvamusel, saades selle kogemuse, et eriarvamusel olla on täiesti normaalne. Keegi lastest ei naeruvääristanud kedagi või ei öelnud, et see on vale ja nii ei tehta. See tähendab, et nad aktsepteerivad oma kaaslaste ja teistsuguseid arvamusi. Lapsed oskasid hästi üksteist kuulata ja tähele panna. Neid oskusi arendasin lastes küsides neilt küsimusi, mis puudutasid kaaslaste poolt öeldut (nt „Kas sa panid tähele, mida L1 ütles?“). Filosoferimisel saab lastes arendada tähelepanelikkust, keskendumisvõimet, kannatlikkust (oma sõnajärje ootamine), viisakat argumenteerimisoskust, julgust oma vaadete väljaütlemisel. Mõnikord lapsed kordasid kaaslaste poolt varem öeldut. Ma ei pööranud sellele tähelepanu, sest siinkohal on oluline saada lapsed rääkima ja oma arvamust avaldama.

Lapsed töid LF1 ajal väga targalt välja koos tegemise plussid, öeldes, et üksi ei pruugi teada kõiki asju, mis moosi sisse käib (L2), viidates minu meelest otseselt sellele, et igasuguse ühise arutelu kasutegur tulenebki osapoolte erinevate aspektide nägemisest ja välja toomisest, mis aitab kõigil näha erinevaid vaatenurki. Veel öeldi, et üksi ei jõua kõiki

koostisosi ise tuua (L2) ja koos saab kiiremini, sest igaüks teab midagi, mis moosi sisse käib (L6) ja koos jõuab rohkem teha (L2). Koos tegemisest kasvab arutelu välja teiste aitamise teema, kus lapsed ütlevad, et nad aitavad rõõmuga (L1) ja hea meelega (L6) teisi. Keegi lastest ei viidanud sellele, et nad on ise märganud abivajajat ja talle appi läinud. L1 ütles, et peab ütleva, kui tuleb appi minna. Selle peale julgustasin lapsi märkama selliseid olukordi, kus saab teist abistada, küsides kaaslaselt eelnevalt, kas ta vajab abi.

LF2 ajal rääkis 6,6-aastane L2 täislausetega ning oskas korrata ja peegeldada kaaslaste poolt öeldut, mis näitab tema küpsust ja tarkust.

L1 ütles väga õige asja, et ühed lähevad ühele poole ja teised teisele poole, et ei peaks nii palju karjuma. Tüdrukud võiksid anda eeskuju poistele. (L2)

Väga huvitav on jälgida, kuidas lapsed omavahel vestlevad ja üksteisele selgitusi jagavad. L1 seostab lärmi kiusamisega, kuid ei oska põhjendada, milles kiusamine väljendub. Teda aitab L2, kes ütleb, et mänguasja ära võtmine teiselt on kiusamine. Kui L8 arvates tuleb lärmi tekkimise korral sellest õpetajale rääkida, siis selle peale suunan lapsi mõtlema teistpidi, et nad iseennast analüüsiksid. Ma küsisin neilt, mida nad ise saaksid teha, et lärmi oleks vähem. L2 vastas, et teistele saab ise ka minna ütleva, et kõva lärmi tõttu on tema mängimine raskendatud. Küsitlesin L8-t, kes teeb mõnikord rühmas samuti suurt lärmi.

*L8, kui sa lähed oma sõbra juurde, kes teeb kõva häält. Mis sa ütled talle? (Maia)
Et palun tee väiksemat lärmi. (L8)*

Esitasin lastele elementaarsena näiva küsimuse, kuid sellel oli oma tagamõte. Soovisin, et lapsed mõtleksid selle üle ja ütleksid vastuse valjult kaaslastele välja.

*Kuidas sulle tundub, kas parem on mängida vaikselt või lärmi sees? (Maia)
Vaikselt! Kõvasti ei pea tegelikult rääkima. (L1)*

Lõpus rõhutasin kokkuvõtvalt neid aspekte, millele olime arutelu käigus jõudnud.

LF3 puhul on näha, et vahepeal küsisin teiste segamise kohta just L8 ja L13 käest, kuna õpetajad andsid teada, et suuresti nende laste käitumisest lõunase puhkamise ajal on rahu häiritud. Minu küsimuste ja peegeldamise abil ütlesid nad välja, et segamine on paha (L8) ja halb (L13). Ma soovisin panna enim neid kahte last läbi selle narratiivi ja pabernukkudest tegelaste mõtlema enda käitumise ja teiste heaolu ning tunnete peale. Sellisel viisil saab lahendada lastega rühmas hetkel aktuaalseid teemasid viitamata otseselt teatud laste peale.

Arutledes teiste segamise teemal olid lapsed mõistvad, oskasid öelda, mis tunne on, kui keegi neid segab ja pakkusid ise lahendusi.

Nad saavad ju pärast rääkida, kui nad on ära maganud. Nad ei pea just uneajal rääkima. (L2)

*Ja mulle meeldiks kui nad vähemalt püüaks magada ja kui nad ei maga, siis oleksid vähemalt üleval, aga teisi ei sega ja oleks vaikselt. (L10)
Mõned võivad minna teise tuppa kui nad lollitavad. (L12)*

Lastelt tulnud mõtteid saavad õpetajad edaspidises töös kasutada- kui lapsed ise teevad järeldusi ja ettepanekuid, millega arvestatakse, siis on tõenäosus suurem, et nad neid ka järgivad. Filosoferimine aitab suunata lapsi avaramalt mõtlema ning lahti saada kombest vastata küsimustele „ma ei tea“. Isegi, kui laps ei oska veel vastata, teevad seda teised kaaslased. Iga filosoferimisega avardub laste maailmapilt ja paraneb suhtlemisoskus.

Jälgin laste arengut pedagoogilisest aspektist, eriti 5-aastast L8-t, kelle puhul on teada, et tal on keskendumise ja käitumise raskused. LF1 ajal oli näha, et kui L8-t ei suuna, mõtles ta kontekstist välja ning võttis üldse sõna vaid paaril korral. LF2 ja LF3 ajal oli tema osalus märgatavalt suurem, sest ma ise küsisin temalt rohkem. Ma kontrollisin ja tahtsin veenduda, kas ta kuulab, paneb kaaslaste öeldut tähele ning teeb ise järeldusi, mõistmaks, milline on kogu grupi poolt aktsepteeritav käitumine, milline mitte. L8 arenes kolme filosoferimisega märgatavalt. Näiteks LF2 ettelugemise järgselt soovib ta kohe alguses sõna, et öelda, millest lugu rääkis. Ta suudab oodata oma järke ning märgata teisi.

Kõikide filosoferimiste ajal olid kaamera taga rühma töötajad, kes jälgisid kogu protsessi. Nii toimus meetodi õppimine mitteformaalsel moel. Filosoferimiste käigus oli näha, kuidas tõusis töötajate entusiasm mulle narratiivide ideede andmisel. Ideaalis võiksid õpetajad ise tulevikus lastega filosoferida.

2.4.2. Lapsevanemate arutelu

Väärtuste mängu metoodika vajalikkus ja erilisus tulevad hästi välja VMV2 arutelus, kus V1 ja V3 tegid oma esialgse valiku osas muutuse, vahetades number 2 number 1 vastu.

Kui lapsevanem tuleb õhtul järele, siis pigem ei usu, et ta tuleb väga suure ja raske teemaga. Seetõttu kaldun number 1 poole. Ma ei ole mitte kunagi saanud osaliseks, et õpetaja ütleb mulle, et oleks aeg lahkuda. Jah, on öeldud lastele, millest ma nüüd saan hästi aru, miks see nii on. Mõistmine! (V1)

See näitab, et erinevate vaatenurkade esitamine erinevate osalejate poolt avardab nende mõtlemist, mis võib viia oma esialgse arvamuse muutmiseni.

VMV2 arutelust saab võtta lasteaia arengukava sisendiks järgmised punktid: õuealal käitumise juhise koostamine, mis liitrühma kontekstis tundub vajalik selleks, et nii lapsed kui nende vanemad teaksid, mis vanuses lapsed millistel atraktsioonidel võivad ronida ja mängida; kokkulepete tegemine vastutuse jagamise ja lapse üleandmise kohta; lasteaia

kodukorrapunkti 2.9 täiendamine; pikemate ja tõsisemate teemade käsitlemiseks õpetajaga selleks eraldi (arengu)vestluse aja kokku leppimine.

VMV3 ajal põhjendavad osalejad juba oluliselt põhjalikumalt oma valikuid ja ka välistatud valikuid. Kohe alguses tekib hulganisti küsimusi erinevate vastusevariantide kohta, mis näitab osalejate laiahaardelist lähenemist. Järgnenud arutus toodi esile lastega rääkimise ja üksteisega arvestamise olulisust.

See on muidugi õige, et lastega tuleb rääkida, kogu aeg. (V2)

Lapsed peavad õppima ikkagi üksteisega arvestama. Kui me suuname nad eraldi, siis minu hinnangul nad ei õpi seda, et kuidas teisega arvestada, kuidas jagada asju. (V3)

Konsensus tähendas VMV3-e puhul kolme vastusevariandi kombineerimist, mistõttu keegi osalejatest oma esialgset vastusevarianti ei muutnud. Selle narratiivi arutlust saab lasteaia arengukava sisendiks võtta järgmised punktid: kaasamine ehk tähelepanu pööramine igale lapsele ja nendega arvestamine; võrdsuse printsiip ehk laste võrdne kohtlemine; rahulik keskkond rühmas, st head omavahelised suhted; ühine tegutsemine ja pingutamine eesmärgi saavutamise nimel (koos tegemine ja panustamine); probleemidele otsa vaatamine ja nendega tegelemine ning lahenduste leidmine; rääkimine ja selgitamine; üksteisega arvestamine; vastutuse jagamine, kuna kõigi huvides on, et rühmas oleks rahulik ja head suhted.

