

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse pedagoogi õppekava

Aive Raud

1. KLASSI LASTE ENESEKOHASED HINNANGUD KOOLIS KOHANEMISELE

magistritöö

Juhendaja: Airi Niilo

Läbiv pealkiri: Laste enesekohased hinnangud koolis kohanemisele

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: nimi (teaduskraad)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Resümee

1. klassi laste enesekohased hinnangud koolis kohanemisele

Käesoleva magistr töö eesmärgiks on selgitada välja, kuidas kirjeldavad oma koolis kohanemist esimese klassi õpilased. Kooliga kohanemise teema on huvi pakkunud teadlastele Ameerikas, Austraalias, Venemaal, Islandil, Türgis (Dockett & Perry, 2004; Einarsdottir, 2010; Ponitz et al., 2009; Kosenkova, 2008), milles küsiti erinevate huvigruppide arvamust (sealhulgas ka laste). Eestis ainult laste enesekohastel hinnangutel põhinevaid uuringuid töö autorile teadaolevalt läbiviidud pole. Laste endi arvamust peaks aga kuulama ja seda arvesse võtma. Ka lapse õiguste konventsiooni (1991) artikkel 13 lõige 1 sätestab, et lapsel on õigus sõnavabadusele kirjalikult või trükis, kunsti vormis või mõnel muul, lapse enda valitud viisil. Kuna igal lapsel on õigus koolis käia, õppida ja teadmisi saada, on tähtis, et igaüks saaks koolis julgustust ja toetust oma võimete ja oskuste arendamiseks. Seetõttu peegeldatakse käesolevas töös enesekohaseid hinnanguid lapse minakontseptsioonist lähtuvalt, milles peetakse oluliseks indiviidi üldist rahulolu ja mitterahulolu kooliga kohanemisel (Cacciatore, Korteniemi, & Huovinen, 2010; Marsh & Craven, 2006). Töö teoreetilises osas tutvustatakse varasemaid uurimusi seoses kooliga kohanemisega ja tuuakse välja seda protsessi mõjutavad tegurid. Kirjeldatakse lapse isikuomadusi ja soolisi iseärasusi, räägitakse pere-, kogukonna ja sõprade rollist ning haridusametuste valmisolekust laste abistamiseks kooliga kohanemisel. Kümnele esimese klassi õpilaselt kogutud andmete analüüsimiseks kasutatakse kvalitatiivset sisuanalüüsi. Käesolevas töös leidsid kinnitust varasemate uurimuste tulemused, mille kohaselt on õpilastel erinevad arusaamad koolist (Einarsdottir, 2010; Kosenkova, 2008). Peetakse oluliseks õpetaja toetust kooliga kohanemisel (Caughy, Nettles, & O'Campo, 2007), väärtustatakse sõprade olemasolu (Robinson ja Fielding, 2007), suhtutakse teadmiste omandamisse kui meeldivasse tegevusse. Erinevalt töö autori poolt käsitletud teadustöödest, ilmnes käesolevas uurimuses, et lapsed on kooliga kohanemise perioodil kogunud koolikiusamist. Probleemi olemasolu teadvustamine annab võimaluse seda märgata ning vastavalt reageerida. Käesoleva uurimuse tulemusi ei saa üldistada, kuid saadud teabe alusel saaksid lastega tegelevad täiskasvanud korrigeerida oma tegevusi ning seeläbi aidata kaasa laste sujuvamale õpilaseluga harjumisele.

