

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Hariduskorraldus

Lizett Käst

LAPSEKESKNE KASVATUS JUHTIDE ARUSAAMADES JA LAPSEKESKSET
KASVATUST TOETAV ÕPPE- JA KASVATUSTEGEVUSE KORRALDAMINE VIIE
TARTU KOOLIEELSE LASTEASUTUSE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: hariduskorralduse dotsent Hasso Kukemelk
Kaasjuhendaja: Õppekavateooria assistent Maria Jürimäe

Tartu 2019

Resümee

Lapsekeskne kasvatus juhtide arusaamades ja lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine viie Tartu linna koolieelse lasteasutuse näitel. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada lapsekeskne kasvatus juhtide arusaamades ja lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine juhtide kirjelduste, õppekavade ja rühma perioodiplaanide analüüsi põhjal. Varasemad uurimused on näidanud, et lapsekeskse kasvatus mõiste on juhtide arusaamades ebaselge ja praktikas ei väljendu piisavalt lapsekeskset kasvatust. Ka antud uuringu tulemused näitavad juhtide arusaamade variatiivsust, ent siiski lapsekesksuse väärtustamist. Õppekavad ja rühma perioodiplaanid ei toeta aga sageli õpetajaid lapsekeskse kasvatus teostamisel.

Tegemist on kvalitatiivse uurimisega, kus andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega, milles osalesid juhid viiest Tartu koolieelsest lasteasutusest ning dokumendianalüüsi kaudu, kus analüüsiti lasteasutuste õppekavasid ja rühma perioodiplaane. Andmeid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi meetodil.

Tulemused näitasid, et juhtide arusaamades on lapsekeskne kasvatus arvestamine lapse individuaalsusega ja lapse ja õpetaja omavaheline koostöö õppe- ja kasvatustegevuse protsessis, kuhu laps on igakülgsest kaasatud. Juhid toetavad õpetajaid pidevas arengus ning annavad õpetajatele autonoomsust lapsekeskse õppe- ja kasvatustegevuse korraldamiseks. Õppekavades toetavad lapsekeskset kasvatust õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtted ja eesmärgid, planeerimine ja läbiviimine kuid rühma perioodiplaanid on enamasti liiga detailselt planeeritud, jättes vähe ruumi lapsekeskseks lähenemiseks.

Märksõnad: lapsekeskne kasvatus, õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine, õppekava, rühma perioodiplaan, alushariduse juhid.

Abstract

Child Centered Education on heads opinion and Education Management Based on Five Tartu Kindergartens

The aim of the Master's thesis was to identify how heads view child-centred pedagogy and how does education management supports child-centered pedagogy. Previous studies have shown that the concept of child-centered pedagogy is unclear in the perception of child care institution leaders and is not applied to the full extend. The data of this study also show the variety of the understandings of leaders, but child centered approach is valued. The curricula and period plans often do not support teachers in implementing the child-centered education.

This is a qualitative study in which data were collected through semi-structured interviews with heads from five pre-school institutions in Tartu. As second part, the data were collected through the analysis of curricula and period plans using inductive content analysis.

The results showed, that heads believe that child-centered pedagogy includes taking into account child's individuality and establishing mutual cooperation between a child and a teacher in a learning process. Child care heads support teachers in continuous development and give the teacher autonomy to choose the degree of which child-centered pedagogy is used. The curriculum supports child-centered pedagogy in the principles and objectives of learning and education, planning and conducting, but period plans are too planned.

Keywords: pre-school leaders, child-centered pedagogy, education management, curriculum, period plan

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
<i>Lapsekeskse kasvatus mõiste</i>	<i>7</i>
<i>Lapsekeskse kasvatus kujunemine</i>	<i>7</i>
<i>Pedagoogilised meetodikad lapsekeskses kasvatuses</i>	<i>9</i>
<i>Nüüdisaegne õpikäsitus Eestis</i>	<i>13</i>
<i>Õppekava lapsekeskse õpikäsituse lähtekohana</i>	<i>15</i>
<i>Juhi roll lapsekeskse õpikäsituse korraldamises.....</i>	<i>18</i>
Metoodika	21
Valim.....	21
Andmete kogumine.....	21
Andmete analüüs	23
Tulemused.....	26
<i>Juhtide arusaamad lapsekesksest kasvatuses</i>	<i>26</i>
<i>Lapsekeskne õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine juhtide kirjeldustes</i>	<i>28</i>
<i>Lapsekeskne õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine õppekavades.....</i>	<i>30</i>
<i>Lapsekeskne õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine perioodiplaanides.....</i>	<i>33</i>
Arutelu	36
Tänu sõnad	42
Autorsuse kinnitus	42
Kasutatud kirjandus	43
Lisad	53
<i>Lisa 1. E-maili sisu valimi otsingul</i>	<i>53</i>
<i>Lisa 2. Intervjuu kava</i>	<i>53</i>

Sissejuhatus

Igal lapsel on õigus heaolule, kaasamisele, igakülgsele arengule (Eesti Vabariigi..., 2015; Euroopa Liidu..., 2012; Lapse õiguste..., 1991; Lastekaitseseadus, 2019; Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2011). Varase hariduse omandamine aitab kaasa oskuste kujunemisele ja arengule edaspidises elus (Carneiro & Heckman 2003; Cunha, Heckman, Lochner & Masterov 2006; OECD, 2014).

Koolieelsetes lasteasutustes käib Eestis 2018 aasta seisuga kokku umbes 67000 last ja töötab umbes 8000 õpetajat (OECD, 2017). Uuringud (PISA ja PIRLS) näitavad, et alushariduses osalemine toetab lapse edasisi valikuid, edasijõudmist ja rahulolu (OECD, 2014).

Alushariduse mõju sõltub selle kvaliteedist. Uuringud näitavad, et kvaliteetses alushariduses osalemisel on püsiv mõju laste kognitiivsele arengule ja õpitulemustele (Felfe & Lalive, 2012; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Kvaliteetse alushariduse aluseks peetakse lapsekeskset kasvatust, milles arvestatakse laste huvide, vajaduste ja eripäradega (European Commission, 2014). Lisaks rõhutab Eesti elukestva õppe strateegia 2020 õpikäsitus iga lapse individuaalset ja sotsiaalset arengut (Eesti elukestva..., 2014).

Traditsioonilisest õpetajakesksest õpikäsitusest lapsekeskse õpikäsituse poole on Eesti alushariduses liigutud juba taasiseseisvumise ajast, mil Eesti õpetajaid said inspiratsiooni uuenduslikest välismaalt tulnud metoodikatest (Hea Algus, Reggio Emilia jt) (Tuul, 2017). Tegelikult ulatub lapsekeskse kasvatus kujunemine juba sajanditagustesse õpiteooriatesse (Berk & Winsler, 1995; Dewey, 1922; Hirsjärvi & Huttunen, 2005; Jürimäe & Treier, 2008; New & Cochran, 2007; Saltmarsh, 1996; Tzuo, 2007) ja pedagoogikatesse (Allikvee, 2018; Arseven, 2014; Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003; Hewett, 2001; Hirsjärvi & Huttunen, 2005; Kinos & Pukk, 2010; Käis, 2018; Käsiraamat Waldorfkooli..., 2011; New & Cochran, 2007).

Lapsekeskset õpikäsitust toetavad Eestis Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011) ja Koolieelse lasteasutuse seadus (2018), nüüdisaegne õpikäsitus (Elukestva õppe..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017; Pedaste, s.a.). Sealjuures on levinud mitmed lapsekeskset õpikäsitust toetavad pedagoogikad: Reggio Emilia, Hea Algus, projektõpe, Waldorfpedagoogika, Montessori pedagoogika, õuesõpe jt. Seega on Eesti lasteaedades väga head võimalused lapsekeskseks õppe- ja kasvatustegevuseks (Kikas et al., 2011; Õun, Ugaste, Tuul & Niglas, 2010).

Lapsekesksest kasvatuses on räägitud palju, kuid sealjuures näitavad uurimused, et seda tõlgendatakse erinevalt (Chung & Walsh, 2000; Kinos & Pukk, 2010; Lepp, 2017;

Robertson, Kinos, Barbour, Pukk & Rosqvist, 2015; Stipek & Byler, 2004, 2005). Õppekava rakendamine lasteaias eeldab head juhtimist (Waniganayake, 2013; Sims, Forrest, Semann, & Slattery, 2015) ja juhi arusaama lapsekeskse kasvatuses põhimõtetest, õppe- ja kasvatustöö korraldamisest ja eestvedamisest (Pukk, 2015). Uurimustest ilmneb asjaolu, et praktikas lapsekesksust ei väljendu ning probleemkohtadena nähakse õpetajate, juhtide ja vanematega vähest koostööd ning vanadele harjumustele toetumist (Peterson et al., 2016; Tuul; 2017; Tuul et al., 2018; Õun, Ugaste, Tuul & Niglas, 2010).

Lapsekeskse kasvatuses põhimõtetest arusaamine ning õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine on aluseks selle rakendamisele, kus juhi roll on suuresti vastustada lapsekeskse õppe- ja kasvatustegevuse eest oma lasteaias (Koolieelse lasteasutuse..., 2018).

Lepp (2017) uuris oma magistritöös Soome ja Eesti lasteaiajuhtidelt arusaame lapsekesksest kasvatuses, lasteaiategevuskultuurist ja juhi rollist lasteasutuses. Uuriti lapsest lähtuva kasvatuses kohta. See oli ainus uurimus, kus küsiti lapsest lähtuva kasvatuses arusaama lasteaiade juhtidelt. Autor ei märganud uurimusi Eestis lasteaiajuhtide arvamusi lapsekeskse lähenemise ja lapsekeskset kasvatust toetava õppe- ja kasvatustegevuse korraldamise kohta. Õppe- ja kasvatustegevuse korraldamise all mõeldakse käesolevas töös nii töökorraldust, õppekava arendust ja selle järgimist, õppe- ja kasvatustegevuse planeerimist, kavandamist ja läbiviimist.

Töö autor jõudis käesoleva teemani isikliku kogemuse kaudu koolieelse lasteasutuse õpetajana ja õppealajuhatajana. Kogemused viitasid mitmetele erinevustele ja võimalikele väärarusaamadele lapsekeskse kasvatuses mõistmisel ning üsna tihti kogeti lapsekeskse kasvatuses põhimõtete eiramist, liigset piiratust õppe- ja kasvatustöö kavandamisel ja traditsioonilise õpikäsituse eelistamist õpetajate hulgas. Käesolevas töös soovitaksegi teada juhtide arusaamasid lapsekesksest kasvatuses ja lapsekeskset kasvatust toetavast õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisest ning lisaks vaadeldi õppe- ja kasvatustööd toetavaid dokumente lasteasutustes: õppekavad ja rühma perioodiplaanid (kuu- ja/või nädalaplaanid). Dokumendianalüüs tehti seetõttu, et näha, kas need toetavad lapsekeskset kasvatust lasteaiades.

Eelnevast tulenevalt on käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada lapsekeskne kasvatus juhtide arusaamades ja lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine juhtide kirjelduste, õppekavade ja perioodiplaanide põhjal viie Tartu koolieelse lasteasutuse näitel. Eesmärgi saavutamiseks püstitati kaks uurimisküsimust:

- 1) Millised on juhtide arusaamad lapsekesksest kasvatuses?
- 2) Kuidas toetab õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine lapsekeskset kasvatust?

Järgnevalt tehakse teoreetiline ülevaade lapsekeskse kasvatus mõistest, kujunemisest ning pedagoogikatest, nüüdisaegsest õpikäsitusest, lapsekeskse õppekava olemusest ning lasteaiajuhtide rollist lapsekeskses kasvatuses.

Lapsekeskse kasvatus mõiste

Lapsekeskse kasvatus terminit on kasutatud pea neljakümnes tähenduses, osad neist on samased või sarnased, osad täiesti vastandlikus tähenduses (Chung & Walsh, 2000). On autoreid, kes eristavad lapsekeskset kasvatust ja lapsest lähtuvat kasvatust (Kinos & Pukk, 2010) või hoopiski lapse juhitud kasvatust (Stipek & Byler, 2004, 2005). Peamised erinevused mõistete vahel seisnevad lapse rollis ja valikuvabaduses õppe- ja kasvatusprotsessis (Tuul, 2017). Lapsekeskset kasvatust ja lapsest lähtuvat kasvatust on mõistetud samatähenduslikena (Kinos ja Pukk, 2010; Robertson, et al., 2015). Soomes ja Eestis on levinud lapsest lähtuva kasvatus termin, kuid enamlevinud on siiski lapsekeskse kasvatus mõiste (Kinos & Pukk, 2010), millest tulenevalt võttis autor siin magistritöös kasutusse mõiste lapsekeskne kasvatus.

Alushariduses on viimastel aastakümnetel olnud pidev arutelu lapsekeskse lähenemise üle, mille fookuses on lapsekeskse kasvatus sisu, kui ka võimalused arendada ja rakendada lapsekeskset õppekava. Lapsekeskse kasvatus õppeprotsessis on rõhuasetus mängulisel ja lõimitud tegevustel (Doddington & Hilton, 2007; New & Cochran, 2007; Spodek & Saracho, 2003). Mõned autorid leiavad, et lapsekeskses kasvatuses on olulisel kohal jagatud kasvatus õpetaja kavandatud juhtimise ja laste huvidest lähtumise vahel (Stipek & Byler, 2004, 2005). Sarnaselt käsitletakse lapsekeskset kasvatust veel Kinose alushariduse muutmise mudelis (Kinos & Pukk, 2010), kus ajas vahelduvad nii lapsest lähtuv kui õpetajast lähtuv kasvatus vastavalt olukorrale ja vajadusele. Sealjuures on tegemist lapsest lähtuva kasvatusega, kui äärmusega, kus lapsel on täielik vabadus õppeprotsessis otsustada ja tegutseda ja õpetajast lähtuv kasvatus, kui äärmus, kus õppeprotsess toimub vaid õpetajapoolsete tegevustega. Lapsekeskne kasvatus koosneb nende kasvatuste elementide vahelisest keskteest (Ginter, 2005; Kinos & Pukk, 2010).

Lapsekeskse kasvatus kujunemine

Lapse arengus on olulisel kohal õppimine ja kasvamine (Jürimäe & Treier, 2008; Veisson, 2017). Õppimise mõtestamist toetavad erinevad teooriad. Õppimise mõtestamist toetavad erinevad teooriad, mida on loodud juba antiikajast alates.

Haridusvaldkonnas on õppimise teaduslikul selgitamisel esmalt lähtutud biheivioristlikest õpiteooriatest (Parker & Neuharth-Pritchett, 2006), kus õppimine toimub stiimulite ja reaktsioonide kaudu, katse-eksituste meetodil. Last motiveerib hirm laituse ees ja soov saada kiitust. Õpetaja roll on olla autoriteet, lapsed on õppeprotsessis passiivsed keskkonnale reageerijad, väärtustatakse ette antud teadmisi ja pidevat kordamist ning harjutamist, millest tulenevalt häid tulemusi saavutada (Burts, Hart, Charlesworth & Kirk, 1990; Pinnegar & Erickson, 2010; Parker & Neuharth-Pritchett, 2006; Stipek & Byler, 2004, 2005). Biheivioristlikku lähenemist iseloomustab eesmärkide ja tegevuste õpetajakesksus, oluline rõhk on akadeemiliste oskuste, lugemise, kirjutamise ja arvutamise arendamisel, kus lapse kaasamist ei peeta oluliseks (Burts, et al., 1990; Stipek & Byler, 2004, 2005). Õpetajakeskse õpikäsituse ja kasvatus eelistena on välja toodud, et see annab alust headele akadeemilistele tulemustele (Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995). Üha enam on aga suundumus lapsekeskse õpetamise ja õppimise poole, sest see toetab lapse enesekindlust ja iseseisvust rohkem kui õpetajakeskne lähenemine (Stipek & Byler 2004, 2005).

Lapsekeskne pedagoogika sai alguse 17. sajandil Jean Jacques Rousseau õpiteooriast tulenevalt, mille kohaselt mõjutavad lapse arengut õiges suunas sünnist saadik looduse poolt liikuma panevad jõud. Ta tähtsustas lapsepõlve ainulaadsust ja selle mõju edaspidises elus. Rousseau põhimõttel areneb laps segamatult iseenda kogemustest ja arusaamadest lähtuvalt, kus täiskasvanu on ainult vaatleja (Hirsjärvi & Huttunen, 2005).

Rousseau tõlgendusi täiendas John Dewey, kes väärtustas õppeprotsessis sotsiaalseid ja psühholoogilisi aspekte – laste huvi, motivatsiooni, initsiatiivi, grupikäitumist (Dewey; 1922; New & Cochran, 2007; Saltmarsh, 1996). Lev Vögotski leidis samuti, et inimese areng toimub kultuurikeskkonna, koostegevuse, suhtlemise ja märkide kaudu (Berk & Winsler, 1995; Karlep, 2005; Tzuo, 2007). Dewey pidas õppimist kollektiivseks protsessiks, sest kogu inimlik kogemus on sotsiaalne, eeldades suhtlemist ja arutelu. Ta oli arvamusel, et õpetaja peab olema rühmatöö juht ja õppeprotsessi suunaja ning lapse motivatsioon õppimiseks põhineb lapse isiklikel kogemustel (Dewey, 1922, Tzuo, 2007). Sarnaselt käsitles õppeprotsessi Vögotski, kes leidis, et õppimine on tõhusam, kui laps saab raskuste korral õpetajalt abi ja toetust (Kala, 2009; Tzuo, 2007). Kogemuste kaudu teadmiste konstrueerimist käsitles ka Jean Piaget, kes lõi teooria lapse mõtlemisprotsesside eripärast, leides, et laps tegutseb aktiivselt tegelikkuses, otsides selle kaudu teadmisi probleemidest, millesse ta satub (Jürimäe & Treier, 2008; Kala, 2009; Tzuo, 2007). Piaget leidis, et õppimine toimub lapse autonoomsuse kaudu, ehk vabalt ning õpetaja on sealjuures vaid vaatleja (Tzuo, 2007).