VMV4 arutlust tuleb hästi välja osalejate hea kuulamisoskus, võime kaasa mõelda, oskus oma arvamust konstrueerida ja põhjendada ning näha erinevaid vaatenurki. Osalejad teevad omavahel head koostööd, täiendavad üksteist ja suhtuvad eriarvamustesse sõbralikult ning mõistmisega. Lapsevanemaid tõesti huvitab lasteaia toimuv. Nii küsis V2 minult, kas laps ikka ütleb õpetajale, mida ta vajab?

Oleneb lapse vanusest ja lapsest endast. Mõni oskab öelda. Ja see on harjutatav.

Lapsed räägivad teinekord sõber karudele oma muresid ja on olnud olukord, kus laps räägib läbi karu ehk kolmanda isiku, mis juhtus ja mis tema sees toimub. (Maia)

Osalejad kuulasid minu vastust huviga ja imestasid. V2 tunnistas isegi, et sai sellest valikust valesti aru. Selle narratiivi arutlust saab lasteaia arengukava sisendiks võtta järgmised punktid: teistega hästi käitumine ja läbi saamine (laste puhul sõprade leidmine ja hoidmine); vastutustunde arendamine- kui teed, siis tunnistasid ja vastutasid; ennetustöö; tagasiside andmine kõikide osapoolte vahel; ühiste arutelude pidamine lastega. Oluline on, et kõik lapsed saavad sõna (ka lööjad) ja neid kuulatakse.

Tagasiside lapsevanematelt kahe meetodi kohta oli väga positiivne. Osalejad (V3 ja V4) said ise aru arutelu väärtusest „Nii lahe, et meil tuli nii erinevaid vastuseid. Ja siis sa kuuled, et teine inimene mõtleb hoopis selle külje pealt ja sa mõistad teda.“, „See oli endale ka arendav. Hea eesmärgi nimel!“, „Olen nõus. Huvi tekkis. Ei ole lihtsalt mingite

teoreetiliste terminite lugemine, vaid loominguline.“ Arengukava arutelu osas oli alguses osalejatel (V3 ja V4) kahtlusi: „Mina mõtlesin, et see on kuiv arutelu.“, „Ma ei osanud midagi sellist oodata.“ V2 soovis koheselt osaleda, kuid unustas selle kutse, sest ma ei saanud meeldetuletust. Minu küsimuse peale „Aga kui te teate, et järgmised arutelud on läbi selliste meetodite või kui ma panen midagi muud juurde, et kas see meelitab või peletab?“ vastasid osalejad, et pigem meelitab (V4) ja nad on järgmisel korral igal juhul kohal (V1, V2, V3). Siit tulenevalt tehti ka ettepanek.

Võib-olla tulevikus kirjutadagi rohkem lahti (kutse). Mina kujutasin ette, et grupp inimesi saab saalis kokku, õpetajad ja vallast keegi ja siis hakatakse seda arengukava lahkama. (V3)

V1 mainis ära mängulisuse aspekti „Lauamängu õhtut pole ammu teinud!“. Veel öeldi head tagasisidet mulle kui juhile.

See on hästi tore, et sa seda teed ja sisse juurutad, alustades juba üldkoosolekust, kus oli ka juba mänguline. Mida rohkem sa neid asju teed, seda rohkem inimesed näevad, et need koosolekud ei ole igavad ja kuivad, vaid kuhu oleks põhjust püüelda tulla. Aitäh sulle! Sul on tohutu eeltöö nagu näha. Väga hästi tehtud! (V1)
Jaa, ja sa oskad vanemaid kaasata. Tõesti, praegu oli väga, väga lahe. Ma olen väga positiivselt üllatunud, see oli nagu selline lõbus ajaveetmine ja kasulik ka. (V4)

2.4.3. Töötajate arutelu

Väärtuste mäng annab hea võimaluse rääkida ka tagasihoidlikematel inimestel, sest nad peavad oma valikuid põhjendama. Väärtusvalikute püramiidi puhul see aga nii ei olnud, mistõttu tuleb moderaatoril välja mõelda kavalamaid avatud küsimusi, mille abil osalejate arvamust teada saada.

VMT1 järgselt algatasid osalejad ise arutelu väärtuste mängu vajalikkusest.

Hästi tore oleks teha ka õpetajad ja lapsevanemad koos, sest ilmselt meie õpetajatena kuulaksime, kuidas põhjendavad vanemad ja nemad, mis on meie seisukoht. Meie saame aru vanema hirmust, aga vanem siinsamas mõistab meid ka. (T3)

VMT1 ajal märkab T3, et esimese vastusevariandi puhul on öeldud „püüan ka teisi lapsevanemaid veenda“, mis näitab, et teiste vanematega tuleb koostööd teha. T4 kahtleb, kas lapsevanematest igäüks on ikkagi valmis koostööd tegema. Siinkohal märgib T2 ära, et see väärtuste mäng on kaval asi viidates etteantud valikutele, sest kõik oleneb vaatenurgast. VMT1 arutelust saab lasteaia õppekava sisendiks võtta järgmised punktid: sotsiaalsete suhete olulisus lapse arengus; usaldussuhe ja koostöö lasteaia töötajate ja lapsevanemate vahel; rääkimise olulisus (tagasiside, põhjendamine, arutelu jne) kõigi osapoolte vahel; kuulamis- ja arutlemisoskus ning mõistmine.

Töötajatelt tuli tagasisidena mitmeid ideid uute narratiivide jaoks, näiteks esinemised, kõnehäired (T3), haigused, üritused, keeruline laps rühmas (T1). Lasteaia arengukava sisendiks saab võtta järgmised punktid: koos pingutamine ühise heaolu nimel (kogu rühm panustab); järjekindlus probleemide lahendamisel; põhjus-tagajärg seose selgitamine lastele (VMT3) ja võrdne kohtlemine ja kõikidele sõna andmine selgitusteks; ennetustöö; lastes kuulamise- ja eneseanalüüsioskuse arendamine; individuaalne lähenemine lastele; lastes märkamise ja iseseisvuse arendamine läbi neile vastutuse andmise (VMT4).

T1, T6 ja T5 olid väga huvitatud antud mängu narratiivide lahendamise tulemuste võrdlemisest lapsevanemate omadega. Selgitasin, et lasteaias koos hakkama saamiseks, võiks teatud küsimustes osapooled üksteist mõista ja proovida konsensusele jõuda. T6 lisis minu mõttekäigule, et siis ei vaadata ka olukordi nii oma vaatenurgast, sest tihti ollakse kindlates raamides, jäiga mõtlemisega ega osatagi teistmoodi mõelda.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et arutelude käigus arenesid töötajatel teiste mõistmise ja teistega arvestamise oskused, koostööoskus, avardus silmaring. Minul väärtusarenduse juhi ja moderaatorina arenesid meetodite valimise, kohandamise ja praktiseerimise oskused. Suudan läbi meetodite valdamise arendada lasteaeda (arengukava ja õppekava).

2.5. Arenduse katkestuse analüüs: KOV-i roll lasteaia arendamises ja väärtusarenduses – konkreetse lasteaia näitel

Tõhusa kommunikatsiooni toimumist takistavad varasemad kogemused, kus osalejad pole tunnetanud selle vastastikusust ega saanud dialoogilises kommunikatsioonis võrdset tähelepanu. Keskendumine ühe osapoole huvidele ja teise osapoole vajaduste eiramine takistab koostööd ja kokkulepete saavutamist (Palts, 2019). Minu magistritöös jäid KOV-i sekkumisel tegemata lapsevanemate ja töötajate ühisarutelud, mille vajalikkust mõlemad osapooled sõnastasid. Samuti võttis KOV-i haridusjuhi ja vallavanema tegevus võimaluse tutvustada arutelude tulemusi töötajatele ja lapsevanematele ning koostada lasteaia arengukava kogutud andmeid kasutades.

Jaanuaris 2023 tuli KOV välja ühepoolselt koostatud lasteaia ja kooli ühendamise eelnõuga, mille tulemusel soovitakse luua lasteaia ja kooli ühendasutus, koondades mõlemad senised juhid. Selle koostamisega alustati vallavanema ja hariduse- ja kultuurijuhi sõnul juba augustis 2022 (1.02.2023 Aegviidu Kooli ja..., 2023), kuid protsessi ei kaasatud ei lasteaia ja kooli juhte, personali ega lapsevanemaid. Esimest korda käisid KOV-i haridusjuht ja vallavanem asutuste ühendamise kava töötajatele ja hoolekogule tutvustamas alles

24.01.2023. Dialoogi asemel toimus ühepoolne kommunikatsioon ja ülalt alla tehtud otsuse osas kõigi osapoolte fakti ette panek.

Minu tegevusuuringu kontekstis on KOV-i esindajate tegevus oluline kolmes aspektis. Esiteks on see näide lõhest deklareeritud ja tegelike väärtuste vahel. Teiseks, mainitud lõhe puudutab just minu töö keskset instrumentaalset väärtust – koostööd – mis eeldab protsesside juhtimist läbi dialoogi ja kaasamise. Kolmandaks, haridusorganisatsiooni väärtusarenduses on oluline, kas ja kuidas rakendatakse kokkulepitud väärtusvalikuid ka koolipidaja ja haridusorganisatsiooni vahel.