Märksõnad: Enesekohane hinnang, kooliga kohanemine

Abstract

The self-estimation of first grade children in adapting to school

The purpose of this study was to find out how the first-graders describe their adaption to school. Many scientists from America, Australia, Russia, Iceland and Turkey have been interested in the theme of adaption to school life (Dockett & Perry, 2004; Einarsdottir, 2010; Ponitz et al., 2009; Kosenkova, 2008), they have also asked the opinion of different interest groups. Estonian children's self-estimation has not been researched before. However, it is important to listen to and consider children's opinion. Likewise, the convention of children's rights (1991) (article 13 section 1) states that the child has the right to freedom of expression either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other media of the child's choice. On the basis of the child's right to attend school, study and obtain knowledge it is important that every student is encouraged and supported to develop his or her skills and knowledge. Thus, self-estimation was reflected according to a child's self-concept, in which the pupil's overall satisfaction and non-satisfaction with the adaptation to school were considered important (Cacciatore, Korteniemi, & Huovinen, 2010; Marsh & Craven, 2006). The theoretical part introduced earlier researches, presented the factors affecting the process, and described children's personal qualities, gender peculiarities, the role of family, community and friends and willingness of school. Data from ten first grade pupils was collected in the empiric part of the qualitative study. The research method used was qualitative content analysis. The results of the study confirmed the findings of previous studies according to which pupils had different understanding of school (Einarsdottir, 2010; Kosenkova, 2008). Support of the teacher was considered important in adapting to school (Caughy, Nettles, & O'Campo, 2007), the existence of friends was valued (Robinson & Fielding, 2007), the acquisition of knowledge was seen as a pleasant activity. Unlike in the references used, this study revealed that children have experienced bullying during the period of adapting to school. Awareness of this problem provides an opportunity to notice it and act accordingly. The results of this study cannot be generalized, but according to the information obtained, adults working with children could correct their activities and thereby contribute to children becoming better adapted to school life.

Keywords: Self-estimation, adaptation to school life

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
1.Sissejuhatus.....	6
1.1Töös kasutatavad mõisted.....	7
1.2 Kooliga kohanemist mõjutavad tegurid.....	8
1.2.1 Lapse isikuomadused ja sugu kui kooliga kohanemist mõjutavad tegurid.....	9
1.2.2 Isade ja emade kasvatuslik käitumine ja uskumused kui laste enesekohaseid hinnanguid kooliga kohanemisel mõjutavad tegurid.....	9
1.2.3 Kogukonna mõju lapse kooliga kohanemisele.....	10
1.2.4 Haridusasutuse valmisolek kui lapse kooliga kohanemist mõjutav tegur.....	10
1. 2.5 Sõprade mõju lapse kooliga kohanemise protsessis.....	11
2. Teema valiku probleem, põhjendus, aktuaalsus, eesmärk ja uurimisküsimus.....	11
3.Metoodika.....	12
3.1 Valim.....	12
3.2 Andmete kogumine.....	12
3.3 Andmeanalüüs.....	14
4.Tulemused.....	18
4.1 Intervjuude tulemused.....	19
4.1.1 Peakategooria „pere“.....	19
(a) Alakategooria „abi õppimisel“.....	19
(b) Alakategooria „pere ühistegevused“.....	19
(c) Alakategooria „suhted“.....	19
4.1.2 Peakategooria „sõbrad“.....	20
(a) Alakategooria „vaba aeg“.....	20
(b) Alakategooria „suhted“.....	20
4.1.3 Peakategooria „kool“.....	20
(a) Alakategooria „õpetaja tegevused“.....	20
(b) Alakategooria „akadeemiline edukus“.....	21
(c) Alakategooria „turvalisus“.....	22
(d) Alakategooria „huviringid“.....	22
4.2 Koos aruteluga paarisjoonistuse tulemused.....	22

4.2.1 Peakategooria „õpetaja“	23
(a) Alakategooria „õpetaja isikuomadused“	23
(b) Alakategooria „abi õppimisel“	23
4.2.2 Peakategooria „akadeemiline edukus“	23
(a) Alakategooria „meeldivad õppeained“	23
(b) Alakategooria „raskusi valmistavad õppeained“	24
4.2.3 Peakategooria „turvalisus“	24
(a) Alakategooria „füüsiline kiusamine“	24
(b) Alakategooria „keskkonnamüra“	24
5. Arutelu.....	25
6. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus.....	27
7. Tänuõnad.....	28
8. Autorsuse kinnitus.....	28
Kasutatud kirjandus.....	29
Lisa 1. Pöördumiskiri lapsevanemate poole	
Lisa 2. Näide paarisjoonistusest	
Lisa 3. Intervjuu kava	
Lisa 4. Näide intervjuu transkriptsioonist	
Lisa 5. Näide kodeerimisest	