Humanistliku teooria tuumaks on inimene, koos kõigi oma eripäradega. Õppimine pole mitte ainult vaimne arenemine, vaid olulisel kohal on ka füüsiline aktiivsus, loovus, emotsioonid, sotsiaalsed suhted, religioossed ja spirituaalsed aspektid jne. Humanistlikus teoorias peetakse oluliseks õppeprotsesse ja õppimist, mis muudab inimese ja ühiskonna õnnelikumaks ja harmoonilisemaks (Jürimäe & Treier, 2008; New & Cochran, 2007).

Tänapäeva Eesti hariduse aluseks on sotsiokonstruktivistlik õpikäsitus, mis toetub eelpool mainitud Jean Piaquet', John Dewey ja Lev Vögotski õpiteooriatele ja seda toetavad humanistlikud õpikäsitused (Jürimäe & Treier, 2008). Sotsiokonstruktivistlik õpikäsitus teotab lapsekeskse kasvatuses põhimõtteid, kus õppimine on igapäevane sotsiaalne ja kollektiivne protsess. Õpimotivatsioon on tugevalt soetud tegevuskultuuriga: sisekliima, kuuluvustunne, innustav ja osalust võimaldav keskkond, huumor ja mängulisus. Sotsiokonstruktivistlikus õppimisprotsessis toimub õppimine uurimise, katsetamise, loova mõtlemise ja oskuste harjutamise kaudu, kus õpetaja rolliks on toetada ja suunata õppimist ja lapse tegutsemist eesmärkide suunas (New & Cochran, 2007).

Pedagoogilised metoodikad lapsekeskses kasvatuses

Peamiste erialakirjanduses kasutatavate lapsekeskse kasvatuses pedagoogiliste metoodikadena võib välja tuua Reggio Emilia lähenemise (sh projektõppe), Montessori, Waldorfpedagoogika, Hea Algus, keelekümbel-, uurimusliku, ettevõtlus- ja õuesõppe (Alusharidus, 2019).

Loris Malaguzzi koos teiste õpetajate ja lastevanematega, pani aluse Reggio Emilia tegevuskultuurile. Reggio Emilia tegevuskultuuri põhimõteteks on: täiskasvanu loob sobiva kasvukeskkonna, kus laps saab ise õppida; laps õpib nii teistelt lastelt, täiskasvanutelt ja keskkonnast; laps on koos täiskasvanuga õppija, avastaja, looja ning mängija; kunst on eneseväljendamise vorm, kus on oluline vahendite ja materjalide mitmekesisus. Reggio Emilia pedagoogika on tegevuskultuur, kus lapsel on sada keelt, mida arendada (Arseven, 2014; Hewett, 2001; New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014).

Reggio Emilia tegevuskultuuriga lasteaiad teevad palju koostööd lastevanematega, kaasates neid nii õppeprotsessi, kui ka igapäeva tegevustesse (Kinos & Pukk, 2010). Kogu õppimine käib aktiivse tegutsemise kaudu. Olulisel kohal on aktiivne tegutsemine ja mäng (Arseven, 2014; Hewett, 2001; New & Cochran, 2007), mida käsitletakse kui õppemeetodit, kus vabamänguski võib välja tulla uusi küsimusi, mida lahendada (Pukk & Alanurm, 2014). Laps on Reggio Emilia lähenemise põhjal võimeline ise enda õppimist kavandama ja läbi viima, õpetaja on sealjuures vaatleja ja dokumenteerija, et pakkuda lapsele sobivat, huvidele,

vanusele, arengule vastavat keskkonda (Arseven, 2014; Hewett, 2001; Kinos & Pukk, 2010; New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014).

Reggio Emilia tegevuskultuuri puhul on tegemist avatud õppekavaga, mis on paindlik ja tekkinud koostöös laste ja õpetajatega. Õpetajad vaatlevad, teevad märkmeid, analüüsivad lapsi ja nende huvisid, millest tulenevalt tekivad teemakäsitlused, millest lähtuvalt toimub ka õppimine. Teemakäsitlused on seotud ümbritseva keskkonna ja kogemustega olemasolevas hetkes, millesse minnakse süvitsi. Reggio Emilia tegevuskultuuri puhul kasutatakse projektõpet teemade sügavaks käsitlemiseks, kus kõik tegevused on omavahel lõimitud (Hewett, 2001; New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014).

Reggio Emilia tegevuskultuuri puhul peab lapsel võimalus tegutseda vabalt ning tema tegevus ja tegevuse tulemus peab olema nähtav (Arseven, 2014; New & Cochran, 2007). Selleks võiks olla erinevate vahenditega varustatud ruumid, milles laps saaks vabalt ringi liikuda ja oma meeli kasutada. Reggio Emilia tegevuskultuuri puhul on oluline kunstiline väljendus, kus ei peeta silmas vaid paberit ja liimi, aga ka erinevaid looduslikke vahendeid. Lapse kasvades peab rühmaruum muutuma mitmekesisemaks, et pakkuda aina uusi võimalusi õppimiseks ja kasvamiseks (Pukk & Alanurm, 2014).

Ühe Reggio Emilia lähenemise toetavaks meetodiks on projektõpe. Projektõpe on aktiivõppe üks võimalusi, kus panna laps ise tegutsema ja teda ümbritsevat maailma avastama (Arseven, 2014; New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014). Laps õpib ja avastab rühmas koos teistega ning kuna kõigil ei saa olla samad huvid ning rühmades võib olla erinevas vanustes lapsi, siis projektõpe toimub alagrupiti (New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014). Seda jälgib ja suunab üks täiskasvanu koos lastega aktiivselt tegutsedes. Õpetajal peab olema oskus lastes huvi äratada, ta peab olema loov, nutikas, innustav, mänguline teerajaja (New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014). Projekti jooksul leitud avastusi ja tähelepanekuid analüüsitakse koos lastega ning leitakse uusi probleeme, mida lahendada. Selleks toimub pidev dokumenteerimine, laste tegemisi pildistatakse, tehakse videosid laste vestlustest ja tegevustest ning kunstilised väljendused moodustavad rühmaruumi ilme ja keskkonna. Dokumenteerides saab õpetaja lapsele lähemale ja mõistab paremini lapse maailma (Hewett, 2001; New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014). Eestis on asutatud Reggio Emilia klubi ning mitmed lasteaiad kasutavad Reggio Emilia tegevuskultuuri.

Maria Montessori eksperimentaalsel teadusel põhinevast lähenemisest kujunes välja Montessori-pedagoogika, kus on esikohal lapse vajadused ja vabadus ning keskkond, milles laps kasvab. Keskkond on see, mis soodustab lapse teadmisjanu (Allikvee, 2018; Hirsijärvi &

Huttunen, 2005). Montessori-pedagoogika teooria kohaselt ei sünni laps puhta lehena, vaid sündides on talle kaasa antud vastuvõtlik meel, mille abil keskkonnast teadmisi ammutab. Montessori meetod põhineb lapse enda loomulikul arengul ja teadmisjanul, kus tegevused toimuvad lapsest lähtuvalt lapse arenguvajadustele sobitatud keskkonnas, pakkudes vabadust ja iseseisvat tegutsemist (Allikvee, 2018; New & Cochran, 2007). Montessori pedagoogilisi põhimõtteid kasutatakse samuti Eesti alushariduses.

Lisaks toetab lapsekesksust Rudolf Steineri Waldorfpedagoogika, mida rakendatakse ka Eesti alushariduses. Selle eesmärk on võimaldada lapsele individuaalne ja vaba areng, mida toetab lapse ealisi iseärasusi arvestav õppekava, mõtlemise arendamine, tunnete arendamine, tahte arendamine, ainete tasakaal õppetegevuses, õppetöö rütmiline liigendamine, lapse individuaalsete võimete ja arenguga arvestav õppe- ja kasvatustöö, õppetegevuste omavaheline lõimimine jne (Käsiraamat Waldorfkooli..., 2011; New & Cochran, 2007; Waldorfpedagoogika, s.a). Waldorfpedagoogikas on oluline keskkond, kus laps areneb, sest õppimises, käitumises ja keele omandamises juhindub laps ümbritseva elu muljetest. Peamiselt õpib laps matkimise kaudu vahetult ja teadlikult, mis on kogu edasise arengu alus. Õpetaja roll on ergutada lapsi matkima ja õppima ning pakkuda sobivaid vahendeid ja keskkonda. Kunst on kogu õppeprotsessis väga olulisel kohal (Käsiraamat Waldorfkooli..., 2011; New & Cochran, 2007).

Eestis, juba sajand tagasi, on kooliuuendusliikumisega lapsekesksele kasvatusale aluse pannud Johannes Käis, kelle põhimõtted on paljuski edasi kandunud tänapäeva õpikäsitusse. Johannes Käis oli pedagoog, kes metoodika väljatöötamisel rakendas üldõpetuslikku tööviisi, loodusõpetust, kodulugu ja meeltega tunnetamist, töökooli ehk kogemuste kaudu õppimist, isetegevust ja individuaalset tööviisi, hindamist ehk lapse arengu jälgimist (Kinos & Pukk, 2010; Käis, 2018). Käis käsitles lapsekesksust printsiibina, mida nimetas arenemiskohasuse ehk lapsekesksuse nõudeks. Käis pidas oluliseks õpetuse sobivust arengutasemele ning sealjuures peab õpetus olema just parajas tempos, vältida tuleks kiirustamist ja enneaegsust. Käis nägi vajadust õpetust individualiseerida, sest laste arengutase on erinev. Laste arengutaseme teada saamiseks tuleb pidevalt lapsi jälgida ja dokumenteerida, millele tuginedes saada informatsiooni uute õpikogemuste ja olukordade planeerimiseks. Lisaks pidas Käis oluliseks ainete keskustust. Tänapäeval nimetatakse seda lõimimiseks (Käis, 2018; Ross, Õun & Tuul, 2013).

Eestis levinud lapsekeskset kasvatust toetavate näidetena võib veel välja tuua Hea Alguse ja Kiusamisest vaba lasteaia programmid (Õun, Ugaste, Tuul, & Niglas, 2010). Kiusamisest vabaks programmi, mille eesmärgiks on ennetada kiusamist väärtustades

sallivust, austust, hoolivust ja julgust. Välja on töötatud metoodilised vahendid, näiteks arutelu kaardid ja igale lapsele mängukaru jt, mille kaudu peetakse karukoosolekuid (Kangur, s.a.). Kiusamisest vabaks programmiga on liitunud 2018. aasta seisuga 474 koolieelset lasteasutust (Kiusamisest vabaks, s.a.).

Hea Alguse eesmärgiks on toetada lapse arengut, kes on loov, kujutlusvõimeline, taibukas, kriitiline mõtleja, otsustaja, probleemide leidja ja lahendaja, huvitatud keskkonna riigi ja ühiskonna heast käekäigust. Hea Alguse programmiga kujundatakse laste oskused ja arusaamad füüsiline maailma, ühiskonna ja kultuuri, loogika ja matemaatika, kõne ja kirjakeele kaudu. Hea Alguse õppeprotsessis on oluline lapse arengu jälgimine ja hindamine, lapse kaasamine, õpetaja abi kaasamine õppekasvatustöösse, samuti lapsevanema ja lasteasutuse koostöö senisest suurem tähtsustamine (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003; Vapper, 2014b).

Hea Alguse metoodika puhul peetakse oluliseks lähtuda lapse individuaalsusest, huvidest, mida õpetajad selgitavad välja laste jälgimisel, vaatlemisel ja lastega vestlemisel. Sellele tuginedes toimub ka õppe planeerimine (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003; Kuld & Kööp, 2014). Õpetaja saab õppetööd planeerida tundes oma rühma ja seal tegutsevaid lapsi ning kolleege (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003). Üldiselt kavandatakse õppetööd nädalale (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003; Kuld & Kööp, 2014), kuid vajadusel käsitletakse teemasid kauem. Vastavalt laste huvidele ja oskustele ning eesmärkidele valitakse teema.

Hea Alguse metoodika puhul on igale nädalapäevale kõikide valdkondade alla paigutatud tegevus, mida õpetaja lastega läbi viib. Nädalaplaanis on järgmised tegevusvaldkonnad: hommikuring, kunst, kirjaoskus, klotsid, loovmäng, liiv ja vesi, käeline tegevus, õuemäng, ühisaeg ja muu tegevus. Sealjuures ei pea igal päeval kõik valdkonnad esindatud olema, vaid õpetaja jaotab need ühtlaselt nädalale. Olulisel kohal on laste vaatlemine ja nende jälgimine, et kavandada edaspidist õppimist ja lähtuda igast lapsest individuaalselt. Õpetaja kasutab selleks endale sobilikku dokumenteerimisviisi. Õpetaja peab suutma planeerida õpet nii, et ühe tegevuse vältel õpib iga laps vajaminevaid oskusi (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003).

Hea alguse meetodi puhul toimub õppe- ja kasvatustegevus tegevuskeskustes (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003, Vapper, 2014b), kuhu õpetaja oma tegevusi planeerib ning millede vahel laps saab vabatahtlikult liikuda ja endale sobivamat tegevust valida: kunstikeskus, kirjakeskus, loovmängu keskus, liiva ja vee keskus, klotside keskus (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003; Kuld & Kööp, 2014). Keskustesse paigutab vahendid ja mänguasjad õpetaja vastavalt teemale, eesmärkidele, laste huvidele. On nimetatud ka keskusi, mis tegevuse sisult

sarnased eeltoodutega: ehitusmängu keskus, kokanduskeskus, lauamängukeskus (Kuld & Kööp, 2014; Vapper, 2014b) ja teaduskeskus (Kuld & Kööp, 2014).

Hea Alguse meetod sisaldab vanuseliselt jaotatud päevakava, mis peab olema paindlik, et tagada tegevuste voolavus ja tegutsemine vastavalt olukorrale, näiteks ilmale, või hoopis õppekäigule minemise puhul. Päevakava ei tohi olla liigselt planeeritud, peab olema piisavalt aega mängimiseks, söömiseks, puhkamiseks, õues olemiseks ja õpetaja juhitud tegevusteks. Päevakavas on kellaaegadega ära märgitud tegevuste pikkused, näiteks 5-6-aastaste laste puhul töötavad lapsed tegevuskeskustes ajavahemikul 9.15-10.30. Keskustes tegutsemist on võrreldud töötamisega. Vabamängu aeg on tavaliselt õhtuti (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003).

Lapsekeskset kasvatust alushariduses toetab ka õuesõppe meetod (Alusharidus, 2019). See on õppimine ehedas keskkonnas koostöös looduse, õpetaja ja õpilasega, kus kogemusi saadakse vahetult isetegemise kaudu ning jagatakse neid teistega. Selle meetodi kaudu saab suurendada lastes õppimise huvi ning arendada hoolivat suhtumist ümbritseva keskkonna kohta (Kruuda, 2009). Õuesõppega saab laps isiklikke kogemusi, mistõttu saab ta teha seoseid teoorias õpituga. Laps saab õues õppides kogeda õppimist kõikide meelte ja muljete kaudu ning sealjuures on hea tema vaimne ja füüsiline tervis (Szczepanski, 2011).

Eestis nähtub lapsekeskse kasvatusel ilminguid mitmete eeltoodud pedagoogikate, meetodikate ja meetodite kaudu, millest tehakse ülevaade järgmises alapeatükis. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 üheks eesmärgiks on nüüdisaegse õpikäsituse poole liikumine, kus keskmes on laps (Eesti elukestva..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017; Pedaste, s.a), millest tehakse ülevaade järgmises alapeatükis.

Nüüdisaegne õpikäsitus Eestis

Õpikäsitus on õppimise ja õppeprotsessis osalejate rolli mõtestamine ja selle rakendamine praktikas (Eesti elukestva..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017, Pedaste, s.a.). Õpikäsituse puhul räägime üldiselt õppimisest, mille laiem eesmärk on ühtne ühiskond, mille loovad haritud ja vastutustundlikud inimesed, kellel on oskused oma huvide ja võimete teostuseks ning töömaailmas toimetulekuks. Õpikäsituse järgi on vahetuteks õppimise eesmärkideks:

- 1) ainealaste teadmiste rakendamisoskus – oluline on nii ainealased teadmised, kuid ka oskus teadmisi praktikas rakendada;
- 2) õpioskused – enesejuhitud õppimine, mis on pidev enesetäiendamine, enese motiveerimine ja enesele kõige sobilikema õppimisviiside valimine;

- 3) koostööoskus – koostöisus õppeprotsessides, tulevikutöös ja oskus enda ja teiste käitumist, mõtlemisviise ja tundeid reguleerida vastavalt olukorrale
- 4) enesejuhtimise oskus – oskus määratleda enda valikuid ja eesmärged, oskus valida parimad viisid nende elluviimiseks ja oskus vastutada nende eest;
- 5) rahulolu – heaolu tagab rahulolu, kooliga rahulolu tagab ka paremad akadeemilised tulemused, motivatsiooni. Rahulolematus tekitab tervislikke probleeme ja käitumisraskusi (Eesti elukestva..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017).

Nüüdisaegse õpikäsituse mudelis olevate tõlgenduste järgi on õpieesmärkideks: enesejuhitud õpe, koostöine õpe, emotsionaalne rahulolu, sisemine motivatsioon, valmisolek ebakindluseks, sallivus, refleksioonioskus Pedaste (s.a.).