Minu koostöö KOV-i juhtidega katkes siis, kui KOV tuli 2023 aasta jaanuaris välja kooli ja lasteaia ühendamise kavaga. Probleeme tekitas eeskätt olukord, et selle kava väljatöötamisel (sh olemasoleva olukorra kirjelduse koostamisel) ei toimunud lasteaia ja kooli juhtide, töötajate ega ka lapsevanemate kaasamist. Samas - Anija valla arengukavas 2021-2027 (2021) on öeldud, et „elanikkonda kaasatakse strateegilistesse otsustusprotsessidesse“.

Teiseks ei tuginenud kooli ja lasteaia ühendamise otsus andmetel põhinevale analüüsile ning majanduslikku analüüsi (kulude kokkuhoid võinuks olla arusaadav eesmärk) pole tehtud ega KOV-l kavas ka teha: „Me ei telli laiapõhjalist analüüsi. Majanduslikku analüüsi ei telli, kuna ei näe, et kulud ja tulud muutuksid.“ (1.02.2023 Aegviidu Kooli ja..., 2023). Kahe asutuse ühendamise eelnõu seletuskirja juurde ei kuulu mitte ühtegi eelnevalt tehtud finantsanalüüsi, kus oleks välja toodud ühendamise riskid ja majanduslikud mõjud. 01.02.2023 toimunud kohtumisel lapsevanematega võib protokollist lugeda „Eelarve kahel asutusel 2023. aastal ca 1,6 milj eurot ja eeldame, et selle raames on võimalik muudatused ellu viia.“ ja „usume, et see on tõhusam ühe inimese juhtimise all“, mis tähendab, et vallavalitsus eeldab ning usub ilma analüüsideta, et kahe asutuse ühendamine toimib. Seejuures ei ole põhjendatud, kuidas nemad tõlgendavad tõhusust, kui koostöö kahe asutuse vahel on väga heal tasemel võimalik ka neid juriidiliselt liitmata ning lasteaia kolme aasta (2020 – 2022) rahuloluküsitluste tulemused on maksimumilähedased (Aegviidu Mesitaru Lasteaia..., 2022).

Anija valla arengukavas (2021) seisab: „Haridusvaldkonna areng on üks tähtsamaid valla jätkusuutlikku arengut mõjutavaid tegureid. Heal tasemel hariduse omandamise võimaluste kindlustamiseks tuleb perioodiliselt teostada Anija valla koolide jätkusuutlikkuse analüüsi.“. Samal ajal lasi KOV lasteaia juhtkonnal juba 2022 aasta kevadest asuda töötajatelt ja lapsevanematelt lasteaia arengukava koostamiseks sisendit koguma ning sügisperioodil intensiivsemalt antud tööga jätkata. Ehk siis - samal ajal kui lasteaia töötajad panid koos lapsevanematega ühiselt kokku lasteaia seotud tulevikuplaane, koostas

vallavalitsus ühepoolset hoopis teistsugust plaani, millega tühistati eelnev lasteaiapoolne pikaajaline töö. Töötajad koostasid ja esitasid omalt poolt 01.02.2023 vallavalitsusele ametliku pöördumise (lisa 6), kus küsiti hulganisti asjalikke küsimusi asutuste ühendamise kohta. Seda pöördumist vallavalitsus oma avalikus dokumendiregistris ei registreerinud ega ka vastatud sellele. See näitab, et vallavalitsuse jaoks on koostöö vaid deklaratiivne väärtus, mis on kirjas valla arengukavas.

Lasteaia õppekavas (Aegviidu Mesitaru Lasteaia..., 2023), mille koostamisel said kaasa rääkida kõik töötajad ja lapsevanemad, tuuakse lasteaia eripärana välja muu hulgas ka optimaalse suurusega töö- ja õpikeskkonda (mitte liialt suure laste arvuga rühmad), väikest, kokkuhoidvat ja sõbralikku meeskonda ning kogukonda, head omavahelist koostööd ning valmidust muutusteks ja laste kaasamist igapäevategevustesse.“. Oma ühepoolse tegevusega eiras vallavalitsus otseselt lasteaia töötajate ja lapsevanemate vajadusi ja ootusi.

Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärk on kohendada ja arendada väärtuskommunikatsiooni meetodeid konkreetse lasteaia arengu vajaduste toetamiseks. Järgnevalt arutlen olulisemate tulemuste, uurimuse võimaluste ja piirangute üle ning annan soovitusi edasiseks uurimiseks.

Väärtuskommunikatsiooni meetodite rakendamiseks sidusgruppide väärtuspõhiste arutelude algatamiseks peavad olema täidetud mitmed tingimused. Väärtusarendus lasteaias saab toimuda haridusasutuse juhi initsiatiivil, nagu toovad välja Vaarpu (2018) ja Tammik (2016). Kaasava ja teeniva juhina olid mul sidusgruppidega, sh lastega, loodud vastastikused usaldussuhted (Kõnnussaar, 2020) ning koostöö tegemise eeldusena olid nendega olemas kokkulepped, partnerlus ja head suhted (Palts, 2019). Nii panin aluse kaasavale keskkonnale, mis soodustab inimeste innovatiivsust (Javed *et al.*, 2019; Kõnnussaar, 2020) ja tõstab nende pühendumust (Iqbal *et al.* 2020). Tahe osaleda andis inimestele võimaluse arendada lasteaia õppekava, arengukava, teha kokkuleppeid ning pidada aktuaalsete teemade arutelu. See näitab nende avatust katsetada uusi meetodeid ning soovi panustada lasteaia arengusse, mida toetab Cobanoglu (2021) poolt öeldu. Sidusgruppid pakkusid ise välja erinevaid lahendamist vajavaid teemasid. Seega saan öelda, et nad kõik panustasid protsessi (Koolile ja lasteaiale, *s.a.*).

Arutelude algatamiseks on vaja märgata ja kaardistada probleemkohad, valida meetodid, luua konkreetse lasteaia kohta käivad kompaktsed väärtusvalikuid sisaldavad narratiivid ja neid katsetada (joonis 5). Väärtusmängu puhul konstrueerida lisaks 4

tegevusvalikut, mille koostamisel lähtuda tüübikirjeldustest ja sellest, kelle vaatepunktist valik kirjutada. Siis saab alustada sidusgruppidega dialoogilist kommunikatsiooni, mis baseerub avatud hoiakul suhtluspartnerisse ja vastastikusel kuulamisel (Escobar, 2009). Nii on tagatud arutelude sujuvus ja kvaliteet. Väärtusvalikute hierarhiad on võimalik läbi arutada. Oluline on teha valik, millega tegeleda ning muuta arutelud regulaarseteks (Harro-Loit, 2015). Iga eelnev kogemus kiirendab väärtusvalikute tegemise protsessi, kuna meetodid saavad osalejatele aina tuttavamaks.

Vaidlusi ja erimeelsusi tekitavate probleemide üle arutlemiseks saab võimalikult tõhusat arutelu käivitavat olukorda luua mitmeti. Narratiivid tuleb luua aktuaalsetel teemadel, mis inimesi kõnetavad. Väärtusmängu valikute konstrueerimisel on oluline perspektiiv, kelle aspektist see kirjutada, sest see aitab näha asju erinevatest vaatenurkadest (Phillipson & Wegerif, 2017). Lastele esitatav lugu peab olema võimalikult lühike, keeleliselt arusaadav, visualiseeritud ja selline, kus nad omavad eelnevat kogemust. Suunavad küsimused on abiks arutelu fookuse hoidmisel, teema mõistmisel ning kokkulepeteni jõudmisel.

Arutelu algatamiseks võib meelega sisse kirjutada mõne konflikti tekitava sõna või fraasi. Väärtusmängu juhendist (Harro-Loit *et al.*, 2019) tulenev nõue oma valikuid ja ka välistatud valikuid põhjendada, aitab üksteise valikuid mõista, aga on ka käivitavaks elemendiks edasisele arutelule, andes võimaluse rääkida ka grupi vaiksematel liikmetel. 4 tegevusvaliku konstrueerimisel tuleb lähtuda tüübikirjeldustest ja sellest, kelle vaatepunktist valik kirjutada, et tekitada inimeses sisemist konflikti enda ja talle antud rolli väärtustest. Konsensuse saavutamise nõue, kas või erinevaid valikuid kokku kombineerides, on arutelu käivitav mängu element. Minu konstrueeritud narratiivid õnnestusid selles mõttes, et ühegi väärtusmängu valikute osas ei olnud osalejatel üksmeelt.

Väärtusvalikute püramiidi meetodi valikud sisaldasid võrdselt akadeemilisi ja sotsiaalseid oskusi, tekitades nende kahe valdkonna vahel konkurentsi. Meetod on piisavalt paindlik, et lasta osalejatel ise mõelda, kuidas nad valikute hierarhiseerimist alustavad. See käivitab arutelu ning suunab osalejaid koostööle.

Meetodeid (narratiivid, valikud) saab kohandada konkreetse lasteaia probleemide keskseks tundes juhina selle organisatsiooni siseelu ja kaardistades parendamist vajavad teemad. Sidusgruppide vahelist suhtlust saab tõhustada läbi aruteluringide, mida juhib kompetentne moderaator (Palts, 2019).

Moderaatorilt eeldab meetodite kohandamine järgmiseid tingimusi: usalduslike suhete olemasolu sidusgruppidega, kaasamist, dialoogi ja koosloomist (Kõnnussaar, 2020).

Arutelusid saab läbi viia demokraatlikus (Tveit, 2013) ja positiivses keskkonnas (Mitt, 2018; Tveit, 2013), kus ei anta hinnanguid ega suruta oma isiklikke väärtusi peale (Harro-Loit, 2015), sest survestamine võib tõkestada arusaamise võimet (Phillipson & Wegerif, 2017).