1. Sissejuhatus

Kooli minevad lapsed läbivad Kosenkova (2008) sõnul kohanemisperioodi vaatamata sellele, kas nad on kooliks hästi või ebapiisavalt ette valmistatud. Antud periood tekitab lapsele uusi probleeme, mis on seotud uute sotsiaalsete situatsioonidega, uude sotsiaalsesse rolli sisenemisega, uute nõudmistega ja kohustuste lisandumisega. Käsitletav ajajärk on subjektiivselt keeruline, kuna ühelt poolt langeb see ealisuse mõttes keerulisele ajale, teiselt poolt on seotud uute mudelite tekkimisega käitumises, mis on iseloomulik koolikeskkonnale. Kosenkova (2008) tõdeb, et lastel on sellele perioodile omased emotsioonide üleküllusest tingitud läbielamised, mis võivad olla indikaatoriteks kohanemisperioodi pikenemisele. Lapse emotsionaalne seisund võib kiiresti muutuda suures ulatuses: positiivsetest elamustest negatiivsete tunneteni. Kuna lasteaiast kooli siirdumisperioodi peetakse nii oluliseks, on teemakohaseid uurimusi tehtud mitmeid. Uuritud on laste arvamust kooliga kohanemise kohta (Broström, 2002, 2003; Einarsdottir, 2007; Einarsdottir, 2010; Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009; Griebel & Niesel, 2002), analüüsitud lasteaias õppekava (Scott-Little, Kagan, & Frelow, 2006), käsitletud vanemate, õpetajate ja sõprade mõju laste kooliga kohanemisele (Brophy, 1983; Cox, Paley, & Harter, 2001; Gottman, 1998; Grossman, Kindler, & Strasser, 2003; Lamb & Oppenheim, 1989; Parke, 2002; Piotrkowski, Botso, & Matthews, 2002; Laverick, 2008; Ponitz, et al., 2009; Rimm-Kaufman et al., 2002; Shoshani & Aviv, 2012), on uuritud kooliga kohanemise kogukondlikke tegureid (O'Brien Caughy, Nettles, & O'Campo, 2007) ja laste koolivalmidust läbi erinevate testide (Häidkind, 2011). Eestis on võrreldud 1. klassi laste enesekohaste hinnangute seoseid õpetajate ja vanemate uskumuste ning laste tegelike oskustega (Doroshenko, 2010), kuid ainult laste enesekohastel hinnangutel põhinevaid uuringuid töö autorile teadaolevalt läbi viidud pole. Uuringute tulemuste põhjal saadud teave on aidanud välja töötada mitmeid võimalikke lahendusi, pakkumaks leevendust koolirutiiniga kohanemiseks (nt Austraalias koostati programm, milles anti suuniseid toetamiseks lapse edukat kooliga kohanemist) (Einarsdottir et al., 2009). Käesoleva uurimistöö praktiline väärtus seisneb teadmises õpilaste nägemusest, mille põhjal on võimalik lastega tegelevatel täiskasvanutel korrigeerida enda tegevust, olles nii lastele toeks. Järgnevalt tuuakse teaduskirjandusele toetudes välja tegurid, mis mõjutavad kooliga kohanemist. Need tegurid on lapse isikuomadused, sugu, vanemate kasvatuslik käitumine ning uskumused, kogukond, haridusasutuse valmisolek ja sõbrad.

1.1 Töös kasutatavad mõisted

Koolieelse lasteasutuse seaduse (1999) § 1 lõige 1 kohaselt on koolieelne lasteasutus (edaspidi lasteasutus) koolieast noorematele lastele hoitu ja alushariduse omandamist võimaldav õppeasutus. Seaduse § 1 lõige 2 järgi toetab lasteasutus lapse perekonda, soodustades lapse kasvamist ja arenemist ning tema individuaalsuse arvestamist. § 5 lõige 1 punkt 2 ütleb aga, et lasteasutus on alusharidust võimaldav kuni seitsmeaastastele lastele mõeldud lasteasutus. Nii kasutatakse käesolevas töös mõisteid koolieelne lasteasutus, lasteasutus ja lasteasutus sünonüümideks, kuna neid käsitletakse koolieelse lasteasutuse seaduse kohaselt üheselt.