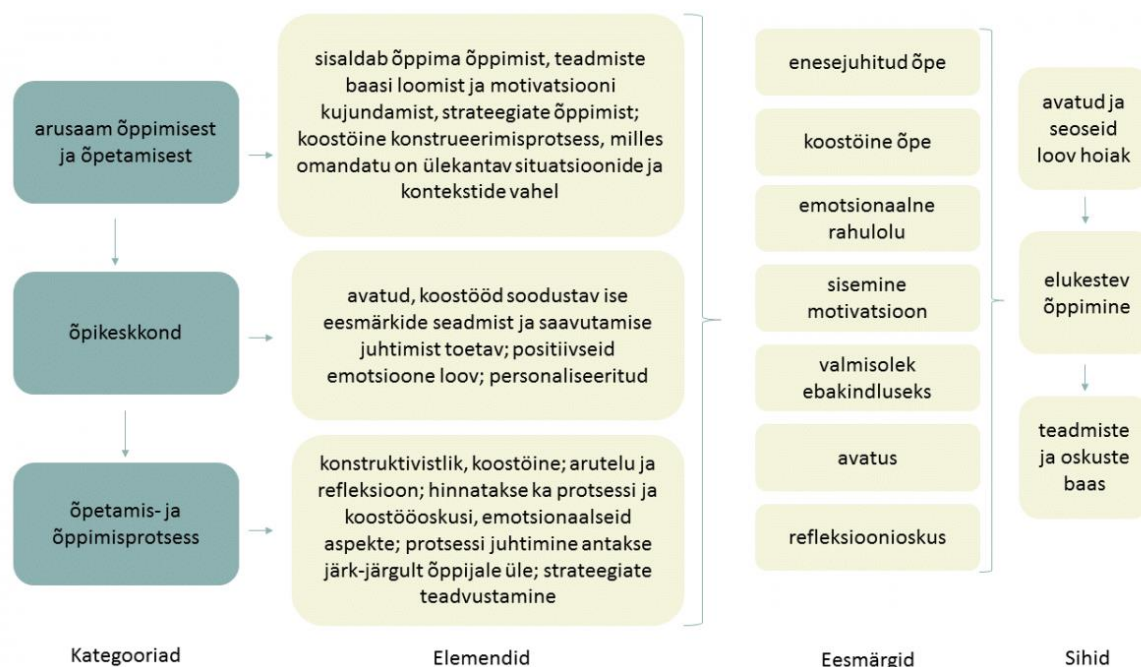
Õpieesmärkide saavutamiseks on vaja teha õpikäsituses muudatusi: õpetamisviisides, õppimise osapoolte suhetes ja koolikultuuris (Eesti elukestva..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017). Peamised probleemid õpikäsituses on:

- 1) õpetajakeskne õpetamisprotsess, õpitav on igav ja elukauge;
- 2) pole koostöist ja avatud õpikeskkonda, puuduvad toetavad suhted, puudub sisemine motivatsioon;
- 3) õppimise eesmärgina mõistetakse sisu, kuid ei mõisteta protsessi, mis aitaks kujundada enesejuhitud koostöise õppimise oskust (Pedaste, s.a.).

Õpikäsituses muutuste all nähtavaid aspekte ja probleeme püütakse muuta järgmiste lähenemistega:

- 1) konstruktivistlik teadmuskäsitus – õpetamise muutumine õpetajakeskselt õppijakeskseks, kus õppijad omandavad aktiivselt teadmisi ning arendavad ja konstrueerivad arusaamu, toetudes iseenda varasematele kogemustele, lisaks arvestatakse individuaalsuse ja eripäradega;
- 2) koostöine õpe – tegutsetakse koos ühise eesmärgi nimel, kus on oluline kõigi osalejate ja ka enda õppimine ning kus õpitakse üksteiselt samal määral kui õpetajalt või juhendajalt;
- 3) autonoomia – nii kooli, õpetaja, kui ka õpilase suurem vabadus otsustada ja tegutseda, mille tagajärjeks on suurem motivatsioon, rahulolu tunne;
- 4) eestvedamine ja koolielu korraldus – eemaldumine kooli juhtimises tarbetust hierarhiast ja kontrollist ning demokraatia suurendamine, milles liigutakse õpetaja, kui ka õpilase suurema otsustusõiguse ja tegevusvabaduse suunas;
- 5) õppesisu - õppesisu valikul ja õppekavade kaasajastamisel on vaja arvestada pidevalt muutuvat haridusnõudlust, mille jaoks on vaja süsteemset seiret hariduse arengutest;

- 6) õpetaja roll – pedagoogilised uskumused ja võimekus, nende pidev arendamine;
 7) õpikeskkond – mis toetab õpilase arengut, võimete realiseerimist, füüsilist ja vaimset heaolu, kus õpilane tunneb end turvaliselt ja kaasatuna soodsates õpitingimustes (Eesti elukestva..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017). Eelnevat ilmestab järgmine joonis (vt joonis 1).



Joonis 1. Nüüdisaegne õpikäsitus (Pedaste, s.a.).

Lähtudes eelpool toodud kogu teoreetilisest ülevaatest, võib öelda, et nüüdisaegne õpikäsitus on lapsekeskne õpikäsitus. See on arusaam õppimisest ja õpetamisest, mille eesmärk on toetada iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut koostöises õppeprotsessis, lähtudes õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendava õpikäsituste rakendamisest, kõikides haridusastmetes ja –liikides. Nüüdisaegse õpikäsituse poole liikumiseks peavad seda toetama eestvedamine ja koolielu korraldus, muudatused õppe sisus, õpetajate ettevalmistus ja kooli füüsiline, vaimne ning sotsiaalne keskkond (Eesti elukestva..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017). Järgmises alapeatükis käsitletakse hetkel kehtivat Koolieelse lasteasutuse riiklikku õppekava (2011) ning tehakse lühiülevaade lapsekesksest õppekavast.

Õppekava lapsekeskse õpikäsituse lähtekohana

Taba (1962) käsitleb õppekava kui õppimise plaani, mida tuleb koostada lapse lähteastet arvestades, kus õppetöö korraldus peab arendama nii riiki ja kultuuri kui ka indiviidi. Tyler'i (1949) sõnul peab õppekava toetama kasvatuseesmärkide püstitamist, õpikogemuste väljavalimist ja organiseerimist ning eesmärkide saavutuse hindamist. Kitsamas tähenduses

mõistetakse õppekava all tihti õppe- ja kasvatustegevust reguleerivat dokumenti (Koolieelse lasteasutuse..., 2011), mis peab olema sõnastatud lihtsalt ja arusaadavalt (Peterson, 2009).

Tuul'e (2017) doktoritöös kirjeldasid õpetajad ideaalset õppekava järgmiselt:

- 1) õppekava koostavad praktikud koostöös ekspertidega;
- 2) hea õppekava sisaldab üldoskuste loetelu, lapse arengu eeldatavaid tulemusi vanuse kaupa, õpikäsitust, õppe- ja kasvatustegevuse ühiseid suuniseid kajastavat üldosa ja metoodilisi juhendmaterjale;
- 3) õppe- ja kasvatustegevuse organiseerimine on vaba;
- 4) õppe- ja kasvatustegevuseks kasutatav materjalide ja vahendite valik vaba.

Keskharidusega õpetajad soovivad veidi täpsemat õppekava ja kõrgharidusega õpetajad vähem, ning ideaalne õppekava sarnaneb kohati praeguse Eestis kehtiva riikliku õppekavaga, mille koostajateks olid eksperdid (Tuul, 2017). Järgnevalt tehakse ülevaade Koolieelses lasteasutuse riiklikus õppekavas olevatest lapsekeskset kasvatust teotavatest aspektidest.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011) määratleb lasteasutuse õppekava koostamise põhimõtted. Õppekava arendustegevuses tuleb juhil lasteaiatöötajatest moodustada rühma- ja arendusmeeskondi, kus täiendatakse üksteise vaateid ja kujundatakse õppe- ja kasvatustegevuse korralduse põhimõtted, sealhulgas kaasates ka vanemaid. Õppekava loomine ja arendamine toob kaasa lasteasutuse kultuuri uuenumist ning vaimse kapitali kasvu (Peterson, 2009). Pedagoogide alla kuuluvad kõik inimesed, kes lasteasutuses õppe- ja kasvatustegevusega tegelevad ning direktor ja õppealajuhataja (Koolieelse lasteasutuse..., 2018; Koolieelse lasteasutuse..., 2011). Lasteasutuse õppekava kinnitab direktor pedagoogilise nõukogu ettepanekul ja hoolekogu arvamuse põhjal. Õppekava tuleb koostada Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas määratud osade järgi. Pedagoogilise nõukogu või hoolekogu ettepanekul võib õppekavasse lisada ka muid õppe- ja kasvatustegevusega seotud sätteid (Koolieelse lasteasutuse..., 2011).

Võttes aluseks Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) üldeesmärgi ja arvestades lasteaia eripäradega tuleb personaliga koostöös kokku leppida lasteasutuse õppekavasse enda eesmärgid. Eesmärgid peavad olema konkreetsed, mõõdetavad, realistlikud. Eesmärgid tuleb sõnastada lapsest lähtuvalt ja kajastama ajastatud tegevuse lõpptulemusi (Peterson, 2009).

Õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise põhimõteteks on: lapse individuaalsuse ja tema arengupotentsiaali arvestamine; lapse tervise hoidmine ja edendamine ning liikumisvajaduse rahuldamine; lapse loovuse toetamine; mängu kaudu õppimine jt. Põhimõtete läbiviimise eest

vastutab direktor (Koolieelse lasteasutuse..., 2011) Õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise põhimõtted põhinevad kollektiivi ja lastevanemate kokkulepitud eesmärkidele ning väärtustele. Õppekava koostamisel ja arendamisel tuleb arutleda mängu, õppimise, alushariduse, õpetamise ja kasvatamise ning koostöö üle (Peterson, 2009).

Õpikäsitus toob välja õpetaja ja lapse rolli ning tegevused õppe- ja kasvatustegevuse protsessis. Defineeritud on õppimine ning õppimise viisideks on märgitud: vaatlemine, uurimine, katsetamine, suhtlemine, mäng jt. Õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimisel tuleb arvestada laste eripäradega. Pedagoogi roll on olla laste arengu suunaja ja keskkonna looja. Laps peab tundma rõõmu tegutsemisest ning teda on kaasatud õppe- ja kasvatustegevuse protsessi. Laps on pidevalt aktiivne osaleja, teda suunatakse tegema valikuid ja tehtut analüüsima. Lapse arendamiseks peavad olema loodud vastavad tingimused. Koolieelse lasteasutuses õppe- ja kasvatustegevuse kaudu arendatakse üldoskusi. Üldoskuste õpetamisel lõimitakse ka õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad (Koolieelse lasteasutuse..., 2011).

Õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel nähakse esmalt õppe kavandamist, kus: toetutakse päevakavale, arvestatakse lapse eripäradega, kavandatakse perioodile, kavandamine on paindlik, õppetegevused viiakse läbi eelkõige tuttavas ja loomulikus keskkonnas, kaasatakse personali (Koolieelse lasteasutuse..., 2011).

Päevakava peaks lähtuma laste individuaalsetest vajadustest. Õppe- ja kasvatustegevus peab olema ajaliselt sobiva pikkusega, kus õpetaja peab arvestama lapse keskendumisvõime ja tähelepanuga. Lisaks arvestama sellega, et laps saaks õues aega veeta. Õppe- ja kasvatustegevuses püütakse lõimida erinevaid valdkondi ja teemasid vastavalt lasteasutuses kokku lepitud reeglitele (Peterson, 2009).

Õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ja läbiviimisel valmistab, vastavalt lasteasutuses kokku lepitud ajaperioodile ja vormistamise kokkulepetele, plaani, mis peaks olema paindlik ja võimaldama muudatusi teha (Jürimäe & Treier, 2008; Peterson, 2009). Lapsi tuleb õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisse kaasata, et pakkuda tegevusi laste huvidest lähtuvalt. Plaan peab aitama õpetajal õppe- ja kasvatustegevusi mõtestada. Kavade dubleerimine ja nende kirjutamine kirjutamise pärast pole kohane (Peterson, 2009).

Tähtsal kohal on erivajadusega laps, kelle arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi kasvukeskkonnas või rühma tegevuskavas. Vajadusel kaasatakse erispetsialiste (logopeed, eripedagoog jt). Erivajaduste, andekate laste ja erineva keelega ja teise kultuuriga laste toetamine on meeskonnatöö, mille eest vastutab lasteasutuse direktor (Koolieelse lasteasutuse..., 2011).

Lasteasutuses on oluline roll lapsevanemal. Lastevanematega tehakse koostööd ning ollakse pidevas dialoogis. Lapsevanemal on võimalus osaleda õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ja läbiviimisel ning anda tagasisidet (Koolieelse lasteasutuse..., 2011).

Selleks, et õpetaja teaks lapse arengut, oskusi, vajadusi jne on vaja pidevat vaatlust, jälgimist ja analüüsi. Lapse arengu hindamise ja analüüsimise korra ning meetodid töötab lasteasutuses välja pedagoogiline nõukogu (Koolieelse lasteasutuse..., 2011; Peterson, 2009). Teadaolevalt toimub hetkel riikliku õppekava arendamine, kuhu on kaasatud praktikud (Üldharidusprogramm..., s.a.). Milline võiks olla lapsekeskne õppekava koolieelses lasteasutuses?

Lapsekeskse õppekava aluseks on põhimõtted ja väärtushinnangud, mis tunnustavad lapse õigusi, kus laste arengut toetatakse õppe- ja kasvatustegevustega, mis võtavad arvesse lapse huvisid, vajadusi ja võimeid. Õppekava üldine raamistik peaks andma pedagoogidele juhiseid, kuidas õppeprotsessi toetada. Hea raamistikuga õppekavaks peetakse avatud, eksperimentaalset ja harivat dokumenti, kus õpetajal oleks võimalus võtta arvesse lapse huvid, küsimused, kogemused, ehk seada esikohale laps (Bennett, 2013; CCC, 2011).

Õppekavas tuleb leida tasakaal õppimise ja heaolu vahel ja esitada selged eesmärgid laste terviklikuks arenguks kõikides arenguvaldkondades. Laiemad õpieesmärgid on asjakohasemad, kui vanusepõhised eesmärgid (Bennett, 2013; CCC, 2011; Laevers, 2005; Oberhumer, 2005; Pramling, Sheridan & Williams, 2006). Selge õppekava, milles sidusas raamistikus arusaadavad eesmärgid, võib toetada oluliselt õpetajat sobiva õpikeskkonna loomisel (Bertrand, 2007). Õppekava üheks eesmärgiks peaks olema õppeprotsessis lapse arendamine mängu kaudu (CCC, 2011; Siraj-Blatchford, 2009), sellisel viisil on laps õppima motiveeritud ja pühendunud (Monaco & Pontecorvo, 2010).

Õppekava peab sündima personali ja vanematega koostöös ning toetama sealjuures kultuurilisi ja sotsiaalseid väärtusi nii ühiskonnas, lasteasutuses, kui ka peredes (Bennett, 2013; CCC, 2011; Laevers, 2005; Oberhumer, 2005; Pramling, et al., 2006).

Juhi roll lapsekeskse õpikäsituse korraldamises

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 räägib eestvedamise ja koolikultuuri muutmise vajadusest ja sellest, kui oluline roll on juhil. Juht peab väärtustama, motiveerima ja toetama last, õpetajat, koolitöötajat ning tegema koostööd kogukonna ja perega (Elukestva õppe..., 2014).

Juhi üheks vastutusalaks on personali koosseis ja töökorraldus. Rühmades peab olema vähemalt üks õpetaja ja õpetajat abistavad töötaja, lähtudes seaduses sätestatud suhtarvudest

(Koolieelse lasteasutuse..., 2018; Käosaar, s.a.). Uuringud on näidanud, et mida rohkem täiskasvanuid on rühmas, seda paremini on tagatud kõigi rahulolu, lapse vajadused ja areng (Lohmander & Samuelsson, 2015; Sylva et al., 2004).

Eesti lasteasutustes rakendatakse erinevaid õpetajate töökorralduse mudeleid: üks pedagoogilise haridusega õpetaja ja kaks assistenti; kaks pedagoogilise haridusega õpetajat erinevates vahetustes ja õpetaja abi; kaks pedagoogilise haridusega õpetajat hommikupoolses vahetuses ja õpetaja abi; kolm pedagoogilise haridusega õpetajat üheaegselt. Uurimused ja praktikad Eestis näitavad, et kõige lapsekesksem viis on kolme täiskasvanu ühine tööaeg hommikupoolsel ajal (Udumets & Õun, 2017; Vapper 2014a, 2014c; Ülavere, 2017). Ühe õpetaja ja kahe assistendi puhul nähakse probleemina seda, et assistentidel pole piisavalt pedagoogilist ettevalmistust (Ülavere, 2017; Vapper, 2014c) ning kui üks assistent peab koristamisega tegelema, siis jääb õppetöösse abiks siiski vaid üks assistent (Udumets & Õun, 2017). Kõige paremaks peetakse töökorraldust, kus korraga on tööl kolm pedagoogilise haridusega õpetajat. Lastega tegelevad kompetentsed pedagoogid ning suudetakse pakkuda kvaliteetsemat ja individuaalset õpet, märgata igat last (Vapper, 2014a, 2014c; Ülavere, 2017). See, kuidas lasteaedades juhid tööaega reguleerivad ja piirangud seavad, on kokkulepete küsimus, ennekõike tuleb esikohale seada laps (Vapper, 2014a).