Moderaatorilt eeldab meetodite kohandamine järgmisi oskusi:

väärtuskommunikatsiooni meetodi struktuuri valdamist ja kohandamise oskust vastavalt konkreetsele lasteaiale. Moderaatori roll on hoida arutelu fookust jälgides, et kõik osalejad rääkida saaksid. Oluline on omada teadmisi käsitletavate teemade kohta (Tveit, 2013). Tähtis on jälgida pühendunult arutelu ning märgata iga osaleja seisundit ja vajadusi (Mitt, 2018; Tveit, 2013). Arutelude salvestamine aitab moderaatoril analüüsida nii iseennast kui kogu protsessi.

Väärtusarenduse võimalused konkreetse lasteaia näitel:

Väärtuskommunikatsiooni meetodeid saab rakendada päevakorda tulevate teemade käsitlemiseks. Loodud ja läbi katsetatud narratiividest saab aja jooksul koostada kogumiku erinevate teemavaldkondadega, mis sisaldavad juba parandatud narratiive. Teemade valik on väga lai, mida saab käsitleda anonüümselt, mänguliselt ja laste puhul siduda õppekava kõigi osadega (Gaut & Gaut, 2015). Lastega saab nende kogemuse ja vanuse tõustes arutelude raskusastet tõsta. Meetodeid on osalejatel võimalik mitteformaalselt (Sutrop *et al.*, 2009) ja sundimatult omandada nendes ise osaledes või pealt vaadates. Töötajate puhul saab vaadelda väärtusmängu tüübikaartide pikemaajalisel kasutamisel nende iseloomuomadusi ja käitumiskalduvusi.

Väärtuskommunikatsiooni meetodite kaudu saab vajalikku sisendit lasteaia arendamiseks ning avardada inimeste mõtlemist, mis eeldab teistsuguste ja originaalsete alternatiivide genereerimist (Palmiero *et al.*, 2020). Inimesed hakkavad seejärel nägema erinevaid vaatenurki, muutes mõnel juhul oma esialgset arvamust. Lisaks arenes osalejate silmaring, koostöö-, kuulamis- ja argumenteerimisoskus. Laste puhul tõuseb nende julgus rääkida ja paranevad kuulamisoskused (Phillipson & Wegerif, 2017) ja vastutustunne (Zoller, 2008). Enda teise rolli asetamine arendas osalejates mõistmist ja teistega arvestamist. Iga arutelu käigus sünnivad kokkulepped. Kui väärtuste üle arutlemine muutub organisatsiooni kultuuri osaks, kasvavad ühiskonnas üles avara maailmapildiga inimesed, kes oskavad pidada avatud dialoogi.

Väärtusarenduse riskid konkreetse lasteaia näitel on vastava süsteemi ja järjepidevuse puudumine (Vaarpu, 2018; Tammik, 2016); ajaline piirang meetodite õppimisel ja rakendamisel; KOV-i poolne huvipuudus ning seadusest tuleneva toetuse ja nõu andmise kohustuse (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992) eiramine haridusasutuste juhile. Siinkohal

viitan töö raames käsitletud uuringutele, mis toovad välja, et usaldussuhte puudumine sidusgruppidega ja autokraatne juhtimisstiil piiravad innovatiivsust ja loovust (Pizzolitto *et al.*, 2022) ning põhjustavad inimestes arendustööd pärssivat ärevusseisundit (Phillipson & Wegerif, 2017).

Käesoleva magistritöö **piirangutena** saab välja tuua ajapuuduse meetodite õppimisel ja arendamisel; KOV-i aja- ja huvipuuduse ning KOV-i poolt viljeletava autokraatliku juhtimisstiili; mahukad transkriptsioonid ja palju materjali, mida analüüsida (võimalus seada erinevaid fookusi ning sügavamalt reflekteerida).

Töö praktiline väärtus seisneb selle praktiliselt läbiviidud arendustegevustes koos lasteaia laste, töötajate ning lapsevanematega ja ettepanekutes edasisteks arendustegevusteks. Edaspidi saab väärtusarendusel omavahel kokku viia erinevad osapooled, näiteks lapsevanemad töötajatega; saab muuta väärtusarenduse süsteemseks; saab luua oma asutuse põhise narratiivide kogumiku. Töö väärtus oli nii minu kui teiste kaasatud inimeste isikliku arengu ja teadlikkuse kasvu seisukohast suure tähtsusega. Kavatsen väärtuslikke teadmisi ja omandatud kogemust rakendada ja edasi arendada oma edaspidises juhtimistöös ja koostööprojektides.

Tänuõnad

Soovin tänada oma magistritöö juhendajat väga konstruktiivse koostöö ja igakülgse abi eest kogu lõputöö valmimise vältel. Tänan veel lasteaia lapsi, töötajaid ja lapsevanemaid, kes võimaldasid mul väärtuskasvatuse meetodeid praktiseerida. Tänan oma retsenseente Helen Hirsnikut ja Laivi Laanemetsa. Tänan oma peret, Tartu Ülikooli eetikakeskust, kaastudengeid ning õppejõude abi ja toe eest.

Autorsuse kinnitus

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

Maia Alumaa

/allkirjastatud digitaalselt/

24.05.2023

Kasutatud kirjandus

- 1.02.2023 Aegviidu Kooli ja Mesitaru lasteaia ühendamist käsitleva koosoleku protokoll.
(2023). Anija Vallavalitsus. <https://atp.amphora.ee/anjavv/?o=243&o2=243&u=-1&hdr=hp&dscdex=1&sbr=all&tbs=all&dt=&sbrq=protokoll&itm=337899&clr=history&pageSize=20&page=2>
- Aegviidu Mesitaru Lasteaed. (2020). *Arengukava 2020 – 2025*.
<https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/4290/5202/0004/Lisa1.pdf#>
- Aegviidu Mesitaru Lasteaed. (2022). *Aegviidu Mesitaru Lasteaia õppeaasta tegevuskava analüüs 2021 – 2022*. <http://www.aegviidulasteaed.ee/wp-content/uploads/AML-2021-2022-oppeaasta-tegevuskava-analuus-ja-tootajate-rahulolu.pdf>
- Aegviidu Mesitaru Lasteaed. (s.a.). *Lasteaia väärtused*.
<http://www.aegviidulasteaed.ee/lasteaed/pohivaartused/>
- Aegviidu Mesitaru Lasteaed. (2023). *Aegviidu Mesitaru Lasteaia õppekava*.
<http://www.aegviidulasteaed.ee/meie-tegemised/oppekava/>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Lisa 3. Alushariduse riikliku õppekava eelnõu_31032022*. <https://eelnoud.valitsus.ee/main#dv26KE4M>
- Anija valla arengukava 2021 – 2027*. (2021). Kehra.
<https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/4221/0202/1010/Arengukava.pdf#>
- Arnett, R. C., Arneson, P., and Bell, L. M. (2006). Communication Ethics: The Dialogic Turn. 216-226. *Review of Communication* 6(1-2):62-92.
https://www.researchgate.net/publication/233432190_Communication_Ethics_The_Dialogic_Turn
- Canavesi, A., Minelli, E. (2021). Servant Leadership: a Systematic Literature Review and Network Analysis. *Employee Responsibilities and Rights Journal* (2022) 34:267–289
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8476984/pdf/10672_2021_Article_9381.pdf
- Cobanoglu, N. (2021). The relationship between shared leadership, employee empowerment and innovativeness in primary schools: A structural equation modeling. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 327-339. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.1.327>
- De Villiers, M. R. (2005). Three approaches as pillars for interpretive Information Systems research: development research, action research and grounded theory. *SAICSIT '05*

Proceedings of the 2005 annual research conference of the South African institute of computer scientists and information technologists on IT research in developing countries Pages 142 – 151.

<https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/13199/SAICSIT%202005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eesti Vabariigi haridusseadus. (1992). Riigi Teataja.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/754335?leiaKehtiv>

Eetikakeskusest. (s.a.). Tartu Ülikooli eetikakeskus.

<https://eetikakeskus.ut.ee/et/sisu/eetikakeskusest>

Escobar, O. (2009). The dialogic turn: Dialogue for deliberation. In-Spire *Journal of Law Politics and Societies*, 4, lk 42–70.

https://www.researchgate.net/publication/242673477_The_dialogic_turn_Dialogue_for_deliberation

Gaut, B., Gaut, M. (2015). *Filosoofilised arutelud väikeste lastega. Praktiline käsiraamat õpetajale*. Tartu: Kirjastus Studium.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2020). *Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021 – 2035*.

<https://kultuurikoda.eu/wp-content/uploads/2020/04/Haridusvaldkonna-arengukava-2021-2035.pdf>

Harro-Loit, H. (2015). *Väärtusarenduse analüüs - miks ja kuidas?* AS Pakett trükikoda.

Harro-Loit, H., Allaje, Õ., Juurik, M., Könnussaar, T., Lilles-Heinsar, L., Meriste, H., Parder, M.-L., Rajando, K., Velbaum, K., Sutrop, M. (2019). *Eesti rahva sada valikut*.

Arutelumäng väärtustest. (s.a.) Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Harro-Loit, H., Hirsnik, H., Könnussaar, T., Nummert, M.-L., Parder, M.-L., Punnar, N., Sutrop, M. (2021). *Väärtusarenduse analüüs edasijõudnutele. Käsiraamat koolidele ja lasteaedadele*. Tartu: AS Pakett trükikoda.

Harro-Loit, H., Hirsnik, H., Nummert, M.-L., Punnar, N. Sutrop, M. (2022).