Enesekohast hinnangut (*self-estimated*) on raske defineerida, kuna kätkeb endas iga indiviidi seesmist informeeritust oma väärtustest, mõjutatuna ümbritsevatest inimestest, kellega elu jooksul kokku puututakse (Cacciatore et al., 2010) ning see on pidevas arengus ja olulise tähtsusega igas vanuses. Oesterman, et al. (1994) peavad enesekohaseks hinnanguks sisemist ja välist motivatsiooni, akadeemilist ning üldist enesehinnangut ja enesetõhusust, mida mõjutab enam just elu enne täiskasvanuiga. Määravaks on seejuures enesekohastele oskustele saadav tagasiside olulistelt inimestelt nagu ema, isa, eakaaslased, sõbrad, õpetaja. Kooliteed alustanud õpilase puhul saab eeldada, et tal on esialgu vaid koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) § 15 punktis 1 sätestatud enesekohased oskused, nagu suutlikkus eristada ja teadvustada oma oskusi, võimeid ja emotsioone, juhtida oma käitumist. Nii peaks koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) § 15 punkt 2 kohaselt selle läbimise järgselt laps:

- suutma oma emotsioone kirjeldada ning tugevaid emotsioone, nt rõõmu, viha, sobival viisil väljendada;
- kirjeldama enda häid omadusi ja oskusi;
- oskama erinevates olukordades sobival viisil käituda ning muutma oma käitumist vastavalt tagasisidele;
- algatama mängu ja tegevusi;
- tegutsema iseseisvalt ja vastutab oma käitumise eest;
- teadma, mis võib olla tervisele kasulik või kahjulik ning kuidas ohutult käituda;
- saama hakkama eneseteenindamisega ja tal on kujunenud esmased tööharjumused;
- kasutama erinevaid vahendeid heaperemehelikult ning tegevuse lõppedes koristama enda järelt.

Eelnevat arvesse võttes vaadeldakse antud uurimuses enesekohast hinnangut minakontseptsiooni käsitluses, milles peetakse oluliseks lapse üldist rahulolu ja mitterahulolu kooliga kohanemisel (Cacciatore et al. 2010; Marsh & Craven, 2006).

Kooliga kohanemine (*transition to school*) on protsess, mille käigus õpilane võtab omaks haridusasutuse nõudmised ja korra, uue ümbruse, elutingimused ning suhtlusringi,

kusjuures suhe õpetaja ja uute sõpradega muutub lapse jaoks üha olulisemaks (Kosenkova, 2008). Õpilasena peab kooli alustav laps tulema toime iseseisvalt kodu ja kooli vahelise liiklemisega, oskama teha koostööd, kontrollima oma emotsioone kooskõlas heade kommete ning sotsiaalse interaktsiooniga (Shoshani & Aviv, 2012). Kooliga kohanemine on seega kompleksne ja mitmepalgeline areng, mil leiavad aset teisenemised lapse päevases rutiinis, käitumisharjumustes, ootustes ja lootustes, mõjutades siirdumist lasteaiast kooli (Susan, 2006).