Kvaliteetse alushariduse tagab pädev ja pidevalt arenev personal, kaasaarvatud juht, et täiustada kasvatustööd ja arusaama pedagoogikast (Urban; Vandenbroeck, Peeters, Lazzari & Laere, 2011) Üheks võimaluseks on täiendkoolitused, mis peab vastama töötaja vajadustele ning olema kättesaadav kogu personalile (Early et al., 2007). Juht peab oma meeskonda arendama, pakkudes asutuse siseseid koolitusi ja pedagoogilisi väliskoolitusi ja programme (Vonta, Balič, Jager & Rutar, 2010). Areng peaks toimuma erinevates vormides: koostöö teiste asutustega ja ideede vahetamine; üksteiselt õppimine asutuse siseselt, kui ka väliselt; üksteise abistamine pedagoogiliste koordinaatorite või teiste pedagoogide poolt; täiendkoolitused personalile ja juhtidele (Early et al., 2007; Urban et al., 2011; Vonta et al., 2010).

Kooleelse lasteasutuse seadus (2018) käsitleb juhti, kui direktorit, kui ka pedagoogi. Pedagoog on ka õpetaja, õppealajuhataja, kõik õppe- ja kasvatustegevusega tegelevad liikmed. Direktori ülesanneteks on tagada lasteasutuse tulemuslik töö ja juhtida lasteasutuse tegevust koostöös pedagoogilise nõukogu ja hoolekoguga. Direktoril on veel rida tegevusi ja ülesandeid. Direktor kinnitab õppekava, lasteasutuse tegevus- ja päevakava, moodustab rühmad ja määrab rühmade suurused, koostab kodukorra, rakendab ja korraldab tugiteenuseid, määrab personali ja vajadusel muudab või ütleb üles töölepinguid, kehtestab sisehindamise

läbiviimise korra ja kinnitab aruande, tegeleb majanduslike kuludega, määrab toidu maksumuse jne (Koolieelse lasteasutuse..., 2018).

Uurimused näitavad, et direktori kohustuste kõrvalt on raske eesmärgipäraselt juhtida pedagoogilist tegevust lasteaias (Waniganayke, 2013). Seda mõtet toetab Tammiste (2016), kus ta kirjeldab juhi rolli üheksa ameti kaudu: sekretär, personalijuht, majandusjuhataja, remonditöoline, õppealajuhataja, projektijuht, rühma õpetaja või kokk või tugispetsialist. Direktoril õigus võtta tööle ka õppealajuhataja, kellega juhtivat tööd jagada ning õppealajuhatajale antakse üldjuhul kõik õppe- ja kasvatusprotsessiga seonduvad ülesanded (Koolieelse lasteasutuse..., 2011).

Johanson'i (2017) magistritööst ilmnes, et sagedamini tegelevad õppealajuhatajad: informatsiooni läbitöötamise, edastamise ja jagamisega; õpetajate tööalase nõustamisepersonali tunnustamise ja motiveerimisega; rühmade tegevuskavadega tutvumise ja õpetajate rühmapäevikute täitmise jälgimisega; õpetajate poolt läbiviidavate õppetegevuste vaatlemisega; töötajate juhendamisega lasteaia õppekava rakendamisel; julgustamisega uute õppemeetodite proovimisel; õpetajaabide pedagoogikaalase nõustamisega; lasteaia- ja laste andmete haldamisega.

Milline peaks välja nägema juhtimine, missugune võiks olla üks juht koolieelses lasteasutuses? Lasteaia pedagoogiline tegevuskultuur eeldab asjatundlikku jagatud eestvedamisel juhtimist (Peterson, Veisson, Hujala, Sandberg & Johansson, 2014). Selleks vajavad nii juhid, kui ka õpetajad rohkem teadmisi ja oskusi. Juhtimine peab olema avatud, innustav, kaasav ja õiglane. Juht peab andma töötajatele sisulist tagasisidet ning motiveerima ja toetama lasteaia töötajate arengut. Väärtuste ja personali arendamine ning pidev eneserefleksioon kuulub hea lasteaia juhtimise juurde (Hea lasteaia..., s.a.; Lauri & Suur, 2017). Juht võiks kaasata töötajaid ressursside kasutamisse ja pidevalt informeerida lasteaias toimuvast (Hea lasteaia..., s.a.). Haridusasutuse juhi kompetentsi mudel (2016) ütleb, et maailma parima haridusasutuse juht on: innovatsiooni juhtija; meeskonna juhtija; iga õpilase arengu toetaja; tulemuspõhine juhtija; eduloo tutvustaja.

Paur & Suur (2017) magistritööst ilmnes, et direktorid peavad oluliseks kogu personali kaasamist, sest see tagab personali motivatsiooni ja tööga rahulolu. Personal peab olema aga rahul kaasamise astmega, mõni tahab olla rohkem ja mõni vähem kaasatud. Direktorid leidsid, et kaasata saab osalusjuhtimise, töörühmade, pedagoogiliste nõukogude, eelarve koostamise ja lasteasutuse mainet tõstvate tegevuste kaudu.

Lepp (2017) näeb oma magistritööst lähtuvalt, et lapsest lähtumine kasvatusfilosoofias on sarnane eestvedamispõhimõtetega juhtimises. Juht peab lähtuma samuti oma personalist, et

sõnastada eesmärged just tema organisatsioonile ja inimestele sobivalt, mis oleks kooskõlas asutuse missiooniga. Juhi ülesanne, sarnaselt õpetajale, on kuulata ja dokumenteerida, et näha tugevusi ja nõrkusi, ohte ja võimalusi. Juht peab oskama suunata personali oma teguviise vajadusel muutma. Lisaks peab juht olema personalile võimaluste looja ja toetaja, võimaldades neile autonoomsust ja vabadust. Oluline on pidev areng, mida võimaldavad nii positiivsed, kui ka negatiivsed kogemused ja nende jagamine (Lepp, 2017).

Lähtudes eeltoodust võib kokkuvõtvalt öelda, et juhil on lapsekeskse lasteasutuse toimimises suur roll. Juhtimisest sõltub kogu lasteaias toimuv. Hea juht on kaasav, inimlik, õiglane, innovaatiline, julge, suunav ja toetav, usaldav ja usaldusväärne, ning ta peab oskama valida endale loovat ja arenemisvõimelist personali ja suutma ise pidevalt areneda. Vajadusel täitma kasvõi personalis teisi ameteid. Järgmises peatükis tuuakse välja magistritöö metoodiline osa, kus muude tulemuste hulgas selgub, kuidas juhid lapsekeskset kasvatust mõistavad ning millisena nad näevad enda rolli lapsekeskses lasteasutuses.

Metoodika

Valim

Valimi moodustamiseks võeti ühendust Tartu linna munitsipaal (33 lasteaeda)- ja eralasteaedadega (12 lasteaeda). E-mailis selgitati magistritöö eesmärki, küsiti nõusolekut uurimuses osalemiseks, ehk intervjuuks juhiga ja õppekavade ning rühma perioodiplaanide analüüsimiseks (vt lisa 1). E-mailidele vastasid 10 koolieelse lasteasutuse juhti, kellest 5 olid nõus uurimuses osalema. Seega kujunes valim mugavusvalimi meetodi kaudu (Rämmer, 2014; Õunapuu, 2014). Valimisse kokku kuulus viiest Tartu koolieelsest lasteasutusest 7 juhti (kolm direktorit, neli õppealajuhatajat). Kahes lasteaias osales intervjuus õppealajuhataja ja juht, kahes lasteaias õppealajuhataja ja ühes lasteaias direktor. Lisaks analüüsi andmete saamiseks viie nõusoleku andnud lasteaia õppekavu ja perioodiplaane. Perioodiplaane oli kokku kuus, millest kolm on kuuplaanid ja kolm nädalaplaanid. Ühes lasteaias anti nii kuu- kui ka nädalaplaan.

Andmete kogumine

Tegemist on kvalitatiivse fenomenoloogilise uurimusega (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014), kus andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude ja dokumendianalüüsi kaudu.

Poolstruktureeritud intervjuu puhul saab teha muudatusi küsimuste järjekorras ning esitada lisaküsimusi teema sügavamaks avamiseks (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014). Kuna

intervjuude kaudu sooviti teada juhtide enda arusaamasid lapsekesksest kasvatuses ja õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisest.

Intervjuu läbiviimiseks koostati eelnevalt intervjuu kava, mis tugines uurimisküsimustele, töö teoreetilistele lähtekohtadele. Valiidsuse suurendamiseks paluti kontrollida kaasjuhendajal kavandatud küsimusi ning tehti pilootintervjuu pereliikmega, kes on saanud alushariduse pedagoogi ja koolijuhidiplomid. Pilootintervjuul osalejatel on rohkem kui kolmeaastane töökogemus lasteaia õpetajana ja koolijuhina. Pilootintervjuu kaudu sooviti näha küsimuste sobivust, küsimuste avatust ja ajakulu. Pilootintervjuu tulemusena suuri muudatusi ei tehtud, muudeti küsimuste järjekorda sidusamaks. Pilootintervjuu kestvus oli 30 minutit. Tänu sellele sai juhtidele umbkaudse intervjuu kestvuse öelda.

Intervjuu küsimused on kõik avatud küsimuste vormis, mis ajendaks intervjuueeritavat mõtlema, arutlema ja põhjendama (Kirikal, s.a.; Õunapuu, 2014). Intervjuu kava koosneb sissejuhatavast osast, kus küsitakse juhtidelt lasteaia iseloomustust. Põhiosa jagunes neljaks: juhtide arusaamad lapsekesksest kasvatuses; lapsekeskne kasvatus õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel; kasutatavad meetodid lapsekeskses kasvatuses; juhi roll lapsekeskses kasvatuses. Sissejuhatav osa aitab luua kontakti. Põhiosas käsitletakse uurimuse teemalisi põhiküsimusi ning lõpetuseks tehakse intervjuu kokkuvõtte ja tänuavaldus (Kirikal, s.a.). Intervjuu kava on esitatud lisa (vt lisa 2).

Intervjuud viidi läbi 2019. aasta märtsikuus kahe nädala jooksul. Intervjuud viidi läbi eraldatud ruumis juhtide kabinetis, et helisalvestust ning intervjuu kulgu miski ei segaks ning juht saaks pühenduda intervjuule, lisaks tundus, et kõik juhid olid kaastöötajatele teavitanud, et neil on intervjuu, mistõttu kõik intervjuud möödusid ilma kõrvalekalleteta. Ühel korral helises telefon, millest intervjuueeritav välja ei teinud. Kaks direktorit soovisid kaasata intervjuusse õppealajuhatajat, põhjendusega, et nad juhivad õppe- ja kasvatustegevust lasteaias. Lähtudes eeltoodust viidi läbi kaks paarisintervjuud ja kolm individuaalset intervjuud. Juhtide nõusolekul helisalvestati kogu intervjuu. Uurijal oli välja printitud kavandatud intervjuu, kuhu ta tegi jooksvalt linnukesi ja märkmeid, et tagada produktiivse ja loogiliselt kulgeva intervjuu läbiviimine. Intervjuud kestsid keskmiselt 40 minutit. Erinev kestvus sõltus sellest, kui põhjalik ja arutlev oli juht. Mõni juht tõi näiteid mujalt ja kaldus teemast kõrvale, mistõttu kestis intervjuu kauem. Pärast intervjuusid kuulas uurija helisalvestused koheselt üle, et talletada saadud vastused ja semantiline sisu.

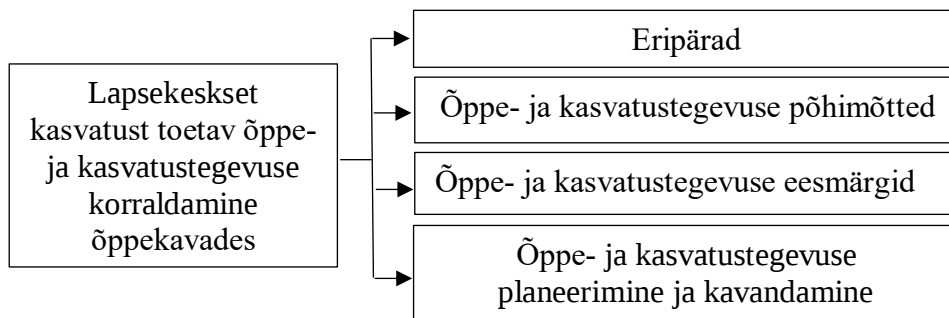
Intervjuude läbiviimisele aitas kaasa uurija varasem kogemus bakalaureusetöö uurimusega ja erialaõpingutel erinevad õppekava ained, kus õpetati avatud küsimuste sõnastamist, intervjuu läbiviimist (nt lastega filosofoerimine, suhtlemine ja tagasiside

haridusorganisatsioonis). Intervjuude läbiviimist toetas uurija erialaselt töölt saadud kogemused. Esmalt õppealajuhatajana, kus igapäevaselt tegeleti perioodiplaanide vaatlemise ja tagasisidestamisega ning rühma õpetajana, kus vanematega toimub igapäevane vestlus ja kaks korda aastas arenguvestlus.

Andmete analüüs

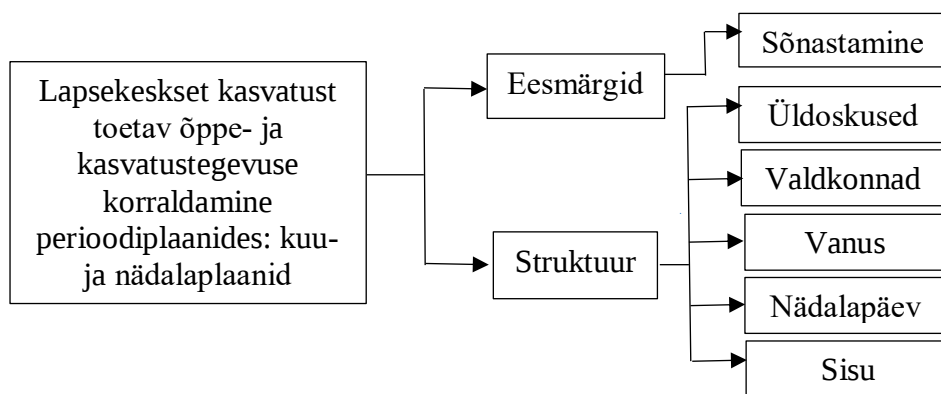
Magistritöö analüüsimisel lähtuti induktiivse sisuanalüüsi põhimõttest. Analüüsiti vaid verbaalseid andmeid, need süstematiseeriti ja kategoriseeriti (Hirsjärvi et al., 2005). Andmeid kodeeriti käsitsi (Masso, Salvet, Lepik, 2014).

Õppekavade analüüsimisel kasutati suunatud kodeerimist (Kalmus, Masso & Linno, 2015). Analüüsimisel tugineti Koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale (2011) ja moodustati põhikategooriad. Analüüsitud õppekavades ei olnud vaatluse all kogu tervik, vaid lasteasutuste õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisega seotud põhikategooriad: eripärad, õppe- ja kasvatustöö põhimõtted ja eesmärgid, õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja kavandamine. Kategooriatele koguti igast õppekavast tulemused kokku ning tekitati lühemad märksõnad ehk koodid, millest moodustati alakategooriad. Usaldusväarsuse tagamiseks loeti õppekavad mitmekordselt üle ja kontrolliti vastavust kategooriatele ning uurimisküsimustele (vt joonis 2).



Joonis 2. Lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine õppekavades – kategooriad.

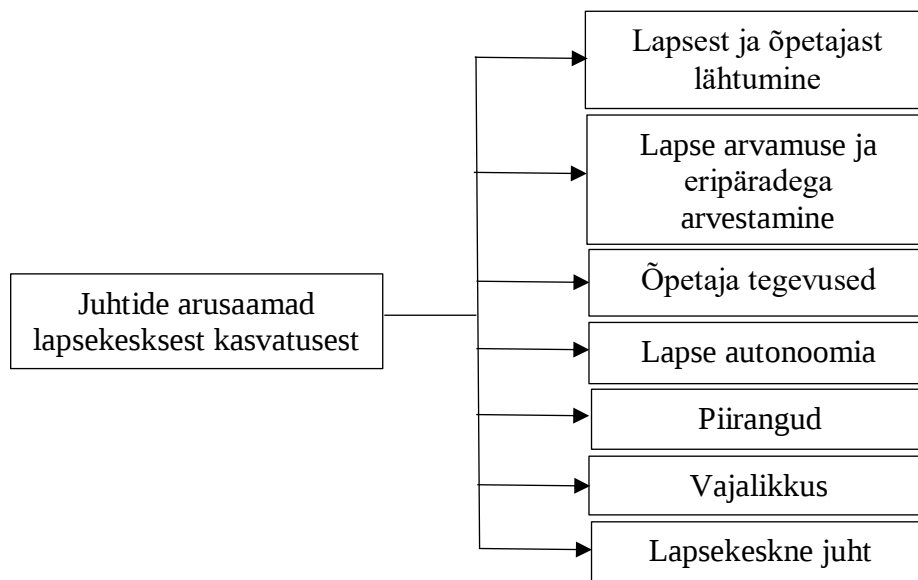
Perioodiplaanide, nii kuuplaani, kui ka nädalaplaani analüüsimisel moodustati ennetavalt kaks põhikategooriat: eesmärgid ja struktuur. Eesmärkide all vaadeldi sõnastamist ja millele eesmärgid on antud. Struktuuri all vaadeldi, mis on plaanides kajastatud. Usaldusväarsuse tagamiseks vaadeldi perioodiplaane mitmel korral, koodide valmimisel võrreldi koode iga perioodiplaaniga. Lähtuvalt sellest kujunesid välja järgmised põhi- ja alakategooriad (vt joonis 3).