KLASSIJUHATAJA ENESEANALÜÜSIMUDEL. Klassijuhatajate ja koolipere abivahend klassijuhataja ameti mõtestamiseks. Tartu Ülikooli eetikakeskus.

https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/klassijuhataja_eneseanalysimudel_07012021.pdf

Iqbal, H. S., Akhtar, M. M. S., Saleem, M. (2020). A Study of Decision Making Styles of Academic Managers in Public Sector Universities of the Punjab. *Bulletin of Education and Research Vol. 42, No. 2 pp. 181-196*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1280788.pdf>

- Javed, B., Abdullah, I., Zaffar, M. A., Haque, A., Rubab, U. (2019). Inclusive leadership and innovative work behavior: The role of psychological empowerment. *Journal of Management & Organization*, 25, 554–571.
<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/08954851C54A1F45F087BA27E413FD98/S1833367218000500a.pdf/inclusive-leadership-and-innovative-work-behavior-the-role-of-psychological-empowerment.pdf>
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu Ülikool.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. (2008). Riigi Teataja.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>
- Koolile ja lasteaiale*. (s.a.) Eetikaveeb. <https://www.eetika.ee/et/arendus/kogemused>
- Koolitused kohaliku omavalitsuse haridusjuhile*. (s.a.) Haridus- ja Noorteamet.
<https://harno.ee/koolitused-kohaliku-omavalitsuse-haridusjuhile>
- Könnussaar, T. (2020). *Traditsiooniline, kaasav ja teeniv juhtimine*. Eetikaveeb.
<https://www.eetika.ee/et/traditsiooniline-kaasav-teeniv-juhtimine>
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Eduko. <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:103280/107855/page/1>
- Mitt, M. (2012). *Väärtuskasvatus Tarkuste Hoidiste abil*. MTÜ Väärtuskoolitus: OÜ Print Best Trükikoda.
- Mitt, M. (2018). *Koos suudame palju. Abiks lasteaiasõpetajale – loo lapsevanematest toetav meeskondgrupiprotsesside kaudu*. MTÜ Väärtuskoolitus: OÜ Print Best Trükikoda.
- Nummert, M.-L., Harro-Loit, H., Parder, M.-L. (2022). Õpetajate arusaamad väärtuste kommunikatsioonist mitmekultuurilises õpikeskkonnas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2022.10.2.03>
- Palmiero, M., Nori, R., Piccardi, L., D'Amico, S. (2020). Divergent Thinking: The Role of Decision-Making Styles. *Creativity Research Journal*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10400419.2020.1817700>
- Palts, K. (2019). *Lastevanemate ja õpetajate vaheline kommunikatsioon Eesti esimese kooliastme näitel*. Tartu Ülikooli kirjastus.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/63870/palts_karmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Phillipson, N., Wegerif, R. (2017). *Dialogic Education. Mastering core concepts through thinking together*. Routledge, New York.

https://www.researchgate.net/publication/319093846_Dialogic_Education_Mastering_Core_Concepts_Through_Thinking_Together

Pizzolitto, E., Verna, I., Venditti, M. (2022). Authoritarian leadership styles and performance: a systematic literature review and research agenda. *Department of Business Economics, University G. D'Annunzio–Chieti-Pescara, Italy.*

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11301-022-00263-y>

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/valimid>

Sutrop, M., Valk, P., Velbaum, K. (2009). *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. II osa. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused*. Tallinn.

https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/TALIS2_kujundatud.pdf

Tammik, A. (2016). *Väärtuskasvatus lasteaias läbi õppekava erinevate õppe- ja kasvatustegevuste*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

<https://www.etera.ee/zoom/27446/view?page=1&p=separate&search=V%C3%A4%C3%A4rtuskasvatus%20lasteaias%20%C3%A4bi%20%C3%B5ppekava%20erinevate%20%C3%B5ppe-%20ja%20kasvatustegevuste.&tool=search&view=0,306,2481,3202>

Tveit, A. D. (2013). Researching teachers' and parents' perceptions of dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 18:8, 823-835.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2013.841296>

Vaarpu, S. (2018). *Õpetajate väärtused ja väärtuskasvatus koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

<https://www.etera.ee/zoom/44537/view?page=1&p=separate&search=%C3%95petajate%20v%C3%A4%C3%A4rtused%20ja%20v%C3%A4%C3%A4rtuskasvatus%20koolieelses%20lasteasutuses&tool=search&view=0,675,2045,2833>

Zoller, E. (2008). *Väikesed filosoofid*. Tallinn: Kirjastus Ilo.

Lisad

Lisa 1. Töötajate kutse arengukava arutelule

Head kolleegid.

Selle ja järgmise nädala info:

Homme, **10.11.**, ja järgmisel teisipäeval, **15.11.**, kell **13.15** toimuvad **suminaringid**, kus teeme läbi päevakorras olevaid teemasid ja arengukava puudutavad arutelud kasutades Eesti rahva väärtuste mängu metoodikat. Ma ühendan lasteaias aktuaalsete teemade, sh arengukava, arutelude läbiviimise oma magistr tööga. Arutelud salvestan IRIS Connecti keskkonna abil (www.irisconnect.com), kus videosalvestised on turvaliselt hoitud ning nähtavad vaid minule ja mu juhendajale Halliki Harro-Loit`le.

Oma magistr tööos uurin väärtuskommunikatsiooni võtete kasutamist meie lasteaias näitel. Uurimistulemused aitavad arendada lasteaias väärtuskasvatuse alaste meetodite teadmust. Kogutud andmeid kasutan vaid oma magistr töö raames ning arutelude käigus saadud andmed pseudonümiseerin, see tähendab, et andmeid (ja nendel põhinevaid analüüse) kasutatan ja avalikustan ainult sellisel kujul, et säiliks uuringus osalenute anonüümsus ja konfidentsiaalsus.

Tean, et praegu on meil töötajate seas mõned puudujad, kuid homseks ootan 4-5 osalejat õpetajate ja abide seast. Selle arvu peaksime kokku saama küll.

16.11. kell 17.00 viin arengukava arutelud läbi lapsevanematega, ühendades samuti selle oma magistr tööga.

Teil on nii suurepärased mõtted lastega tegevuste läbiviimisel ja tähtpäevade tähistamisel, et lust on kõrvalt jälgida! Aitäh kõigile nii suure panuse andmise ja pühendumusega tehtud töö eest!

Vahvaid tegemisi sel ja uuel nädalal!

Maia

Lisa 2. Lapsevanema luba lastega filosoferimise salvestamiseks

Austatud lapsevanemad.

Olen Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni teise kursuse magistrant Maia Alumaa. Oma magistritöös uurin väärtuskommunikatsiooni võtete kasutamist XXX lasteaia näitel. Seoses sellega viin läbi lastega filosoferimise meetodikal põhinevaid vestlusringe koostöö teemal. Uurimistulemused aitavad arendada XXX lasteaia väärtuskasvatuse alaste meetodite teadmust.

Lastega filosoferimised talletan videosalvestiste abil, kasutades selleks turvalist IRIS Connect keskkonda (www.irisconnect.com), mida Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut kasutab õpetajakoolituses tunnivaatluste analüüsiks. Minu isiklikul IRIS Connect kontol olevad videod on kaitstud kasutajatunnuse ja salasõnaga ning neile on ligipääs vaid minul endal ja mu juhendajal Halliki Harro-Loit'l. Videosalvestusi ei saa alla laadida ega levitada. Audiofailid salvestan eraldi seadmega (diktofoniga). Audiofailid kustutan pärast transkriptsioonide tegemist.

Kogutud andmeid kasutan vaid oma magistritöö raames ning lastega filosoferimise käigus kogutud laste vastused pseudonümiseerin, see tähendab, et andmeid (ja nendel põhinevaid analüüse) kasutatan ja avalikustan ainult sellisel kujul, et säiliks uuringus osalenute anonüümsus ja konfidentsiaalsus.

Ootan sellele kirjale Teie tagasisidet nõustumise või mittenõustumise kohta hiljemalt 30.09.2022.

Küsimuste korral vastan meeleldi.

Lugupidamisega,
Maia Alumaa

Lisa 3. Lapsevanemate kutse arengukava arutelule

Head lapsevanemad.

Kutsun teid meie lasteaia arengukava aruteludele, millest esimene toimub 16. novembril kell 17.00 lasteaia saalis. Olen Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni teise kursuse magistrant ja ühendan arutelude läbiviimise oma magistritööga, mille raames katsetan olemasolevat ja töotan välja arutelude läbiviimise meetodikat. Arutelud salvestan IRIS Connecti keskkonna abil (www.irisconnect.com), kus videosalvestised on turvaliselt hoitud ning nähtavad vaid minule ja mu juhendajale Halliki Harro-Loit`le. Ootan väga panustama nii uue meetodi väljatöötamise kui meie lasteaia arengusse.

Oma magistritöös uurin väärtuskommunikatsiooni võtete kasutamist XXX lasteaia näitel. Uurimistulemused aitavad arendada XXX lasteaias väärtuskasvatuse alaste meetodite teadmust. Kogutud andmeid kasutan vaid oma magistritöö raames. Arutelude käigus saadud andmed pseudonümiseerin, see tähendab, et andmeid (ja nendel põhinevaid analüüse) kasutatan ja avalikustan ainult sellisel kujul, et säiliks uuringus osalenute anonüümsus ja konfidentsiaalsus.

Kuna grupi suurus võiks olla 4-6 inimest, **on oluline, et teataksite mulle oma osalemisest hiljemalt 14.11.2022**. Kui soovijaid on rohkem, teen mitu gruppi. Erinevate meetodikate kasutamine abistab mind minu edaspidises juhi töös ja on vajalik lasteaia arendamisel.