Esimese klassi igapäevarutiinist võib leida sarnasusi lasteaiaga. Kuid teadmiste omandamine klassiruumis nõuab rohkem iseseisvust, enesekontrolli ja tähelepanu, mõjutades lapse suhtlusviisi pere- ja kogukonnaga, põhjustades nii ümbritsevate inimeste ootuste ja suhestumise muutuse (Dockett & Perry, 2004). Muutuste mõistmiseks on kasutatud Bronfenbrenneri & Morrise (1998) ökoloogilist mudelit, mis seab vastutavaks need indiviidid, kes on lapsega ülemineku protsessis. Seetõttu tuleb kohandada kooliprogramme ning luua mõtestatud ja vastutusrikas suhe. Nii tekib interaktsioon laste, perede, lasteaija ja kooli vahel. Häidkind (2011) peab jätkusuutlikke koolitusprogramme tähtsaks elemendiks kooliga kohanemisel. Veel tõdeb ta, et koolivalmiduse hindamisel tuleks võtta arvesse lapse arenguline tase tervikuna ja samas ka üksikindiviidi omanäolisus. Tõendust koolivalmidusest annavad eeluskuste olemasolu nagu sotsiaalsus ja õpimotivatsioon (Blair, 2002; La Paro, Pianta, 2000; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Keskendumisvõime, iseseisvus, kuulamis-, ülesannetest arusaamis-, koostööoskus ja eneseregulatsioon lasteaias annavad alust ennustada akadeemilist kooliedukust (Mc Clland, Acock, & Morrisson, 2006). Lapse käitumine, õppimine ja kooliga kohanemine on enim mõjutatud tema minapildist, uskumustest ja hinnangutest, mis ei ole proportsionis tegeliku kohanemisega (Duncan et al., 2007). Antud töös mõistetakse kooliga kohanemist kui haridusasetuse nõuete ja õpilaseluga tingitud muutuste omaksvõttu esimese klassi õpilaste poolt.

1.2 Kooliga kohanemist mõjutavad tegurid

Sujuva lasteaiast kooli ülemineku eelduseks on lapse, pere- ja kogukonna valmisolek kooliks, vanemlik toetus, heatasemelise lasteaija olemasolu, kooli valmisolek ja tegevused tutvustamiseks lapsi kooliga (Häidkind, 2011; Rimm-Kaufma & Pianta, 2000). Viimast teostatakse õpetajate poolt läbi õppekava tutvustamise, lasteaija, kooli ja kodu vahelise koostöö, kooli avatud olekuga vanematele ja lastele (Einarsdottir, 2007). Edukas kooliga kohanemine sõltub eelkõige aga lapse iseloomuomadustest, oskusest suhelda, konflikte lahendada, järgida kooli reegleid (Ladd, Birch, Sondra, & Buhs, 1999; Ponitz et al., 2009) ja

tema sekundaarsetest voorustest nagu kuulekus, usinus, püüdlikkus, korralikkus, punktuaalsus, päeva planeerimisoskus (oskus organiseerida oma päeva, nädalat ja aastat) (Niesel & Griebel, 2007).

1.2.1 Lapse isikuomadused ja sugu kui kooliga kohanemist mõjutavad tegurid. On leitud, et siire kooli kujuneb edukaks, kui laps suudab õppida toime tulema oma emotsioonidega, eriti pettumusega. Laps peaks suutma end emotsionaalselt hallata, suutma jagada tundeid teistega, mõistma ja oskama reageerida ka teiste inimeste tunnetele. Kasuks tuleb oskus reguleerida oma pingeid, mis oleks kooskõlas heade kommete ning sotsiaalse interaktsiooniga, mis on oluline eeldus kooli sulandumisel. Ta peaks suutma teha teistega koostööd ja toime tulema jagamisega (Sroufe, 1990, viidatud Kazak, 2004 j). Beaman, Wheldall ja Kemp (2006) uurimuse põhjal pööravad õpetajad rohkem tähelepanu poistele, kes käituvad klassis väljakutsuvamalt. See-eest näitavad tüdrukud üles püsivust, tähelepanu ja kuulamisoskust ning sobivad potentsiaalselt paremini traditsioonilisse klassi. Sooline erinevus mõjutab lastel enesekontrolli arengut üleminekuperioodil lasteaiast kooli, kusjuures poistel esineb kooliga kohanemisel rohkem probleeme kui tüdrukutel (Rimm-Kaufman et al., 2002).