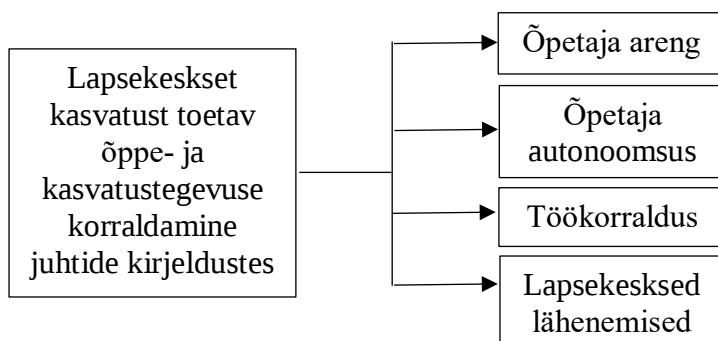
Joonis 3. Lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine perioodiplaanides (kuu- ja nädalaplaanid) – põhi- ja alakategooriad.

Intervjuude analüüsimisel tehti verbaalne tekst nähtavaks transkribeerimise teel. Igat helisalvestust kuulati vähemalt kolmel korral, et mõista tervikut ning saada kätte kõik vajalikud tekstiosad. Usaldusväärsuse tagamiseks loeti transkriptsioone mitu korda ning kontrolliti vastavust tekkinud koodidega.

Kodeerimisel valiti igale uurimisküsimusele värvus, et selle järgi hakata transkriptsioonides värvima sobivaid tulemusi. Seejärel koondati tekstilõigud uurimisküsimuste järgi kokku ja tekitati koodid iga tekstilõigu juurde. Sarnase tunnusega koodid jagunesid kategooriatesse, mis on esitatud joonistel (vt joonis 4, vt joonis 5).



Joonis 4. Juhtide arusaamad lapsekesksest kasvatuses – kategooriad.



Joonis 5. Lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine juhtide kirjeldustes – põhikategooriad.

Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada juhtide arusaamad lapsekesksest kasvatuses ja lapsekesket kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine juhtide kirjelduste, õppekavade ja rühma perioodiplaanide põhjal. Eesmärgi saavutamiseks püstitati kaks uurimisküsimust:

- 1) Millised arusaamad on juhtidel lapsekesksest kasvatuses?
- 2) Kuidas toetab lapsekesket kasvatust õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine juhtide kirjeldustes, õppekavades ja rühma perioodiplaanides?

Järgnevalt esitatakse tulemused alapeatükkidena, kus kõigepealt antakse ülevaade juhtide arusaamadest lapsekesksest kasvatuses. Seejärel esitatakse tulemused õppe- ja kasvatustegevuse korraldamise kohta juhtide kirjeldustes, õppekavades ja nädalaplaanides.

Juhtide arusaamad lapsekesksest kasvatuses

Juhid leidsid, et lapsekeskse ja lapsest lähtuva kasvatuses üle on palju vaieldud. Leiti, et lapsekeskne kasvatus annab lapsele rohkem vabadust ja ise tegutsemist ning õpetaja sealjuures vaid vaatleb. Juhtide sõnul on oluline õpetajast, kui ka lapsest lähtuda. Intervjuu käigus kirjeldas *juht 4* Reggio Emilia tegevuskultuuri kõige lapsekessemaks kasvatuses.

Urija: Mis on lapsekeskne kasvatus?

Juht 4: Praegu tundub, et lapsekesket metoodikat pakuks ainult

Reggio. Laps on iseenda peremees, ise toimetab, ise katsetab, ise loob, õpetaja on suunaja, teeb märkmeid.

Lapsekeskses kasvatuses tuleb juhtide arvates arvestada lapse arvamuste ja eripäradega: lapse vanus, areng, sugu, oskused, soovid, huvid, tahe, andekus, erivajadus. Juhtide sõnul on lapsekeskne kasvatus see, kui arvestatakse iga lapse individuaalsusega.

Lapsekeskse kasvatuses mõiste selgitamisel nimetasid juhid tegevusi, mida õpetaja peaks läbi viima: lapse arengu jälgimine, analüüsimine, mitmekülgne õpetamine, meetodite vahelduvus. Juhid tõid intervjuudes välja ka lapse autonoomsuse: laps tegutseb iseseisvalt, laps saab ise otsustada ja teha valikuid, laps vastutab enda otsuste, valikute ja teguviiside eest.

Juht 1: õpetaja jälgib lapsi, püüab jälgida igat last, et jõuaksime iga

lapse vajadusteni ja heaoluni ja see ei tähenda seda, et laps on kõige keskmes ja otsustab kõik, vaid õpetajad peavad mõistma, mida laps hetkel vajab, mida ta hetkel juba teab, mida tahavad teada, mis last huvitab ja kuidas laps õpib.

Intervjuudest selgusid ka mõned piiranguid, mis takistavad juhtide arvates lapsekeskset kasvatust: erivajadused, ebasobilik keskkond, palju lapsi rühmas.

Juht 2: Erivajaduste puhul on keeruline, tuleb arvestada iga lapsega, sealjuures terve rühma koosseisuga, kas on tugiisik täna kaasas, kui pole, siis tuleb tegevusi muuta.

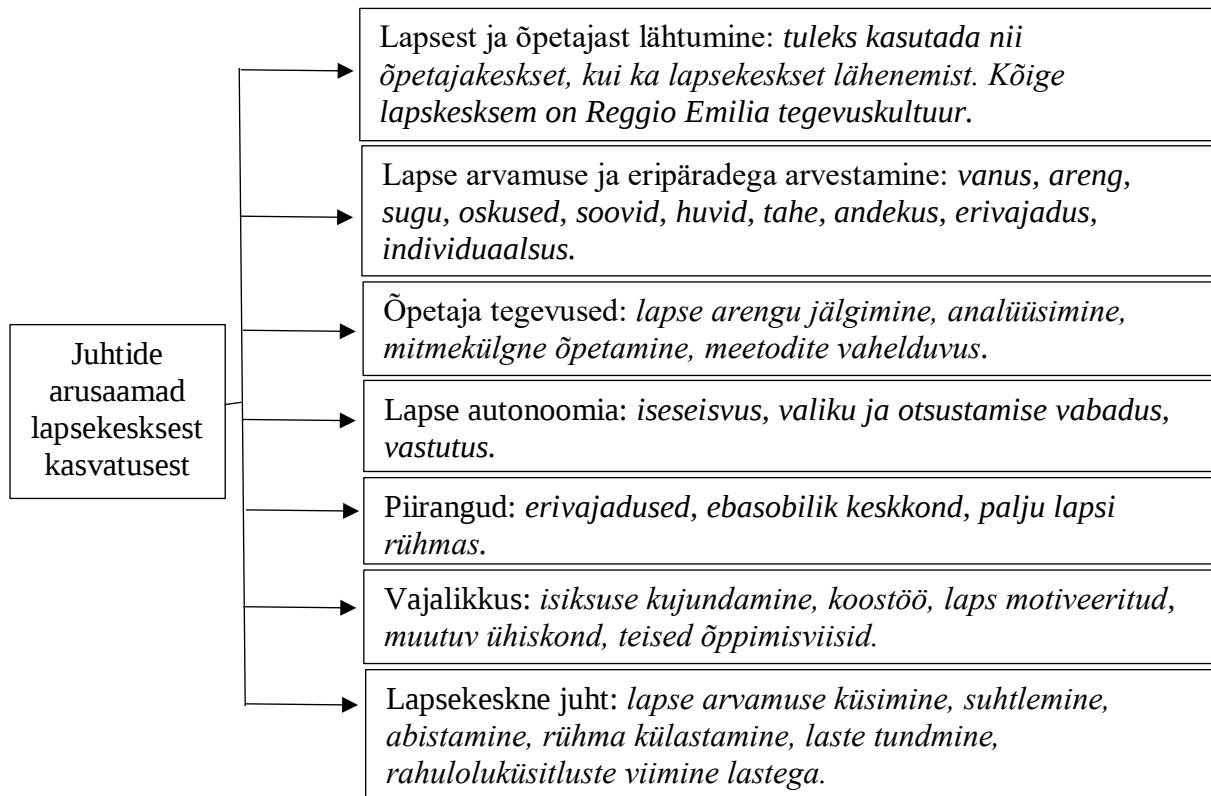
Juhid põhjendasid lapsekeskse kasvatus vajalikkust. Juhid tõid intervjuudes välja, et lapsekeskse kasvatus puhul teeb laps rohkem koostööd ning oluline on kujundada isiksust. Leiti, et lapsel on huvitavam ning laps on motiveeritum, kui tema huvidega arvestatakse.

Urija: Miks on vaja lapsekeskset kasvatust?

Juht 1: Kindlasti sellepärast, et laps teeks koostööd. Kui last, kas siis kasvatada või õpetada või arendada, et laps hakkaks ka täiskasvanuga koostööd tegema, sest kui täiskasvanu hakkaks nõ endast lähtuma, siis võibolla lapsel polegi need huvid samad, mis täiskasvanul.

Lapsekeskse kasvatus vajadust nägid juhid ühiskonnas toimuvate muutuste tõttu: infotehnoloogia areng ja suur infotulv. Juhid nimetasid erinevaid probleeme, mida lapsekeskne kasvatus aitaks lahendada: lapsed on teadlikumad kui varem, haridus on pidevas muutumises, lapsed õpivad teistmoodi kui varem, tööturule pääsemine raske, eluga ja kooliga rahulolu madal, lapsepõlv ei ole piisavalt tähtsustatud.

Juhtide intervjuudest selgus, et juhid saavad olla lapsekesksed järgmiste tegevuste kaudu: küsides lastelt õppevara soetamisel arvamust, pidevalt suheldes lastega, rühma külastustel, abistades lapsi, rahulolu küsitluste läbiviimisel ja tundes lapsi nimepidi. Eelnenud tulemusi ilmestab joonis (vt joonis 6).



Joonis 6. Juhtide arusaamad lapsekesksest kasvatuses – tulemused.

Lapsekeskne õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine juhtide kirjeldustes

Juhtide intervjuudes selgus, et lapsekeskne õpetaja peab end pidevalt arendama, lugedes erialast kirjandust ja uurimusi, et mõista tänapäevast õpikäsitust ja lapsekesksust. Juhtide sõnul toetavad nad õpetajaid lapsekeskseks saamisel lasteasutuste väliste koolituste ja lasteasutuste sisemiste koolituste näol, kus omakorda töötab kollektiivne koostöö, mis on saavutatud ühiste kokkulepetega, ühisürituste ja pidudega.

Juhid tähtsustasid ühtse kollektiivi toimimist lapsekeskses kasvatuses. Lapsekeskset õppe- ja kasvatustegevuse korraldust toetab kollektiivne koostöö, kus olulisel kohal on üksteiselt õppimine. Leiti, et vanemaid võiks rohkem kaasata õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisse.

Lasteasutuse välisteks koolitusteks nimetasid juhid koolitusi, mida pakub mõni teine asutus, kus osaleb mõni või üks õpetaja. Koolitustelt saadud informatsiooni jagatakse pedagoogilises nõukogus, aruteluringis, infotunnis, õpiringis. Juhtide intervjuudest selgub, et õpetajad on läbinud erinevaid lapsekeskset kasvatust toetavaid koolitusi: projektõpe, Hea Alguse programm, Reggio Emilia tegevuskultuur.

Lasteasutuse-siseste koolitustena tõid juhid välja kolleegidelt õppimise ja tellitud teemakoolitused. Tellitud teemakoolitusi nimetati järgmisi: Lego STEAM park, lapsekeskne

kasvatus, pedagoogiline dokumenteerimine. Kolleegidelt õpitakse LP-mudeli, avatud tegevuste, õpiringide, infotundide/-koosolekute, jagamisringide ja mentorluse kaudu. Toodi välja, et vanemaid pedagooge peab paljuski nutiseadmete kasutamises juhendama, mistõttu on neid koolitatud või lasteaia siseselt juhendatud. Ühes lasteaias mainiti, et vanemaid pedagooge toetatakse ka lapsekeskse kasvatusse põhimõtetest arusaamisel, kuna neil on raskusi traditsioonilisest õpetajakesksest õpikäsitusest välja tulemisega,

Uuri ja: Kuidas olete õpetajaid toetanud lapsekeskse kasvatusse teostamiseks?

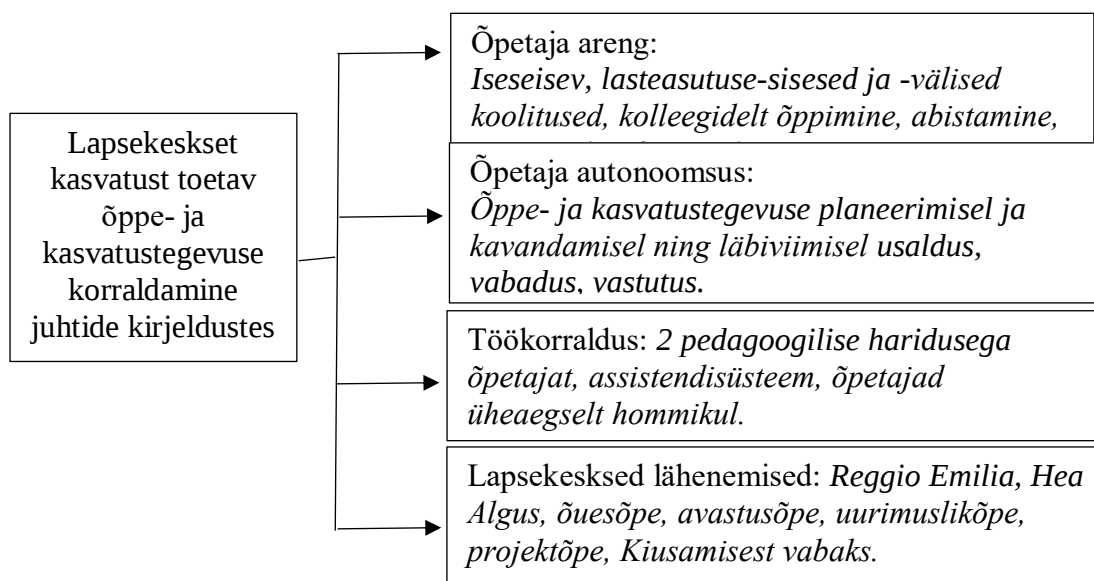
Juht 2: Üksteise kogemusest õppimine, sisekoolitused, jagamised, õpiringid, erinevad vormid ja eriti just palju sellist ühisjagamist, iganädalased infokoosolekud, õpiringid korra kuus või tihedamalt, oleneb vajadusest, mille üle rääkida. Koguaeg see analüüs ja refleksioon, kui midagi teinud ja uut on, et ta jagab seda. Kuu lõpus on ka kord kuus jagamise ring, kus iga rühm jagab, millega hetkel lastega tegeleb millised on need projektid, mida lapsed uurivad, mis on probleemid tekkinud, milles küsitakse nõu.

Õpe- ja kasvatustegevuse korralduses on juhtide sõnul õpetajatel autonoomsus: valikuvabadus, vastutus, valmisolek muutusteks ja muutustega kaasa minemiseks. Juhid ei pea vajalikuks õpetajate perioodiplaane kontrollida, kuna tegelik töö tegemine kajastub päevikutes, õpiringides, vestlustes, rühma külastades, blogides. Ühes lasteaias kasutatakse veebipõhist infosüsteemi ELIIS, teistes paberkandjal päevikut. Lisaks arvavad juhid, et neil on pädevad õpetajad, keda saab usaldada. Samas on lasteaedades tehtud kokkulepped, et juhile tuleb vastavalt ajaperioodile, korra kuus või korra nädalas, perioodiplaan esitada.

Juhid peavad õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimisel oluliseks meetodite vahelduvust ning lapsekeskseid meetodeid: projektõpe, õuesõpe, avastusõpe, Hea Alguse metoodika ja Reggio Emilia tegevuskultuur. Mainiti ka Montessori ja Steineri pedagoogikaid. Lapsekeskse kasvatusse juures räägiti ka Kiusamisest vaba lasteaed programmist, kuid koolitusi läbinud õpetajad kõik seda täielikult ei rakenda. Erivajadustega laste puhul leidis üks juht, et nimetatud programm ei aita probleemide lahendamist lapsekesksel teel, kuna nõuab palju verbaalset oskust. Kolmes lasteaias juhtide sõnul küll toetatakse lapsekesksetele metoodikatele õppe- ja kasvatustegevustes, kuid täielikult seda ei rakendata. Hea Alguse puhul kasutatakse grupis töötamist. Reggio Emilia tegevuskultuurist võetakse projektõppe ideid ja pedagoogilist dokumenteerimist. Viiest lasteaiast kaks on orienteeritud täielikult, kas Hea Alguse metoodikale või Reggio Emilia tegevuskultuurile.

Reggio Emilia põhimõtete rakendamise puhul pidas juht oluliseks järgmisi komponente: pidev arenemine, lapsest lähtumine, planeerimine ja kavandamine toimub protsessi käigus, projektõpe, dokumenteerimine, pildistamine, videod, laste kunst, laps on aktiivne, laste vaatlemine ja jälgimine ning nendega kogetu analüüsimine, digimapid, igale lapse areng, paindlik päevakava, lapse moodustatud keskkond, alagruppides tegutsemine, laste initsiatiivil tegutsemine, õpetajate eksperimendid, igavuse tundmine, lastevanematega koostöö, loovus, päriskeskkonnas õppimine.