Lugupidamisega

Maia Alumaa

direktor

Lisa 4. Narratiivide kodeering

| Narratiiv | Kodeering: lapsed | Kodeering: töötajad | Kodeering: lapsevanemad |
|--|------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Narratiiv 1: Moosi keetmise lugu | LF1 | | |
| Narratiiv 2: Kaaslastega arvestamine | LF2 | | |
| Narratiiv 3: Lõunase puhkeaja lugu | LF3 | | |
| Narratiiv 1: Koolivalmidus | | VMT1 | |
| Narratiiv 2: Õueala segadus | | VMT2 | VMV2 |
| Narratiiv 3: Laste omavahelised suhted | | VMT3 | VMV3 |
| Narratiiv 4: Löömine rühmas | | VMT4 | VMV4 |
| Väärtusvalikute püramiid | | VPT | VPV |

LF – lastega filosoferimine; VMT – väärtusmäng töötajatega; VMV – väärtusmäng lapsevanematega; VPT – väärtusvalikute püramiid töötajatega; VPV – väärtusvalikute püramiid lapsevanematega.

Lisa 5. Narratiivide loomine ja modifitseerimine

Lastega filosoferimine

Zolleri (2008) juhiste põhjal koostatud esialgne tegevuskava:

1. Selgitada lastele, mida tähendab filosoferimine.
2. Teha lastega kokkulepped (kindel teema, räägime korda-mööda, kõik vastused on õiged, kellegi üle ei naera).
3. Lugeda ette lühijutt.
4. Filosoferimist alustada võimalikult konkreetsest, edasi liikuda üldisemale tasandile.
5. Laste küsimustele tuleb vastuküsimus esitada.
6. Pärast vestlust lasta lastel filosoferimist hinnata (pöial üles, alla või keskele).

Tegevuskavast punkti 3 alusel raamatust võetud lühijutud lastele:

1. E. Niit “Triinu ja Taavi uued ja vanad lood”
“Puutalgud”
“Papile ja mammile toodi täna koorem kasepuid,” ütles ema.
“Taavi on paras poiss papi juurde appi saata,” ütles isa.
“Kui Taavi on paras, siis olen mina niisama paras ja veel parajamgi,” arvas Triinu.
“Olgu nii,” ütles ema. “Koos te oletegi kobedamad.”
Ja õige see oli.
Papi lõhkus õue peal puud peeneks.
Taavi ja Triinu kandsid halud kuuri alla.
Naabri Kalle ladus kuuris riida üles.
Aga mammi muudkui praadis ja praadis üleval köögis pannkooke:
Papile kümme,
Kallele kümme,
Taavile kümme,
Triinule kümme.
Ja mõned head kümned veel igaks juhuks juurde. Kes seda puutalgulise kõhumõõtu nii täpselt teab!

BAASKÜSIMUSED

1. Miks peab osasid töid koos tegema?
2. Mida tähendab koostöö?
3. Milliseid töid on veel koos kergem teha?
4. Millised tööd sulle meeldivad?
5. Millist tööd sina nendel talgutel oleksid teha tahtnud? Miks?
6. Miks Triinu end appi pakkus?
7. Mis tunne on teisi aidata?

Pärast juhendaja soovitusi ise narratiiv koostada, minu esimene variant:

Narratiiv 1: Õunamoos

Ühel päeval tegi lasteaia kokatädi lastele õhtuooteks pannkooke. Lapsed olid rõõmsad ja elevil. Käed pestud, istusid lapsed laua taha. Igaüks tõstis omale pannkoogi taldrikule ja sinna juurde maasikamoosi. Selle peale ütles väike Mari, et temale maitsevad pannkoogid hoopis vanaema tehtud õunamoosiga. Ta küsis, kas kokatädi ei oskagi õunamoosi teha? See küsimus pani õpetaja mõtlema. Kui lapsed olid söömise lõpetanud, tegi õpetaja ettepaneku lastega ise õunamoosi teha. Käes oli sügis ja õunu oli koduaedades saada küll. Lapsed olid rõõmsad ja tahtsid kas või kohe moositegemisega algust teha. Õpetaja palus lastel mõelda, mida kõike moosi tegemiseks vaja läheb. Kaspar hüüdis, et loomulikult õunu! Anu, kes armastas magusat, ütles, et kindlasti käib moosi sisse suhkur. Merit teadis, et õunad tuleb enne puhastada ja koorida ning selleks on vaja nuga ja mitut kaussi. Malle, kes oli oma kodus moositegu pealt näinud, teatas, et moosi tuleb pliidi peal poti sees keeta ja pärast purkidesse panna. Õpetaja pani laste abiga kõik vajaliku kirja ning lubas otsida moosi keetmise retsepti. Lepiti kokku, mis päeval moosi lasteaias keedetakse ja iga laps sai kodust vajaliku kraami selleks päevaks kaasa võtta. Mari ja Merit tõid oma koduaia õunu, Malle tõi suure keedupoti, Anu tõi suhkrut ja Kaspar purgid. Kausid, lõikelauad ja noad õunte puhastamiseks andis lastele kokatädi. Õunamoosi tegemine tuli lastel hästi välja. Järgmine kord, kui kokatädi lastele pannkooke küpsetas, panid lapsed nendele peale oma tehtud õunamoosi. Küll see maitse hästi!

Küsimused:

- a. Miks õunamoosi tehti koos?
- b. Mida tähendab koostöö?
- c. Milliseid töid on veel koos kergem teha?
- d. Mis tunne on koos teha?
- e. Millised tööd sulle meeldivad?
- f. Millist tööd sina moosi tegemisel oleksid teha tahtnud? Miks?
- g. Milles lapsed õpetajaga kokku leppisid?
- h. Miks on vaja teha kokkuleppeid?

Narratiivi lõplik versioon:

Narratiiv 1: Moosi keetmise lugu (LF1)

Ühel päeval tegi lasteaia kokatädi lastele õhtuooteks pannkooke. Pannkookide juurde pakkus kokatädi maasikamoosi. Mari ütles, et temale maitsevad pannkoogid õunamoosiga. Ta küsis, kas kokatädi oskab õunamoosi teha?

Pärast sööki küsis õpetaja lastelt: “Kes teab, mida õunamoosi tegemiseks vaja läheb?”.

Kaspar hüüdis, et loomulikult õunu! Anu, kes armastas magusat, ütles, et kindlasti käib moosi sisse suhkur. Merit teadis, et õunad tuleb enne puhastada ja koorida ning selleks on vaja nuga ja kausse. Malle, kes oli oma kodus moositegu pealt näinud, teatas, et moosi tuleb pliidi peal poti sees keeta ja pärast purkidesse panna.

Küsimused:

- a. Millest see lugu rääkis?
- b. Kuidas õunamoosi retsept välja mõeldi?
- c. Miks õunamoosi tehti koos?
- d. Mida saab veel koos teha?
- e. Mis tunne on koos teha? Kas iga kord?

- f. Mida on hea üksi teha?
- g. Millist tööd sina moosi tegemisel oleksid teha tahtnud? Miks?
- h. Milles lapsed õpetajaga kokku leppisid?
- i. Miks on vaja teha kokkuleppeid?

Narratiiv 2: Kaaslastega arvestamine (LF2)

Anu ja Malle mängisid nukkudega. Nende lähedal oli poistel pooleli mäng autodega. Peetri ja Kaspari ralliautod sõitsid võidu. Võistlus oli väga lärmakas, sest autode mootorid mürisid kõvasti ja mõlemad poisid tahtsid võidusõitu võita. Kaspar ja Peeter kiljusid ja huikasid ja muudkui lisasid kiirust ja müra läks veelgi valjemaks. Anu ja Malle hakkasid ka kõvemini rääkima, sest nende nukkude juttu polnud enam hästi kuulda. Juurde tuli õpetaja, kes hoidis kõrvu kinni.

- a. Millest see lugu rääkis?
- b. Mida võis õpetaja lastele öelda?
- c. Kas sina räägid ka teinekord mängu ajal väga kõva häälega?
- d. Mis juhtub, kui kõik lapsed rühmas valjusti räägivad?
- e. Kuidas sa aru saad, et lärm suureks läheb?
- f. Kas sulle meeldib, kui rühmas on suur lärm?
- g. Kas ilma lärmita saab ka mängida?
- h. Mida sa teed, kui keegi teeb kõva lärmi?
- i. Kas sina võiksid rühmakaaslasele öelda, et ta mängiks vaiksemalt?
- j. Kas mõni mäng on lärmakam kui teine?
- k. Kus mängida lärmakaid mängu?
- l. Kuidas öelda kaaslasele, et tema mäng on liiga lärmakas?

Narratiiv 3: Lõunase puhkeaja lugu (LF3)

Lasteaias jõudis kätte lõunane puhketund. Õpetaja loeb lastele unejuttu. Pärast seda palub õpetaja lastel olla vaikselt ja panna käed-jalad ja suu-silmad puhkama. Malle tunneb, et on väga väsinud ja tahab magama jääda. Anu ja Peeter on aga just mölluhoos ja hakkavad hoopis omavahel kõva häälega rääkima. Õpetaja palub jutud jätta pärastteks, kuid nad räägivad ja naeravad ikka edasi. Kaspar saab pahaseks ja ütleb õpetajale, et Anu ja Peeter segavad temal magama jäämist.

- a. Millest see lugu rääkis?
- b. Miks sai Kaspar pahaseks?
- c. Kuidas võiks see lugu lõppeda?
- d. Mida peaks tegema õpetaja?
- e. Miks Anu ja Peeter rääkisid vaikselt puhketunnil kõva häälega?
- f. Mis juhtub, kui puhketunnil ühed räägivad juttu kui teised proovivad magada?
- g. Kuidas teha nii, et kõigil oleks hea olla?

Väärtusmängud töötajate ja lapsevanematega

Narratiiv 1: Koolivalmidus - ainult õpetajatega läbi mängitud (VMT1)

Henri arvutab juba 10 piires, kuid veerib aeglaselt ja jääb pikemate sõnadega hätta. Ta ei oska koos teiste lastega mängida, eriti pole ta valmis väiksematele mängu reegleid selgitama.