1.2.2 Isade ja emade kasvatuslik käitumine ja uskumused kui laste enesekohaseid hinnanguid kooliga kohanemisel mõjutavad tegurid. Varasemad uurimused perekonna rollist laste kohanemisel kooliga on leidnud, et toimub kommunikatsioon perekonna poolt kehtestatud reeglite ja esmaste haridusasutuste nõudmiste vahel. Haridusliku konteksti nõudmised ja muutused elus muudavad ka lapse identiteeti, suhteid ja rolle (Griebel & Niesel, 2002; Kazak, 2004; Laverick, 2008). Olulise tähtsusega lapse kooliga kohanemise protsessis on tema perekond. Vanemate haridustase, nende eelnevad koolikogemused, väärtused elus, sotsiaalne taust, töö olemasolu, sissetulek, oskus eritasanditel suhelda – nende omadustega loovad vanemad lapsele elu- ja õpikeskkonna. Eelnevatest omadustest lähtuvalt kasutavad lapsevanemad just neile omast kasvatuskäitumist ja vastavalt sellele mõjutavad lapse kohanemist õpilase eluga. Perekonna toetus lapse kooliga kohanemise protsessis on sotsiokonstruktiivsest perspektiivist lähtuvalt üleminekuprotsess läbi kommunikatsiooni ja partnerlussuhete, kooli kui asutuse ja perekonna vahelise suhtlusliini (Griebel & Niesel, 2002; Laverick, 2008). Edukat kooliga kohanemist võib toetada soosiv suhtumine hariduse omandamise ja hea omavaheline läbisaamine (Kazak, 2004; Laverick, 2008). Griebel & Niesel (2002) on oma uurimustes leidnud, et lapse kooli minekuga muutub ka lapsevanemate roll – kui algul näevad nad endid laste esmaste hooldajatena, on ebakindlad, siis samm-

sammult harjuvad olema koolilapse vanemad – kasvab ka lapse enesekohane hinnang ja enda teostamise vajadus kooliga kohanemise protsessis.

1.2.3 Kogukonna mõju lapse kooliga kohanemisele. Uurijate Caughy jt. (2007) sõnul mõjutab lapse siiret lasteaiast kooli ja sealset kohanemist kogukondlik toetus. Oluline roll on kogukonna sotsioökonomilisel taustal, kriminogeensuse, aktiivsete liikmete, hariduslike ja huvialaliste võimaluste olemasolul ning viimaste kasutamise võimalikkusel. Protsessid naabruskonnas, nagu kogukondlik kaasalöömine lastega tegelemisel ja sotsiaalse kliima loomine, vahendab positiivselt ümbruskonna struktuuralseid omadusi, kallutades sotsiaalset vanemlusprotsessi ja seeläbi ka pere-lapse oskuste taset kooliga sulandumisel (Caughy et al., 2007). Kuigi uurijate sõnul on kogukonnal suur mõju perekondlikule laste kasvatuskäitumisele, jõuti siiski järeldusele, et kui vanemad on oma järeltulijate suhtes hoolivad, siis kehvad olud kogukonnas omavad siiski vähest mõju laste kooliga kohanemisel.

1.2.4 Haridusasutuse valmisolek kui lapse kooliga kohanemist mõjutav tegur. Õpilaste kooliga kohanemisel on märgatav roll klassiõpetajal, kes rakendab lastele kooli tutvustamiseks mitmeid võtteid, milleks on voldikute, brošüüride levitamine, avatud uste päevade ja arenguestluse läbiviimine ning laste kodude külastamine (Einarsdottir et al., 2010). Need tegevused annavad õpetajale võimaluse tema klassi tulevate lastega eelnevalt tutvuda, mis läbi sujub laste kooliga kohanemine paremini. Susan`i (2006) sõnul on kooliga kohanemine mitmete tegurite poolt mõjutatud protsess, mille käigus muutuvad lapse päevastruktuur, käitumisnormid, ootused ja lootused seostudes üleminekuga lasteaiast kooli. Mitme maa õpetajad hindavad koostööd lasteaias ja algkooli vahel ning peavad lasteaiaste koolikülastusi vajalikeks. Dockett ja Perry (2004) on jõudnud oma uurimuste põhjal järeldusele, et lasteaias ja kooli koostöö õpetajate omavahelise usaldamatuse tõttu ei suju, mis mõjutab samuti laste kooliga kohanemist. Esimese klassi tegevustes on lasteaias sarnasusi, kuid õpitegevused nõuavad rohkem iseseisvust, enesekontrolli ja tähelepanu.