Intervjuudes selgus, et lasteaedades kasutatakse töökorralduses erinevaid õpetajate süsteeme: üks õpetaja ja õpetaja abi, kaks õpetajat ja õpetaja abi, õpetaja ja kaks assistenti. Leiti, et kahe õpetaja ja assistendi süsteem toetab lapsekeskset kasvatust rohkem, kuna siis saab tegutseda alagruppides ja paremini lapse individuaalsusega arvestada. Teisalt leiti, et assistenti ettevalmistus ei ole piisav, mis võib takistada juhtival õpetajal kvaliteetset tööd teha, sest peab tegelema assistendi juhendamisega. Ühe õpetajaga süsteemide puhul peeti lapsekeskseks kohustuslikke meeskonnapäevi, kus siis toimuvad õppekäigud ja alagrupi tööd. Eeltoodud tulemusi võtab kokku joonis (vt joonis 7).



Joonis 7. Lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine juhtide kirjeldustes – tulemused.

Lapsekeskne õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine õppekavades

Kõikides vaadeldud õppekavades on välja toodud, et lähtutakse koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast. Õppekavadest ilmnes, et lasteasutustes kasutatakse kahte mõistet, lapsekeskne kasvatus või lapsest lähtuv kasvatus, mida esines õppekavade erinevates osades:

eripärades, õppe- ja kasvatustegevuse eesmärkides ja/või põhimõtetes. Kahes õppekavas on oli toodud ka lapsest lähtuval kasvatusel mõisteselgitus:

Õppekava 1: Lapsest lähtumine tähendab lapse oma kogemustel ja tegevusel põhinevat õppimis- ja õpetamisprotsessi. Õppimist suunavateks teguriteks on lapse enda aktiivsus, tegusus, elamuslikkus ja mäng. Oluliseks on lapse iseseisvus ja õpetamine läbi positiivse eduelamuse.

Õppekava 2: Lapsest lähtuva kasvatusel puhul on õige aluseks lapsepärast ja lapses huvi äratamine; lähtutakse lapse loomulikust uudishimust; oluline on veendumus, et laps suudab ise oma õppimist korraldada, laps on leidlik ja pädev õppija; lapse mõtted ja teooriad on väärtustatud.

Lapsekeskset kasvatusel toetavad eripärad lasteasutuse õppekavades on: Hea Algus, Reggio Emilia, Kiusamisest vaba lasteaed, Tervist edendav lasteaed, lasteaia missioon, lapsest lähtumine, tugispetsialistid (logopeed, psühholoog, eripedagoog, füsioterapeut), meetodid (projektõpe, õuesõpe, avastusõpe). Eripärades ilmnes veel hoonestus, rühmade liik ja vanused.

Õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtted kattusid kõikides lasteasutustes, siin on toodud koondkokkuvõte kõikidest õppekavadest:

- 1) koostöö (lastega, vanemate, kogukonnaga, tugispetsialistide, teiste haridusasutuste ja tugiasutustega);
- 2) õppekava jälgimine (arenguliselt sobiv, lõimitud tegevused)
- 3) tervisliku eluviisi väärtustamine ja edendamine;
- 4) õpi- ja mängukeskkonna kujundamine (laps kujundab rühmakeskkonna, laps hangib keskkonnast teadmisi, meeltega õppimine, tuttavas keskkonnas õppimine, kodulinn, arvestamine lapse arenguga);
- 5) lapsekesksus (lapsest lähtumine, lapse loovuse toetamine, laps aktiivne tegutseja, laps on kaasatud, arvestamine lapse huvide ja eripäradega, sooline võrdsus, arvestamine mitmekultuurilisusega, laps õpib mängimise kaudu, arvestamine lapse individuaalsusega, arvestamine lapse vajadustega, lapse vaatlus ja lapsega analüüs);
- 6) kultuuri väärtustamine (Eesti, muu);
- 7) lapsekesksete metoodikate kasutamine (Hea Algus, Reggio Emilia)
- 8) lapsekesksete õppemeetodite kasutamine (projektõpe, õuesõpe, avastusõpe);

- 9) õppe- ja kasvatustegevuses digivahendite kasutamine (tahvelarvutid, dokumendikaamerad, nutitahvlid, Bee-Bot, Blue-Bot, Ozobot Evo);

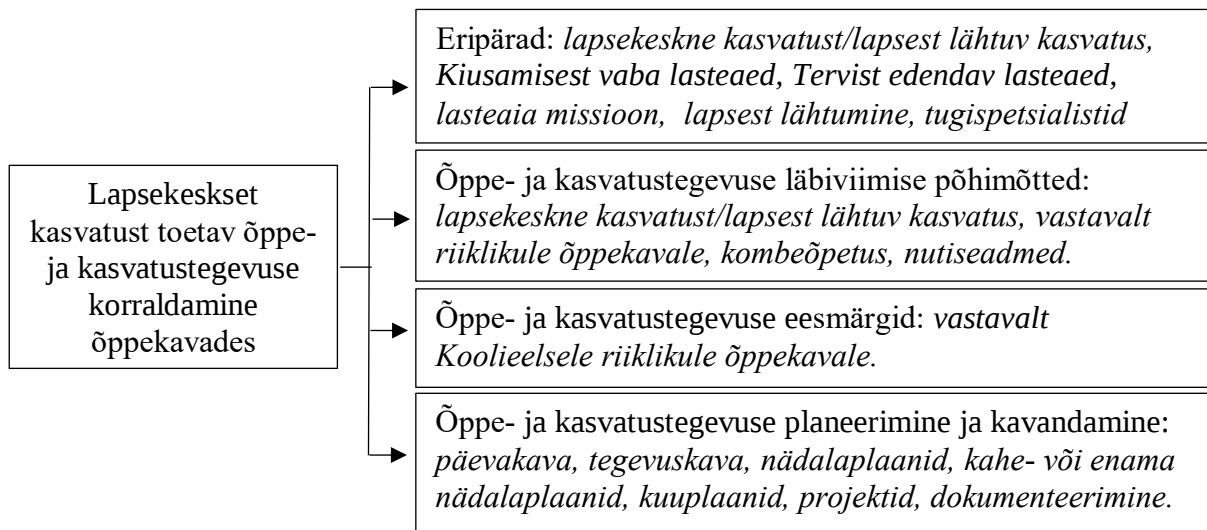
- 10) ühes lasteaia eraldi ka kombeõpetus.

Üldeesmärkideks analüüsitud õppekavades on: lapse mitmekülgne ja järjepidev areng kodu ja lasteasutuse koostöös, kus õppe- ja kasvatustegevus toetab lapse kehalist, vaimset, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut, mille tulemusel kujuneb lapsel terviklik ja positiivne minapilt, ümbritseva keskkonna mõistmine, eetiline käitumine ning algatusvõime, esmased tööharjumused, kehaline aktiivsus ja arusaam tervise hoidmise tähtsusest ning arenevad mängu-, õpi-, sotsiaalsed ja enesekohased oskused. Lisaks eelnevale on eesmärgiks pakkuda lapsest lähtuvat kaasaegset õpi- ja mängukeskkonda.

Õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisel ja kavandamisel lähtutakse lasteasutuse päevakavast, mida on kirjeldatud õppekavades järgmiselt: mis on paindlik, kindlustades lastele päevarütmi, kus vahelduvad igapäevatoimingud, laste vabategevus ja täiskasvanu planeeritud õppekasvatustegevused. Planeerimist toetab laste jälgimine, vaatlemine ja dokumenteerimine ning lapse kaasamine – arenguga arvestamine, huvidega arvestamine, individuaalsusega arvestamine. Enamikes õppekavades on nõue, et päevaplaan oleks kohandatud vastavalt lapse vanusele.

Õppekavades õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel nõutakse rühma aastategevuskavu ja rühma perioodiplaane: kuuplaan, nädalaplaan, kahe- või enama nädala plaan. Ühe lasteaia õppekavas pole plaani nõuet välja toodud, on vaid planeerimist toetavad ülesanded: lapse vaatlemine, analüüsimine, dokumenteerimine. Kirjutatud on välja plaanide esitamise tähtaeg. Õppekavades on kindlaks määratud plaanide sisu: õppe- ja kasvatustegevuste valdkonnad, õppesisu, tegevuste eesmärgid vastavalt laste vanusele, üldoskuste eesmärgid, nädala teema, meetodid ehk võtted. Kahes õppekavas on märgitud, et plaanid on paindlikud ning võivad muutuda. Üks õppekava ei nähtu perioodiplaanide kasutamist.

Õppe- ja kasvatustegevuse toimumist kajastab õppe- ja kasvatustöö päevik, kuhu õpetaja kirjutab üldistatult päeva sündmused ja tegemised. Mõnes õppekavas on välja toodud täpne päeviku sisu. Eeltoodut võtab kokku joonis (vt joonis 8).



Joonis 8. Lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine õppekavades – tulemused.

Lapsekeskne õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine perioodiplaanides

Kõikides plaanides on esitatud lapse tegevusena sõnastatud eesmärgid. Eesmärkide sõnastamisel nähtus konkreetseid eesmarke, mis sooritatakse nädala või kuu jooksul, näiteks: *laps hoiab pliiatsit õiges käes; laps kirjeldab oma sõnadega loodust.* Paindlikud eesmärgid olid näiteks: *laps püüab kuuldut õigesti hääldada; laps püüab määratleda õiget tähte.* Oli eesmarke, kus tuli kuu või nädala jooksul lapsel harjutada, õppida, tutvuda, näiteks: *laps tutvub erinevate raamatutega, harjutab numbrite loendamist, laps õpib rühmitama erinevate tunnuste alusel.* Kõikide plaanide puhul on kirjas vastavad tegevused õppetegevuse sisus, mis aitab eesmärki teostada. Näiteks on õppetegevuse sisus *kujundid: ring, ruut, ristkülik* ja vastav eesmärk sellele, et *laps eristab ringi, ruutu ja ristkülikut.* Oli ka sõnastatud eesmärgid ning õppetegevuse sisu sinna juurde pandud märksõnadena. Näiteks eesmärgiks *laps jutustab pildiseeria põhjal seotud lausungitega* ja õppesisuks laiendatud märksõnad *jutustamine, õppemängud, töölehed, tegevused Bee-Botiga.*

Kuidas on plaanid struktureeritud? Järgnevalt esitatakse tulemused kuuplaanides 1, 2 ja 3, konkreetsed näited on esitatud kaldkirjas. Kuuplaanides 1 ja 2 on esitatud eesmärgid vanusegruppides, üldoskuste ja valdkondade (mina ja keskkond, keel ja kõne, matemaatika, kunst) järgi. Kuuplaanis 2 on veel valdkonnad muusika ja liikumine. Kuuplaanis 3 on

eesmärgid esitatud projekti tulemina, näiteks *laps on maalinud ja voolinud inimest, õppinud inimese kehaosi*.

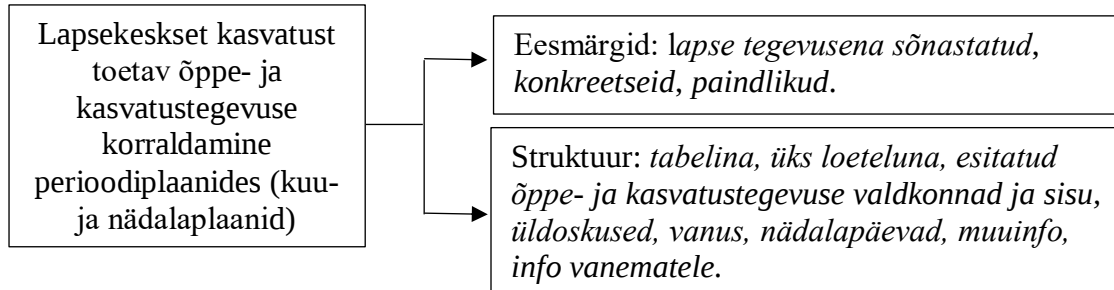
Kuuplaanis 3 on välja toodud märksõnadena tegevused, mis eesmärgi täitmist toetavad: vestlused, lugemispalad, õppemängud, õppekäik, pildiseeriade järgi jutustamine, töölehtede täitmine, tegevused Beebotiga, teemakohased kunstitööd. Kuuplaanis 2 on tegevustele konkreetsemad ja teemale tuginevad märksõnad, näiteks *salati valmistamine, lillede istutamine, kevade otsimine* jne. Kuuplaanis 3 on projekti toetavad märksõnad, mis kajastavad kuus käsitletavaid temaatikaid, näiteks *emakeel, sipsik, aastaegade vaheldumine*.

Kuuplaan 1 toob muu info all välja nädala teema, üritused, kuu liikumisteema, kuu vanasõna ja robotika tegevus. Kuuplaanis 3 esitatakse samuti tähtpäevi ja sündmusi ning eraldi välja toodud kastike: tähtis lapsevanemale. Järgnevalt esitatakse tulemused nädalaplaanidest 1, 2 ja 3.

Kõikides nädalaplaanides on esindatud erineval määral üldoskused ja valdkonnad. Valdkondade eesmärgid nädalaplaanis 1 on esitatud vanusele vastavalt nädalapäevade järgi. Nädalapäevade järgi on jaotatud ka õppe- ja kasvatustegevuse sisu ja valdkonnad: matemaatika, liikumine, mina ja keskkond, keel ja kõne, kunst. Kõik valdkonnad korduvad nädala jooksul.

Nädalaplaan 2 puhul on vanuseastmetega eesmärgid ja õppe- ja kasvatustegevuse sisu jaotatud õppetegevuste kaupa: kognitiivsed oskused, kommunikatiivsed oskused, matemaatilised oskused, voolimine, joonistamine/maalimine, meisterdamine, sotsiaalsed ja mängulised oskused, eneseteenindusoskused, motoorsed oskused. Lisatud on ka tutvumine ümbritsevaga.

Nädalaplaanis 3 on eraldi kastis esitatud valdkondade (mina ja keskkond, keel ja kõne, matemaatika, kunst) ja üldoskuste eesmärgid. Eesmärkidest allpool on õppe- ja kasvatustegevuse sisu esitatud nädalapäevades tegevuskeskuste kaudu: hommikuring, lugemis- ja kirjaoskus, lauamäng, kunst, teadus, ehitus, loovmäng, kokandus, liiv ja vesi, muu tegevus. Sealjuures on sisu esitatud teemale või tegevusele antud märksõnadega, näiteks *raamat jussikese seitse sõpra, muumi sõnamäng, lapsed jälgivad kella, meisterdamine-kell* jne. Nädalaplaanis 2 on õppe ja kasvatustegevuse sisu esitatud samuti tegevused ja teemad märksõnadena, näiteks *raamatute vaatlus rühmas, tähed, passiivne sõnavara* jne. Nädalaplaanis 1 on sisus samuti esitatud tegevused märksõnadena ja nende juurde täpsustav selgitus, näiteks *tervitusmäng - teretamine vasaku ja parema käega*. Eeltoodud tulemuste ülevaade joonisel (vt joonis 9).



Joonis 9. Lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine perioodiplaanides (kuu- ja nädalaplaanid) – tulemused.

Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada lapsekeskne kasvatus juhtide arusaamades ja lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine juhtide kirjelduste, õppekavade ja rühma perioodiplaanide põhjal viie Tartu koolieelse lasteasutuse näitel.

Varasematest uurimustest tuleb välja, et lapsekeskse ja lapsest lähtuva kasvatusel mõisteid kasutatakse samatähenduslikena (Kinos ja Pukk, 2010; Robertson, et al., 2015), kuid intervjuudes osalenud juhid eristasid neid täielikult, põhjendades lapsest lähtuvat kasvatust, kui lapse täielikku vabadust. Lapsest lähtuvat ja lapsekeskset kasvatust eristab lapse roll ja valikuvabadus (Tuul, 2017; Tzuo, 2007). Üks juht tõi välja, et lapsest lähtuv kasvatus on omane Reggio Emilia tegevuskultuurile. Reggio Emilia tegevuskultuur rõhutab lapse täielikku autonoomsust (Arseven, 2014; New & Cochran, 2007).

Lapsekeskse kasvatusel arusaamad on juhtidel üldiselt sarnased, kus peetakse oluliseks lapse eripäradega, huvidega ja individuaalsusega arvestamist, mida sätestavad õigusaktid (European Commission, 2014; Koolieelse lasteasutuse..., 2018; Koolieelse lasteasutuse..., 2011) ja nüüdisaegne õpikäsitus (Elukestva õppe..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017; Pedaste, s.a.). Juhid kirjeldasid õpetajate rolli lapsekeskses kasvatuses. Juhtide kirjeldustel peab õpetaja olema lapsekeskse kasvatusel teostamiseks pädev. Õpetaja pädevus tagab õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi (Urban et al., Vapper, 2014a, 2014c; 2011; Ülaver, 2017). Lisaks kirjeldasid juhid, et õpetaja peaks pidevalt lapsi jälgima ning vaatlema, seda dokumenteerima ja analüüsima, mida erialakirjanduseski lapsekeskse kasvatusel puhul välja tuuakse (Arseven, 2014; Hewett, 2001; Kinoss & Pukk, 2010; New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014). Juhtide sõnul peab õpetaja pakkuma mitmekülgset aktiivõpet, lapsi kaasama õppe- ja kasvatustegevusel planeerimisel ja läbiviimisel, et laps oleks motiveeritud ja teeks koostööd. Aktiivõppena kirjeldasid juhid tegutsemisel kaudu õppimist, meetodiks näiteks projektõpe. Juhid leidsid, et lapsekeskset kasvatust on raske täielikult tagada, sest erivajadustega laste puhul on vaja rohkem õpetaja tuge ning lapsi on rühmas palju. Lastel ja õpetajatel suhtarvu tasakaal mõjutab lapse rahulolu, vajadustel ja arengu tagamist (Lohmander & Samuelsson, 2015; Sylva et al., 2004).