Mida arvaksid Henri emana?

1. Leian, et kuna koolis on oluline, et lapsed leiaksid sõpru, püüan ka teisi lapsevanemaid veenda kui olulised on suhtlemisoskused. (Ravitseja) – hoolivus, püüd

olemas olla nõrgemate suhtes, antud olukorras toetada ka väiksemate laste vajadusi, võib-olla ka koolimenejate akadeemiliste oskuste toetamise arvelt.

2. Olen mures, aga püüan Henri lugemisprobleemiga kodus ise rohkem tegeleda, arvan, et õpetajad nagunii teevad juba kõik, mis vaja. (Kaupmees) – heade suhete nimel ei ole vaja tekitada olukoda, mis võiks kelleltki midagi enamat nõuda.
3. Koolivalmiduse saamiseks peavad lapsed omandama akadeemilised ja sotsiaalsed oskused ja lasteaia ülesanne on need tagada. Leian, et liitühmas ei ole Henril piisavalt motivatsiooni lugemist harjutada ja hakkab otsima võimalusi leida koolieelikutele lugemistundide korraldamiseks. (Valitseja) – koolivalmiduse tagamine kooliminevatele lastele on prioriteet, selle nimel tuleb loobuda mugavusest ja enam pingutada.
4. Mõõnan, et sotsiaalsete oskuste omandamine on vajalik, kuid kooli minev laps peab siiski ennekõike oskama arvutada ja lugeda ja seetõttu tuleks koolieelikuid eraldi õpetada. (Kangelane) kategooriline väärtus siin on koolivalmidust defineerivad lugemise ja arvutamise oskused.

Narratiiv 2: Õueala segadus- töötajate variant (VMT2)

On suvine aeg ja lapsed ootavad vanemate tulekut koos õpetajaga õuealal. Lapsevanem Ave tuleb oma tütrele Leelole järele, kuid Leelo ronib koos Siimuga redeli peal ja Ave jääb ootama. Seejärel tuleb lapsevanem Jüri, kes soovib rääkida õpetajaga oma lapsest. Ave näeb Ly ema Triinu, kellega läheb juttu ajama. Triinu tütar Anu jookseb kiikuma. **Mida teeksid lapsevanem Ave asemel?**

1. Lähtun lasteaia kehtivast kokkuleppest ehk katkestan Leelo mängu ja enda vestluse Triinuga ning lahkume lasteaia territooriumilt. (Kaupmees)- eelistab vältida konflikti (lapse mängu katkestamine) ja hoida häid suhteid (kokkulepetest kinnipidamine).
2. Lähen eemale, räägin Triinuga juttu ja lasen Leelol veel mängida. Kuna ma seisan eemal, ei tohiks see õpetaja jaoks probleem olla. Pealegi õpetaja nägi, et tulin Leelole järele ja valvan nüüd teda ise. (Valitseja)- soovib lahendust, mis toob suurimat hüve kõigile (läheb eemale, et õpetajat mitte segada ja laseb lapsel mängida), kuid pole nõus loobuma oma huvidest (jääb ise juttu rääkima).
3. Mõistan, et õpetajal võib olla raske lapsi jälgida ja lapsevanematele tagasisidet anda, kui läheduses jutustavad lisaks lastele veel lapsevanemad omavahel. Pakun Triinule, et võiksime meie koduhoovis edasi rääkida ja lapsed saavad ka veel koos mängida ja lahkume lasteaia. (Kangelane)- põhimõttekindlalt teeb ettepaneku jätkata vestlust mujal pidades sel viisil kinni tema jaoks olulistest väärtustest.
4. Küsin Leelo käest, kas ta soovib veel mängida või lähme koju ja lähtun tema arvamusest. (Ravitseja)- tõttab alati nõrgemale appi, on ustav oma lähedastele ja empaatiline lähtudes oma lapse arvamusest ja vajadustest.

Narratiiv 2: Õueala segadus- lapsevanemate variant (VMV2)

On suvine aeg ja lapsed ootavad vanemate tulekut koos õpetajaga õuealal. Lapsevanem Ave tuleb oma tütrele Leelole järele, kuid Leelo ronib koos Siimuga redeli peal ja Ave jääb ootama. Seejärel tuleb lapsevanem Jüri, kes soovib rääkida õpetajaga oma lapsest. Ave näeb Ly ema Triinu, kellega läheb juttu ajama. Triinu tütar Anu jookseb kiikuma. (selgitan) Ehk siis, õuealal on palju lapsevanemaid, kes tahavad nii õpetajaga rääkida kui oma lastega seal tegeleda. Ja selline on see juhtum. **Mida teeksid õpetaja asemel?**

1. Jätkan vestlust Jüriaga, püüdes samal ajal jälgida õuealal toimuvat. Kuigi see on keeruline lasen teistel lapsevanematel siis natuke veel omavahel rääkida. Ehk nad lõpetavad varsti oma vestlused, lähevad koju ja mul on õue peal jälle parem ülevaade toimuvast. (Ravitseja)

2. Teen Jüriga lühema vestluse, kui oleksin soovinud selleks, et minna ja paluda lahkuda teistel lapsevanematel õuealalt lisades juurde kindlasti ka põhjenduse, mis on siis see, et on keeruline jälgida kõike. (Kangelane)
3. Lõpetades vestlust Avega palun tal lapsega territooriumilt lahkuda, viidates asjaolule, et siis on mul kergem õuealal toimuvat hallata. (Kaupmees)
4. Lõpetades vestluse Jüriga, lähen pöördun mängivate laste Leelo ja Ly poole ning palun neil koju minna, sest nende tulid emad juba järele. (Valitseja)

Narratiiv 3: Laste omavahelised suhted - töötajad (VMT3), lapsevanemad (VMV3)

Triinu ja Taavi omavahelised mängud kuidagi ei klapi. Ükskord kaebab Triinu õpetajale, et Taavi võttis tema pliiatsi ära, kuigi pliiatsid on lasteaias kõikidele kasutamiseks. Teine kord kaebab Taavi omakorda Triinu peale, et too võttis temalt rongi, kuigi Taavi ehitas alles raudteed, mitte ei sõitnud veel rongiga. Tihti peale on Triinu ja Taavi üksteise peale pahased ja kaebavad õpetajale. **Mida teeksid õpetaja asemel?**

1. Õpetaksin neid kahte järjekindlalt käituma ja omavahel hakkama saama, kuigi teiste tähelepanu kannatab selle all. (Ravitseja)- on päästja arhetüüp, kes märgates nõrgemaid, tõttab neile appi tähtsustades inimesi ning ohverdades ennast teiste heaks.
2. Küsin lapsevanematelt luba, et filmida laste konfliktolukordi, et arutada neid hiljem perega ja analüüsida, kus on põhjus-tagajärg seosed. (Kangelane)- taotleb ideaali (soov saavutada filmides parim tulemus) oodates, et kaaslased jagaksid temaga sama arvamust (kõik on nõus filmimisega).
3. Paneksin need lapsed teadlikult järjekindlalt kogu aeg eraldi toimetama ja ootan, kuni see periood lastel üle läheb. Jälgin vaid, et keegi tülide käigus haiget ei saaks. (Kaupmees)- oluline on hoida häid suhteid ja vältida konflikte, mida näitab laste järjekindel eraldi töstmine üksteisest, et vältida riidu minekut.
4. Kaasan terve rühma iga kord nende olukordade lahendamisse, sest rühma on vaja tuua rahu. Tegeleme ja pingutame selleks kõik koos. Nii hakkavad lapsed üksteise käitumist valvama. (Valitseja)- kõik koos pingutades on võimalik saavutada suurim hüve kõigile. Julgeb teha ebapopulaarseid otsuseid, sest kõigile ei pruugi meeldida iga kord kogu rühma kokku võtmine probleemi lahendamiseks.

Narratiiv 4: Löömine rühmas – töötajad (VMT4), lapsevanemad (VMV4)

Toomas mängib karuga, mida Anni endale võtta tahab, et ise sellega mängida. Toomas näitab Annile keelt ja naerab, et Anni karuga mängida ei saa. Anni saab selle peale pahaseks ja lööb Toomast. **Mida teeksid õpetaja asemel?**

1. Tuletan meelde reeglit, et löömine on keelatud ja selle rikkumisel on tagajärg. (Kangelane)- on konkreetne, sirgjooneline, idealist ja tegutseja (reeglite järgi tegutsemine), kuid unustab mõnikord teised olulised väärtused ja kaasinimesed.
2. Võtan iga kord kogu rühma kokku kui keegi lööb ja arutan lastega olukorrad läbi. Ka lööjad saavad sõna. Kõigil on nendest olukordadest õppida. (Valitseja)- suurima hüve taotlemine suurimale hulgale inimestele, mida näitab kogu grupiga olukorra käsitlemine, andes sõna ka lööjatele.
3. Püüan olukordi ennetada pannes suurt rõhku laste pidevale jälgimisele. Kui näen emotsioonide kerkimist ja pingeseisundit, sekkun koheselt küsides lapselt, mida ta vajab. Nii õpib laps oma tundeid mõistma ja sõnadesse panema. (Ravitseja)- kehastab päästja arhetüüpi ning on valmis ennast teiste heaks ohverdama, mistõttu püüab iga kord probleemolukordi ennetada.
4. Räägin kõikidele lapsevanematele, et nad tegeleksid ja räägiksid lastega ka kodus sellest teemast. See toetab omavahelist vahetut suhtlust lasteaias ja võtab minu pealt koormust vähemaks. (Kaupmees)- tolerantne, häid suhteid hoidev, kuid mitte ennast ohverdav, mida siinkohal näitab lahenduse delegerimine lapsevanematele.