Juhtide sõnul on nemad lapsekesksed siis, kui suhtlevad ja vestlevad lastega ning küsivad nende arvamust. Huvitav oli see, et ühes lasteaias teeb õppealajuhataja 5-7-aastaste lastega ka rahuloluküsitlusi ning ühes soovitakse hakata uuest õppeaastast tegema.

Eelnevale tuginedes saab väita, et valimis olnud juhtide arusaamad lapsekeskset kasvatusel on selged. Kui juhi arusaamad lapsekesksest kasvatusel on selged, aitab see

kaasa õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisele (Pukk, 2015). Kuidas juhtide kirjeldustes toetab lapsekeskset kasvatust õppe- ja kasvatustöö korraldamine nende lasteaia?

Juhtide arvates toetab lapsekeskset kasvatust õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel õpetajate pidev enesearendamine; koostöö lasteasutuse kõikide osapooltega; õpetajate usaldusel ja pädevusel tuginev autonoomsus ja paindlikkus õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisel, kavandamisel ja läbiviimisel; meetodite vahelduvus; lapsekesksete meetodite kasutamine ja kolme õpetaja süsteem.

Ühe takistava tegurina lapsekeskses kasvatuses on varasemad uurimused toonud välja vanemate pedagoogide traditsiooniliste õpetajakesksete õpikäsitustega harjumuse (Peterson et al., 2016; Tuul; 2017; Tuul et al., 2018; Õun, Ugaste, Tuul & Niglas, 2010). Juhtide kirjeldustel on vanematel pedagoogidel raskusi lapsekeskse õpikäsituse rakendamisel, kuna puudub nutiseadmete kasutamise oskus ning raskusi tekitab eesmärgipõhine planeerimine võrreldes tegevusepõhise planeerimisega. Kõige selle leevendamiseks on juhtide sõnul pakutud vaematele pedagoogidele vajalikke koolitusi ja teiste kolleegide abi. Kuigi uurimused ütlevad, et vanematel pedagoogide harjumustel on suur jõud (Peterson et al., 2016; Tuul; 2017; Tuul et al., 2018; Õun, Ugaste, Tuul & Niglas, 2010), siis juhtide sõnul püüavad nende lasteaedades kõik õpetajad nüüdisaegse õpikäsituse poole.

Juhid tõid välja pideva arengu, nii õpetajate, kui ka organisatsiooni arengu, mida näeb ette ka nüüdisaegne õpikäsitus (Elukestva õppe..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017). Õpetajate arengut toetavad juhid pakkudes koolitusi nii asutuse väliselt, kui ka siseselt. Juhid leidsid, et kõige paremini toimib nende lasteasutuses üksteiselt õppimine erinevate õpiringide, arutelude, infotundide, avatud tegevuste, abistamise jmt kaudu. Juhid on tellinud kogu personalile mõeldud koolitusi, õpetajatel ise koolitusi valida või suunanud täiendkoolitustele. Õpetajate arendamine on juhi üks rolle (Early et al., 2007; Urban et al., 2011; Vonta et al., 2010), et tal oleks pädev personal, mis tagaks alushariduse parema kvaliteedi (Urban et al., 2011; Vapper, 2014a, 2014c; Ülavere, 2017).

Koostöö lastevanematega ja erispetsialistidega ning õpetajate omavaheline koostöö on juhtide sõnul aidanud lapsekeskse kasvatuses kujunemisele kaasa, kuna nii jõutakse paremini iga lapse vajadusteni. Koostööd nähakse olulise aspektina lapsekeskses kasvatuses (Eesti elukestva..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017; Kinos & Pukk, 2010; Tuul, 2017).

Töökorralduses näevad juhid, et kõige paremini toetab lapsekeskset lähenemist kolme täiskasvanu olemasolu hommikupoolsel ajal, sest siis toimub kõige intensiivsem õppetöö ning suudetakse jälgida igat last. Selline õpetajate süsteem aitab jõuda iga lapseni ning arvestada lapse huvide ja vajadustega (Udumets & Õun, 2017; Vapper, 2014a, 2014c; Ülavere, 2017).

Mõned juhid tõid eraldi välja, et peavad vajalikuks pigem kolme pedagoogilise taustaga õpetajate süsteemi. Nad leidsid, et assistendi süsteemi puhul jääb vajaka assistentide ettevalmistus, mis võib segada pedagoogilise taustaga õpetaja tööd. Kolme pedagoogilise õpetajaga süsteemi või ka assistendi süsteemi puhul jõutakse kõige paremini tagada lapse individuaalne areng (Lohmander & Samuelsson, 2015; Sylva et al., 2004).

Juhtide sõnul on lasteaedades tagatud õpetajatele õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisel, kavandamisel ja läbiviimisel autonoomsus. Õpetajad saavad oma töös lähtuda laste huvidest ja eripäradest, kui õppe planeerimine- ja kavandamine on paindlik (Hewett, 2001; Jürimäe & Treier, 2008; New & Cochran, 2007; Peterson, 2009; Pukk & Alanurm, 2014). Üldjuhul ei kontrolli juhid, kas õppetöö toimumist perioodiplaanide järgi, vaid usaldavad oma õpetajaid. Juhtide sõnul näevad õppe- ja kasvatustegevuse toimumist rühmi külastades, lastega suheldes, päevikuid lugedes, rühma blogisid jälgides jne. Juhid väidavad, et kui õppe- ja kasvatustegevus toimub, siis seda kajastab rühmaruumi ilme ning ka seda, kas keskkonna on loonud laps või õpetaja. Lapsekeskses kasvatuses peab olema lapsel võimalus keskkonda ise luua, eriti levinud on see Reggio Emilia tegevuskultuuris (Hewett, 2001; New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014).

Ühes lasteaias on tugevalt esindatud Reggio Emilia tegevuskultuur, kus juhi sõnul järgitakse seda igapäevaselt kasutades projektõppe meetodit. Projektõppe meetodit kasutavad suuremal või vähesemal määral ka teised lasteaiaid. Juhid kirjeldavad projektõppe meetodid lapsekeskseks viisiks õppe- ja kasvatustegevuses. Reggio Emilia tegevuskultuuris on projektõpe õppe- ja kasvatustegevuse protsessis põhielement (Hewett, 2001; New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014).

Lisaks projektõppele on juhtide sõnul kasutuses suuremal või vähesemal määral teisi meetodeid ja metoodikaid toetamaks lapsekeskset õppe- ja kasvatustegevuse korraldamist, näiteks Hea Algus, Kiusamisest Vaba, õuesõpe, dokumenteerimine jt. Need metoodikad toetavad lapsekeskset kasvatust (Kikas et al., 2011; Öun, Ugaste, Tuul, & Niglas, 2010), kuid ühes lasteaias, kus valdavalt sobitusrühmad, leiti kiusamisest vaba metoodikat erivajaduste puhul ebasobivaks, kuna nõuab palju verbaalset oskust ning probleemidega tegelemist.

Ühe lasteaia direktor nimetas lasteaeda Hea Alguse lasteaiaiks, teised juhid mainisid Hea Alguse mõningate põhimõtete kasutamist: grupid, keskused. Hea Alguse metoodikas kasutatakse õppe- ja kasvatustegevuses keskuseid, kus laps saab iseseisvalt tegutseda õpetaja poolt pandud vahenditega (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003; Kuld & Kööp, 2014). Lisaks nende meetodite ja metoodikate kasutamisele peavad juhid vajalikuks õppemeetodite vahelduvust, mida toetab ka erialakirjandus (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003; Kinos & Pukk,

2010; Kuld & Kööp, 2014). Sealjuures leiti, et vahelduma peavad nii õpetajakesksed, kui ka lapsekesksed meetodid.

Õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisel kasutatakse lasteaedades juhtide sõnul konkreetseid vaatluslehti, dokumenteerimist, reflekteerimist ja analüüsimist. Selleks on lasteaedades juhtide sõnul erinevad vormid ning õpetajatel ka vaba valik, kuidas lapse arengu jälgimist teha. Vaatlemisel ja laste jälgimisel tehakse juhtide sõnul märkmeid või pilte ja videosid. Mõnes lasteaias kasutatakse digitaalseid igale lapsele mõeldud arengumappe, mõnes paberkandjal. Leiti, et arenguvestluse läbiviimisel on samuti vajalik mappide koostamine.. Selline õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja kavandamine toetab lapsekeskset kasvatust (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003; Hewett, 2001; Käis, 2018; New & Cochran, 2007; Pukk & Alanurm, 2014).

Juhid arvasid, et kasutada tuleb igast metoodikast parimaid võtteid, et tagada lapsekeskne kasvatus, sealjuures saab iga õpetaja valida endale sobivama. Lisaks leiavad juhid, et nende lasteaedades on pädevad ja kvalifikatsiooniga õpetajad, kes püüavad olla vähemal või suuremal määral lapsekesksed. Lasteasutustes juhtide sõnul püüeldakse lapsekesksuse poole, sest nagu Elukestva õppe strateegia 2020 (2014) ütleb, et praeguses muutuv ühiskonnas on vaja loovad haritud ja vastutustundlikuid inimesi, kellel on oskused oma huvid ja võimete teostuseks ning töömaailmas toimetulekuks.

Võib öelda, et valimis olnud lasteaiaid püüdleval ja liiguvad lapsekeskse kasvatus poole, kuna juhtide kirjeldustes nähtub arusaam, misasi on lapsekeskne kasvatus ja milline õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine peaks toetama lapsekeskset kasvatust.

Analüüsides õppekavu ja perioodiplaane nähtus mitmeid huvitavaid tähelepanekuid. Analüüsitud õppekavades on selgesti lähtunud Eestis seatud õigusaktidest (Koolieelse lasteasutuse..., 2018; Koolieelse lasteasutuse..., 2011) ning nüüdisaegsest õpikäsitusest (Elukestva õppe..., 2014; HTM, TLÜ & TÜ, 2017; Pedaste, s.a). Kõikides õppekavades on välja toodud lapsekesksus või lapsest lähtumine, laste individuaalsusega, huvidega ja eripäradega arvestamine õppe- ja kasvatustegevuses. Mõned õppekavad olid sarnased, kuid mõned eristusid selgelt.

Hea raamistikuga õppekavaks peetakse avatud, eksperimentaalset ja harivat dokumenti, kus õpetajal oleks võimalus võtta arvesse lapse huvid, küsimused, kogemused, ehk seada esikohale laps (Bennett, 2013; CCC, 2011) ning kus seatud üldisemad eesmärgid (Bennett, 2013; CCC, 2011; Laevers, 2005; Oberhumer, 2005; Pramling, et al., 2006). Kolmes õppekavas oli selgelt välja toodud õppe- ja kasvatustegevuse eeldatavad tulemused ja eesmärgid iga vanuse või vanuserühma kaupa. Sealjuures veel iga valdkonna ja üldoskuste

juures. Kui juhid otsesõnu mängu tähtsust ei rõhutanud, mis lapsekeskses kasvatuses oluline (Doddington & Hilton, 2007; Koolieelse lasteasutuse..., 2011; New & Cochran, 2007; Spodek & Saracho, 2003), siis selgelt ilmnas õppekavades kaasaegsel viisil mänguteel õppe- ja kasvatustegevus. Võib oletada, et juhtide arvamustes on mäng ilmselge ning aktiivõppe ja lapse autonoomsuse all mõeldigi mängu kaudu õppimist. Üks õppekava kuulus Reggio Emilia tegevuskultuuri edendavale lasteaiale, millest nähtus lasteaia eripära ja nüüdisaegne õpikäsitus ning lapse arengu eeldatavaid tulemusi poldud välja toodud. Kirjas oli, et toetatakse Koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale.

Kõikides lasteaedades kajastusid lapsekesksed lähenemisviisid (Hea Algus, Reggio Emilia, õuesõpe, projektõpe, dokumenteerimine jne) või üldises mõttes lapsest lähtumine. Viimast oli ka defineeritud kahes õppekavas. Eelnevast tulenedes võib järeldada, et kõige lapsekesksem õppekava oli Reggio Emilia tegevuskultuuri esindav õppekava. Teiste lasteaedade õppekavad kirjeldavad lapsekeskse õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise põhimõtted, aga piiravad õpetajaid õppetegevuse läbiviimisel vanuseliste valdkondadele ning üldoskustele antud lapse arengu eeldatavate tulemustega.

Õppe- ja kasvatustegevusi planeeritakse analüüsitud lasteaedade õppekavade ja perioodiplaanide põhjal, kas kuule ja/või nädalale. Sealjuures nähtub analüüsitud õppekavadest, et perioodile planeerimine on kohustuslik ning see peab väljenduma paberil, aga õppe- ja kasvatustegevuse käigus võib plaanis muudatusi teha. Sellest võib järeldada, et õppe- ja kasvatustegevuse planeerimine ja kavandamine on paindlik, mis toetab lapsekeskset kasvatust. Vaid ühes õppekavas polnud perioodiplaanide vormistamist paberile nõutud, mida tegelikult ei nõua ka Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011).

Analüüsitud kuuplaanidest ilmnas vähem planeeritust, ehk oli välja toodud üldisemad eesmärgid kuule. Selline perioodiplaan toetab rohkem õpetaja loovust ja aitab paremini lapse huvidest ja eripäradest ning individuaalsusest lähtuda (Bennett, 2013; CCC, 2011).

Kõikides perioodiplaanides on eesmärgid sõnastatud lapse tegevusest lähtuvalt õppe- ja kasvatustegevuse valdkondadele ja üldoskustele. Perioodiplaanidest ilmneb, et näited on võetud rühmadest, kus on mitu vanuserühma koos, mistõttu olid kõik eesmärgid eraldi ka igale vanuserühmale seatud. See näitab, et õpetajad lähtuvad lapse vanusest õppe- ja kasvatustöö planeerimisel ja kavandamisel. Nädalaplaanides nähtus suuremat planeeritust. Analüüsitud nädalaplaanidest on Hea Alguse metoodikale tuginev nädalaplaan, mis peaks toetama lapsekeskse kasvatus läbiviimist (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003; Kuld & Kööp, 2014).

Analüüsitud perioodiplaanidest nähtus asjaolu, et mõned eesmärgid on väga konkreetse sisuga, kus laps peab omandama nädala või kuu jooksul mingi oskuse või mingit tegevust kindlasti tegema. On ka eesmärgid, kus laps alles harjutab või omandab õpitut. Nagu eelpool mainitud, siis laiemad eesmärgid toetavad lapsekeskset lähenemisviisi. Võib juhtuda, et nädala või kuu jooksul seatud eesmärk võib muutuda siis ei tundu konkreetsete eesmärkide sõnastamine lapsekeskses kasvatuses asjalik. Teisalt aitab konkreetne eesmärk selle saavutamist mõõta ja kontrollida (Jürimäe & Treier, 2008) ning seda saab juhtide sõnul eesmärgiks võtta ka järgmises perioodiplaanis.

Ühe lasteaia juhi sõnul on perioodiplaan vaid lastevanematele eesootavaid tegemisi näitav paber. Tema sõnul tegelik õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja kavandamine toimub pideva protsessi käigus. Seal lasteaias juhi sõnul põhinetakse Reggio Emiliast tulenevale õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisele, kus õpetajad jälgivad oma alagrupi lapsi, dokumenteerivad ja analüüsivad, teevad märkmeid, et saaks edasist õppe- ja kasvatustegevust planeerida. Analüüsimisel ja reflekteerimisel on juhi sõnul õpetajatel vaba valik, kasutatakse ka Reggio Emilia tegevuskultuuris kasutavaid reflekteerimise ja tegevuseplaneerimise lehti.

Viiest perioodiplaanist neli olid paigutatud tabelisse, üks oli valdkondade ja üldoskuste loeteluna, mille all eesmärgid. Kõikide perioodiplaanide struktuur erinesid omavahel täielikult. Hea Alguse lasteaia perioodiplaan sarnanes Hea Alguse metoodikas kasutatavale perioodiplaanile, kus kajastatud valdkondade ja üldoskuste eesmärgid nädalale ning nädala õppe- ja kasvatussisu jaotatud igale nädalale ja tegevuskeskusele (Hansen, Kaufmann, Walsh, 2003).

Kokkuvõttes võib öelda, et käesolevas uurimuses osalenud juhtide arusaamad lapsekesksest kasvatuses vastavad tänapäeva õpikäsitusele ning näevad enda rollina õpetajate arengu toetamist, paindlikku ja usaldusel põhinevat õppe- ja kasvatustegevuse korraldamist. Analüüsitud õppekavadest nähtub, et lapsekeskset kasvatust toetab nüüdisaegne õpikäsitus ja lasteaia eripärale tuginevad põhimõtted ja eesmärgid on lähtuvalt Koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale (2011) tuginedes kirjutatud. Õppekavad kohati seavad perioodiplaanidele piiranguid, kuid lubavad sealjuures teha muudatusi. Tundub, et planeeritakse paberile lihtsalt nõuete pärast ning vanematele näitamiseks.

Autor on teadlik, et kvalitatiivse uurimuse puhul, kus on valim väike, ei anna alust teha üldistusi. Selline uurimisviis toetas aga uurimisküsimustele põhjalike vastuste leidmist. Peale selle ei soovitud piirduda ainult intervjuudega, vaid neid taheti täiendada ülevaatliku dokumendi analüüsiga, vaadeldes õppekavu ja perioodiplaane. Dokumentide analüüsimisel

oleks võinud võtta analüüsi alla rohkemaid aspekte. Andmete analüüsimisel oleks kaasa aidanud tulemuste usaldusväärsusele kaaskodeerija.

Kuna valim kujunes mugavusvalimi põhimõttel, kus uurimusse kaasati kõik nõusoleku andnud juhid. Suurema väärtuse oleks andnud, kui oleks saanud teha eesmärgipäraselt selekteeringut, ehk uurimusse kaasata lapsekeskseid metoodikaid kasutavad lasteaiad ja mitte kasutavad lasteaiad. Näha milline mõju sellele on ja kas üldse on. Eelnev on autori üks mõte, mida edaspidi tuleks uurida. Käesolevas töös oli küll Reggio Emilia ja Hea Alguse metoodikaid kasutavaid lasteaedasil, aga nende vahelisi erinevusi ei otsitud ega analüüsitud, mida edaspidi samuti võiks uurida. Käesolevas töös vaadeldi õppekavades vaid seda, millised aspektid toetavad lapsekeskset kasvatust, kuid huvitav oleks uurida lapsekeskseid metoodikaid kasutavate koolieelsete lasteasutuste õppekavu ja perioodiplaane. Seejärel luua lapsekeskse õppekava ja perioodiplaani näidis.

Praktilise väärtusena näeb autor enesearengut. Magistritöö käigus suurenes oluliselt teoreetiliste teadmiste hulk lapsekesksest kasvatusest ja õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisest. Lisaks saadud kogemused intervjuudest täiendasid autori intervjuueerimise oskust, et edaspidi juhina näiteks arenguvestlusi läbi viia. Praktilise väärtusena näeb töö autor, et tulevase juhina on teadlikum juhi rollist ja õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisest koolieelses lasteasutuses. Autori arvates oli põnev ning huvitav ja arendav õppekavade ja perioodiplaanide analüüsimine. Dokumendianalüüsile tuginedes võib leida lapsekesksema viisi õppe- ja kasvatustegevuse korraldamiseks.

Tänuõnad

Magistritöö autor tänab oma juhendajaid, Hasso Kukemelk'i ja Maria Jürimäe'd, koostöö eest, kiire tagasiside ja oluliste nõuannete eest. Tänan tööandjat ja töökaaslast mõistva suhtumise ja julgustuse eest. Suurimad tänud oma pere liikmele, kes nõustus osalema pilootintervjuus ja oli kogu magistritöö perioodil julgustavaks toeks. Suur tänu lähedastele, kes toetasid ja motiveerisid mind magistritöö valmimisel.

Autorsuse kinnitus

Autor kinnitab, et on koostanud käesoleva magistritöö ise ning esitanud korrektselt kõik teiste autorite mõtted ja nende panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

Allikvee, K. K. (2018). *Millest küll on tehtud Montessori lasteaiad*. Külastatud aadressil <https://www.montessorieesti.ee/et/blogi/meetod/42-millest-kuell-on-tehtud-montessori-lasteaiad>

Alusharidus. (2019) Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus>

Arseven, A. (2014). A. The Reggio Emilia approach and curriculum development process. *International Journal of Academic Research Part B*. 6(1), 166-171.

Bennett, J. (2013). *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Paper presented at the second meeting of the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years held in New York, July 10-12.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., & Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(3), 407-423.

Carneiro, P. M, & Heckman, J. J. (2003). Human Capital Policy. *IZA Discussion Paper* 821. Külastatud aadressil https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=434544

CCC. (2011). *Child-Centred Curriculum Planning (0-5 years). Self-Guided Learning Package*. Külastatud aadressil <https://www.echr.edu.au/docs/default-source/resources/ipsp/child-centred-curriculum-planning.pdf?sfvrsn=4>

Chung, S., & Walsh, D. (2000). Unpacking child-centeredness: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 215-34.

Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Chapter 12 Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *Handbook of the Economics of Education, Volume 1*, 697-812.

Dewey, J. (1922) *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Henry Holt Company.

Doddington, C., & Hilton, M. (2007). *Child-Centred Education: Reviving the Creative Tradition*. London: Sage Publications.

Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bender, R., Ebanks, C., Henry, G., et al. (2007). *Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs*. *Child Development*, 78(2), 558-580.

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil
<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Eesti Vabariigi põhiseadus. (2015). *Riigi Teataja* 1992, 26, 349. Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002?leiaKehtiv>

Euroopa Liidu põhiõiguste harta (2012). 2012/C 326/02. Külastatud aadressil
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT>

European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the working group on early child-hood education and care under the auspices of the European Commission. Külastatud aadressil
<https://www.earlychildhoodworkforce.org/node/214>

Felfe, C., & Lalive, R. (2012). *Early Child Care and Child Development: For Whom it Works and Why*. *IZA Discussion paper series*, no. 7100. Külastatud aadressil
<http://ftp.iza.org/dp7100.pdf>

Ginter, I. (2005). Õppimise lõpp. *Haridus*, 6-7, 11-14.

Hansen, K., Kaufmann, R. K., & Walsh, K. B. (2003). *Hea alguse lasteaegade programm*. Tartu: Avatud Ühiskonna Instituut.

Haridusasutuse juhi kompetentsi mudel. (2016). Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/03/Haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel4.pdf>

Hewett, V. M. (2001). *Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Early Childhood Education Journal, 29(2), 95-100.

Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusesse*. Tallinn: Medicina.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.

HTM, TLÜ, TÜ (2017). Õpikäsitusest ja selle muutumisest. *Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks*. Paide, Tallinn, Tartu.

Jürimäe, M. & Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kala, H. (2009). *Uuendatud riiklik õppekava. Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tartu: Studium.

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Kangur, K. (s.a.). *Kiusamisest vabaks lasteaias õpetaja ja lapsevanema silmade läbi*. Külastatud aadressil <http://kiusamisestvabaks.ee/viis-nouannet-lapsevanemale/kiusamisest-vabaks-lasteaias-opetaja-ja-lapsevanema-silmade-labi>

Karlep, K. (2005). Lev Vögotski ideede aktuaalsus tänapäeval. *Haridus*, 8, 30-35.

Kikas, E., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niilo, A., Lyyra, A-L., & Lerkkanen, M-K. (2011). Mutual trust between Kindergarten Teachers and Mothers and its Associations with Family Characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 23-37.

Kinos, J., & Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus*. Tallinn: Tea.

Kirikal, H. (s.a.). *Personalivaliku meetodid*. Külastatud aadressil http://lvrkk.ee/kristiina/Heve_Kirikal/pers_valiku_meetodid/index.html

Kiusamisest vabaks. (s.a.). Külastatud aadressil <http://kiusamisestvabaks.ee/meist/metoodika-kiusamisest-vabaks>

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>

Koolieelse lasteasutuse seadus (2018). *Riigi Teataja I 1999*, 27, 387. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006?leiaKehtiv>

Kruuda, M. (2009). *Õuesõpe, avastuslik õpe ja mäng*. Külastatud aadressil <http://www.lasteaed.net/2009/06/23/ouesope-avastuslik-ope-ja-mang/>

Kuld, K., & Kööp, K. (2014). Laste huvidest lähtuv planeerimine Hea Alguse lasteaias. K. Nugin (koost). *Üldõpetuse rakendamine lasteaias* (lk 221-231). Tartu: As Atlex.

Käis, J. (2018). *Õpetuse alused ja teed*. Tartu: Studium.

Käosaar, I. (s.a.). *Alushariduse eesmärgid ja Kontseptsioon*. Külastatud aadressil https://sisu.ut.ee/sites/default/files/conference_early_childhood_education/files/irene_kaosaar.pdf

Käsiraamat Waldorfkooli lapsevanemale. (2011). Külastatud aadressil <https://waldorfkool.info/Failid/kasiraamat.pdf>

Laevers, F. (2005). *The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy*. European Early Childhood Education Research Journal, 13:1, 17-29.

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

Lapse õiguste konventsioon. (1991). *Riigi Teataja* 1991, 35, 428. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>

Lauri, J., & Suur, S. (2017). *Koolieelse lasteasutuse direktorite arvamused õpetajate professionaalse arengu toetamisest*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Lastekaitseseadus (2019). *Riigi Teataja* I, 06.12.2014, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/112122018049?leiaKehtiv>

Lepp, M. (2017). *Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arvamused lapsest lähtuvast kasvatuses ja pedagoogilisest tegevuskultuurist ning selle edendamisest lasteaias*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Lohmander, M. K, & Samuelsson, I. P. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Early Childhood Care and Education*, 8(2), 18-26.

Masso, A., Salvet, S., & Lepik, K. (2014). *Kvalitatiivse sisuanalüüsi tarkvara*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivse-analyysi-tarkvara>

Monaco, C. & Pontecorvo, C. (2010). *The interaction between young toddlers: constructing and organising participation frameworks*. European Early Childhood Education Research Journal, 18(3), 341- 371.

New, R. S., Cochran, M. (2007). Early Childhood Education: An International Encyclopedia, Volumes 1-4. *Volume 1, A-D* (pp 1-306).

Oberhumer, P. (2005). *International Perspectives on Early Childhood Curricula*. International Journal of Early Childhood, 37(1), 27-38.

OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, Külastatud aadressil
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Külastatud aadressil
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Parker., a., & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten: Factors Shaping Teacher Beliefs and Practice. *Journal of Research in Childhood Education* 21(1):65-78.

Paur, T. & Suur, S. (2017). *Direktorite arvamused personali kaasamisest juhtimisse ja meeskonnatööst koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna ülikool.

Pedaste, M. (s.a.). *Nüüdisaegse õpikäsituse mudel*. Külastatud aadressil
<https://sisu.ut.ee/opikasisitus/5-n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-mudel>

Peterson, T. (2008). *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine*. E. Kulderknupp (Toim). *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus*, (lk 16-27). Tartu: Kirjastus Studium.

Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., & Bakosi, E. K. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136-156.

Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Sandberg, A. Johansson, I. (2014). The Influence of Leadership on the Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Sweden and Finland. In: A. Liimets ja M. Veisson (Eds.). *Teachers and Youth in Educational Reality* (pp. 119–142). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Pinnegar, S., & Erickson, L. (2010). *Teacher-centered curriculum*. C. Kridel (Ed.), Encyclopedia of curriculum studies (pp. 849–850). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Pramling, I, Sheridan, S. and Williams, P. (2006) *Five preschool curricula - Comparative perspective*. International Journal of Early Childhood, 38 (1), 11-30.

Pukk, M. (2015). Varhaiskasvatus Virossa. Aikalaiskuvauksia lastentarhatoiminnan alkuajoista nykypäivään. Doktoritöö. Tampereen Yliopisto.

Pukk, M., & Alanurm, A. (2014). Reggio Emilia pedagoogika, ehk lapse sada keelt. K. Kingo (Toim), *Tarkus tuleb tasapisi. Valik aktiivõppe strateegiaid lasteaias ja koolis* (lk 172-191). Tartu: As Atlex.

Robertson, L., Kinoshita, J., Barbour, N., Pukk, M., & Rosqvist, L. (2015). Childinitiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1815-1827.

Ross, L., Õun, T., & Tuul, M. (2013). Lapsest lähtumine üldõpetuse alusena. K. Nugin (Toim), *Üldõpetuse rakendamine lasteaias* (lk 11-38). Tartu: Atlex.

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>

Saltmarsh, J. (1996). *Education for Critical Citizenship: John Dewey's Contribution to the Pedagogy of Community Service Learning*. Michigan Journal of Community Service Learning, Fall 1996, 13-21.

Sims, M., Forrest, R., Semann, A., & Slattery, C. (2015). Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 149-166.

Siraj-Blatchford, I. (2009). *Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective*. Educational and Child Psychology, 26 (2).

Spodek, B., & Saracho, O., N. (2003). On the Shoulders of Giants: Exploring the Traditions of Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 31(1).

Stipek, D., & Byler, P. (2004). *The early childhood classroom observation measure*. Early Childhood Research Quarterly, 19(3), 375–397. Connecticut: University of Stanford.

Stipek, D. J., & Byler, P. (2005). *The Early Childhood Classroom Observation Measure: coding manual*. Connecticut USA: School of Education, University of Stanford.

Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development* 66(1) 209-223.

Szczepanski, A. (2011). Outdoor Education - Authentic Learning in the Context of Landscape (place based) Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environments. Inter-disciplinary context. Külastatud aadressil https://www.norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2016/03/extra_outdoor_education_anders_szczepanski-1.pdf

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage1*. London: University of London. Külastatud aadressil <https://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>

Taba, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt, Brace & Jovanovich. New York: Harcourt, Brace & World.

Tammiste, E. (2016, 19 aug). Lasteaiajuhi üheksa ametit. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2016/08/lasteaiajuhi-uhiksa-ametit/>

Tuul, M. (2017). Lasteaiaõpetajate arusaamad õppekavadest ja laste õppimisest ning hinnang õpetaja pedagoogilisele tegevusele lapsekeskse kasvatus kontekstis. Publitseeritud doktoritöö. Tallinna Ülikool.

Tuul, M., Õun, T., & Botvina, U. (2018). Hea Alguse programmi rakendavate ja mitterakendavate rühmade õpetajate hinnangud oma tegevusele lapsekeskse kasvatus kontekstis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1), 102–135.

Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Udumets, A., & Õun, T. (2017). *Koolieelse lasteasutuse personali rahulolu ühe õpetaja töökorraldusliku mudeliga*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

Urban, M, Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>

Vapper, T. (2014a, 4. jaan). Lasteaia töökorraldus lähtugu lapsest. *Õpetajate Leht*, Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2014/01/lasteaia-tookorraldus-lahtugu-lapsest/>

Vapper, T. (2014b, 17. okt). Kakskümmend aastat head algust. *Õpetajate Leht*, Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2014/10/kakskummend-aastat-head-algust/>

Vapper, T. (2014c, 14. nov). Ühe, kahe või kolme õpetaja mudel. *Õpetajate Leht*, Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2014/11/uhe-kahe-voi-kolme-opetaja-mudel/>

Veisson, M. (2017) Lapse arengu- ja õppimisteooriad. K. Kingo (Toim). *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias* (lk 10-45). Tartu: As Atlex.

Vonta, T., Balič, F., Jager, J. & Rutar, S. (2010). *Inter-professional collaboration in pre-school and primary school contexts*. Unpublished case study from Slovenia prepared for the CoRe project.

Waldorfpedagoogika. (s.a.). Külastatud aadressil
<http://antroposoofia.ee/waldorfpedagoogika/>

Waniganayake, M. (2013). *Researching Leadership in Early Childhood Education*. E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Eds.). Tampere, Finland: Tampere University Press

Õun, T., Ugaste, A., Tuul, M., & Niglas, K. (2010). Perceptions of Estonian pre-school teachers about the child-centred activities in different pedagogical approaches. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 241-256.

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

Ülavere, P. (2017, 3. mär). Lasteaia töökorraldusest: kas on head ja halba mudelit? *Õpetajate Leht*, Külastatud aadressil
<http://opleht.ee/2017/03/lasteaia-tookorraldusest-kas-on-head-ja-halba-mudelit/>

Üldharidusprogramm 2018-2021 (õppekava ja õppekorraldus) (s.a.). Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/6_uldharidusprogrammi_2018-2021_eelnou.pdf

Lisad

Lisa 1. E-maili sisu valimi otsingul

Lugupeetud *lasteaia nimi* lasteaia direktor *nimi*

Olen Tartu Ülikooli hariduskorralduse õppekava magistrant Lizett Käst. Olen tegev lasteaiaõpetaja ning oman kolmekuulist õppealajuhataja töökogemust. Eeltoodu andis mulle inspiratsiooni uurida ja välja selgitada, milline on lapsekeskne kasvatus juhtide arusaamades ja lapsekeskset kasvatust toetav õppe- ja kasvatustöö korraldamine juhtide kirjeldustes, õppekavades ja perioodiplaanides. Palun teie nõusolekut osalema helisalvestusega intervjuul ning jagama lasteaia õppetöö alusdokumente (õppekava ja perioodiplaan). Intervjuud ja dokumente kasutan magistritöös konkreetsele lasteaiale viitamata.

Olen väga tänulik, kui aitate mind magistritöö valmimisel.

Lugupidamisega

Lizett Käst

lizett@tdl.ee

58549495

Lisa 2. Intervjuu kava

Sissejuhatav osa

Kuidas iseloomustaksite *lasteaia nimi* lasteaeda?

Põhiosa

Juhi arusaam lapsekesksest kasvatuses

Mis on Teie arvates lapsekeskne kasvatus?

Miks on vaja lapsekeskset kasvatust?

Lapsekeskne kasvatus õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel

Kuidas on teie lasteaia õppetöö planeerimist reguleeritud?

Milliseid ja kui pikaajalisi õppetööd planeerivaid dokumente peavad õpetajad kavandama?

Kui reguleeritud need on, kas näiteks kuu-/nädalaplaanidel on kindel vorm ette antud ja missugune?

Kasutatavad meetodid lapsekeskses kasvatuses

Kuidas väljendub *lasteaia nimi* lasteaias lapsekeskne kasvatus õppetöös?

Millised meetodid toetavad lapsekeskset kasvatust *lasteaia nimi* lasteaias?

Juhi roll lapsekeskses kasvatuses

Kuidas saab juht olla lapsekeskne oma haridusasutuses? Tooge näiteid, millisel moel olete juhina lapsekeskne!

Kuidas suunate ja kontrollite lapsekeskse kasvatus kasutamist enda lasteaias?

Kuidas olete toetanud õpetajaid lapsekeskse kasvatus mõistmisel ja kasutamisel?

Lõpetus

Intervjueerija kokkuvõte läbiviidud vestlusest ja tänusõnad

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Lizett Käst

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

LAPSEKESKNE KASVATUS JUHTIDE ARUSAAMADES JA LAPSEKESKSET
KASVATUST TOETAV ÕPPE- JA KASVATUSTEGEVUSE KORRALDAMINE VIIIE
TARTU KOOLIEELSE LASTEASUTUSE NÄITEL
(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Hasso Kukemelt ja kaasjuhendaja Maria Jürimäe

(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.

Lizett Käst

20.05.2019