Väärtusvalikute püramiid

Mängujuhend:

I OSA: teie ees on 12 oskust, mis peavad olema omandatud lapse kooliminekuks ehk 7.a. saades. 12 oskust on jaotatud 4 valdkonda. Igal oskuste valdkonnal on oma värv: keel ja kõne (lilla), matemaatika (kollane), sotsiaalsed oskused (sinine) ja grupis tegutsemise oskused (roheline).

Mängu käigus tuleb 12-st oskusest 6 asetada püramiidile tähtsuse järjekorras. Tipus on kõige tähtsam/vajalikum oskus ja püramiidi allosas kõige vähemtähtis oskus. Tähtsuse järjekorra välja selgitamisel lähtuda küsimusest: millised oskused on lapsel vaja omandada kooliminekuks? Seejärel reastada need püramiidile tähtsuse järjekorras.

II OSA: Pange ritta need lapse oskused, mille puhul õpetajad soovivad, et enim tegeleks nende oskuste arendamisega kodu. Reastage oskused lähtudes küsimusest: milliste oskuste omandamisel panustab enim kodu?

III OSA: Võrrelge kahte püramiidi ja tulemusi- kas, kui palju ja mis muutus?

Keel ja kõne (lillad):

1. Määrab hääliku asukoha sõnas (alguses, lõpus ja keskel).
2. Häälib õigesti 1-2 silbilisi sõnu, ütleb häälikute arvu sõnas.
3. Oskab lugeda kokku sõna ja leiab vastava pildi.

Matemaatika (kollased):

1. Oskab liita ja lahutada 12 piires ning tunneb ja kasutab vastavaid sümboleid (+, -, =).
2. Eristab ja nimetab tasapinnalistest kujunditest ringi, kolmnurga, ruudu, ristküliku.
3. Moodustab hulki ning teab, mitme võrra on üks hulk suurem/väiksem ning oskab hulki võrdsustada.

Sotsiaalsed oskused (sinised):

1. Märkab kaaslast ja oskab teistega arvestada.
2. Oskab kuulata ja jälgib öeldut.
3. Tahab ja julgeb suhelda laste ja täiskasvanutega.

Tegutsemine grupis (rohelised):

1. Suudab kaaslastega mängida ning teha koostööd.
2. Mõistab põhjuse ja tagajärje vahelisi seoseid.
3. Leiab mängu käigus tekkinud probleemidele lahendused ja jõuab kaaslastega kokkuleppele.

Lisa 6. Lasteaia töötajate pöördumine

[REDACTED]
30.01.2023

Pöördumine

Austatud [REDACTED] vallavalitsus, [REDACTED] vallavolikogu, [REDACTED] Lasteaed lapsevanemad. Pöördume [REDACTED] Lasteaia personaliga teie poole seoses [REDACTED] valla haridus- ja kultuurijuhil [REDACTED] poolt koostatud [REDACTED] kooli ja [REDACTED] Lasteaia liitmise eelnõuga.

[REDACTED] Lasteaed on lapsest lähtuv, kogukondlik ja kaasamise põhine koolieelne lasteasutus. [REDACTED] lasteaia personal on teinud viimasel kolmel aastal intensiivselt tööd, et kujundada lasteaia positiivne kuvand, et olla edukas, kogukondlik ja silmapaistev koolieelne lasteasutus. Oleme tegutsenud selle nimel, et luua lastele toetav õppekeskkond ja võimalused kvaliteetse alushariduse omandamiseks. Oleme kogu personaliga käesoleval õppeaastal loonud lasteaiale uue arengukava ja õppekava. Oleme välja töötanud ühised väärtused, loonud toetava ja meeldiva töökultuuri ja seejuures pakkudes igapäevaselt vanematele ja lastele kvaliteetset teenust. Oleme andnud suure panuse lasteaia arenguks ja oleme saanud tunnustust tehtud töö eest. Käesoleval hetkel tunneme, et meie panust ja tehtud tööd ei väärtustata asutuse pidaja poolt. Meid ei ole tuleviku plaanide osas kaasatud, arutelud puuduvad ja arvamuste- küsimuste esitamiseks ei ole piisavaid võimalusi loodud.

[REDACTED] Lasteaia personal kohtus 24. jaanuar 2023 aastal kell 13:00 vallavanema [REDACTED] ja haridus- ja kultuurijuhil [REDACTED]. Kohtumisele kulus ca 40 minutit. Lasteaia personalile edastati suuline info seoses [REDACTED] kooli ja [REDACTED] Lasteaia liitmisega. Vallavanem ja haridus- ja kultuurijuht tutvustasid läbi suulise vestluse, milline on vallavalitsuse seisukoht ja eesmärk seoses [REDACTED] kooli ja [REDACTED] Lasteaia liitmisega. Meile anti võimalus esitada küsimusi dokumendi kohta, millega me varasemalt kokku puutunud ja tutvunud ei olnud. [REDACTED] vallavanem selgitas, et vallavalitsuse tasandil on otsus tehtud ja see ootab volikogu kinnitust, mille tulemusena [REDACTED] haridusasutused suure töökoosusega ühendatakse käesoleva aasta 1. juuliks. Praegused asutuste direktorid koondatakse ja valitakse uus ühendatud asutuse juht. Reformi eesmärgiks ei ole [REDACTED] ja [REDACTED] sõnul majanduslik kokkuvõtteid. Kohtumise lõpus andis haridus- ja kultuurijuht teada, et edastab meile vastavad dokumendid tutvumiseks. (*Haridus- ja kultuurijuhil poolt edastatud dokument jõudis töötajateni 26. jaanuaril 2023 kell 23:44. Peale [REDACTED] Lasteaia töötajate poolset meeldetuletust.*) Selline mitte läbipaistev ja kiirustav lähenemine hariduse ümberkorraldamises mõjutab tugevalt [REDACTED] Lasteaia asutuse kuvandit, töötajate töömotivatsiooni ja töörahu.

24. jaanuari õhtul edastas [REDACTED] Lasteaia töötaja [REDACTED] valla dokumendiregistris olevad [REDACTED] kooli ja lasteaia liitmist puudutavad dokumendid kolleegidele tutvumiseks. Olles analüüsinud ja arutanud antud dokumentide sisu oleme seisukohal, et eelnõule lisatud selgituskiri sisaldab vastuolulisi väiteid, mis kahjustavad [REDACTED] Lasteaia ja ei kajasta lasteaia tegelikku tänast olukorda. Meie seisukoht on, et dokumendis esitatu ei ole piisavalt põhjalikult, kui üldse, analüüsitud. Peame oluliseks huvirühmade kaasamist ja

tegevuse läbipaistvust. Oleme seisukohal, et haridusvõrgustiku kujundamisel on esmatahtsad aegsasti teavitamine, põhjalikud analüüsid ja arutelud: milline on [redacted] valla hariduse arengukava, milline on üldine hariduse olukord [redacted] vallas, milline on finantsvaade, milline on [redacted] loodava haridusasutuse arengukava ja pakutava hariduse kvaliteet, milline on loodava asutuse tugevused ja nõrkused, põhjalikult analüüsitud eraldiseisvate [redacted] haridusasutuste jätkusuutlikus tänasel kujul ja ümberkorraldamise vajadus. Juhime tähelepanu, et avaliku teabe seaduse järgi tuleb tellitud uuringud ja analüüsid avalikustada (avaliku teabe seadus § 28 lg 1 p 18).

[redacted] valla arengukava 2021-2027 alapeatükk 3.3 kajastab, et [redacted] valla haridusvõrgu analüüsimiseks ja tulevikusuundade väljatöötamiseks on vaja koostada hariduse arengukava. Täna ei ole antud dokumenti koostatud. Valla arengukava aastateks 2021-2027 ei kajasta [redacted] haridusasutuste liitmise tegevusi ja sellest lähtuvat plaani. Samuti ei ole arengukavas välja toodud antud tegevuseks vajalikke investeeringuid.

Huvitume [redacted] valla haridusvaldkonna arenguplaanidest ning seetõttu soovime olla haridusvõrgu kavandamisse kaasatud. Ootame koostöövormi, mis tagaks arutelu ja sobivad lahendused mõlema asutuse jaoks lähiaastateks ning pikemas perspektiivis. Haridus- ja kultuurijahi poolt koostatud eelnõu ja sellega kaasnevas selgituskirjas olevad väited või selgitused ei ole piisavad ainult dokumendis kajastades. Vajalik on väited ja selgitused põhjalikult, süsteemselt ning täpsustavaid uuringuid arvestades läbi töötada. Soovime [redacted] haridusasutustele ja kogukonnale terviklike lahenduste pakkumist, kaaludes ja analüüsides selgituskirjas pakutavaid alternatiive. Soovime, et otsuste tegemisel võetaks arvesse [redacted] Lasteaia potentsiaali, olemasolevaid võimalusi, traditsioone ja alushariduse kvaliteeti.

Käesolevale pöördumisele on lisatud lisa 1, mis kajastab pöördumisele alla kirjutanud [redacted] Lasteaia personali nimekirja ja allkirju. Antud nimekirja koosseis võib olla tugevalt mõjutatud vallavalitsuse tegevusest, millega otsustati 26. jaanuari õhtul ootamatult kõrvaldada [redacted] Lasteaia direktor töökohustustest, esialgu kuuks ajaks. Asutuses valitseb hirm töökiusu ees, mis võib järgneda asutuse pidaja poolt.

Lisa1

| NIMI | ALLKIRI |
|------------|------------|
| [REDACTED] | [REDACTED] |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maia Alumaa,

(autori nimi)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
Väärtuskommunikatsiooni meetodite kasutamine ühe Harjumaa lasteaia näitel,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Halliki Harro-Loit,

(juhendaja nimi)

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 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. 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.

Maia Alumaa

24.05.2023