Kooskõlas ökoloogilise vaatenurgaga täheldavad uurijad Bronfenbrenner ja Morris (2006), et lapse areng on püsivas vastastikus funktsioneerimises laste ja täiskasvanutega. Efekti määr, mida pakub hästi organiseeritud, hästi kavandatud, etteaimatav õpetajatöö, mõjutab laste käitumist ja arengut kooliga kohanemise protsessis. Ponitz jt., (2009) sõnul annab distsipliini olemasolu klassis võimaluse kasutada järjekindlamat ja astmelisemat õppimist. Lisaks kergendavad lapse kohanemise protsessi kooliga õpetaja järgmised isikuomadused: oskus suhelda eri tasanditel, empaatiavõime, individuaalsuse arvestamine,

organisatoorsed võimed, oskus teha õpitav laste jaoks huvitavaks, uskumused ja eelarvamustest vaba olemine. Nende oskuste tase õpetajal määrab läbi klassi organisatoorse kliima ennetada ja korrigeerida laste käitumist ning lahendada probleeme kiirelt ja efektiivselt (Ponitz et.al., 2009).

1.2.5 Sõprade mõju lapse kooliga kohanemise protsessis. Laste jaoks on olulised eakaaslased ja sõbrad (Danby et.al., 2012; Kellermann, 2008). Mõju võivad avaldada eakaaslaste sotsiaalne ja perekondlik taust, iseloomuomadused, huvialad või nende puudumine, õpimotivatsiooni olemasolu, akadeemiline võimekus, suhted eri tasanditel, koostööoskus, tahtejõud ning empaatiavõime. Kooli minnes selgub klassis peagi laste omavaheline hierarhia, mis samuti mõjutab lapse kooliga kohanemist ja õpiedukust. Niesel ja Griebel (2007) eeldavad, et lapse hea akadeemiline võimekus, sotsiaalsed oskused ja positiivsed emotsioonid sõltuvad sõpruskonna samaks jäämisest kooli minemisel. Stabiilsed sõprussidemed mõjutavad õpiedukust positiivselt samas kui konfliktide tekkimised ennustavad rahulolematust ja raskusi kooliga kohanemisel. Ladd jt. (1996), Danby, Thompson, Theobald ja Thorpe (2012) uurimuste põhjal mõjutab ühe sõbra olemasolu kooliga kohanemise protsessi vähem kui klassi üldine sotsiaalne kliima. Kuigi need uued rollid on esialgu võõrad, kohandub laps nendega tasapisi. Sõpradega koos vaba aja veetmine ja õppimine aitab lastel nii saada kui ka anda abi, sealjuures läbi proovida uusi ideid ning näha kasu koostööl ja teistega suhtlemisel (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996; Robinson & Fielding (2007).

2. Teema valiku probleem, põhjendus, aktuaalsus, eesmärk ja uurimisküsimus

Kooliga kohanemise protsessis toimuvad muutused lapse päevastruktuuris, käitumisharjumistes, ootustes ja lootustes, seepärast peetakse lapse lasteaiast kooli üleminekuperioodi kriitiliseks ajajärguks tema arengus (Susan, 2006). Toimetulek antud olukorras on sõltuvuses lapse käitumisest, õpiedukusest ja mõjutatud tema minapildist, uskumustest ja hinnangutest ning ka mitmetest välistest teguritest. Seetõttu on teema huvi pakkunud teadlastele Ameerikas, Austraalias, Venemaal, Islandil, Türgis (Dockett & Perry, 2004; Einarsdottir, 2010; Ponitz et al., 2009; Kosenkova, 2008). Käesolevat teemat ajendas lahkama asjaolu, et ainult laste enesekohastel hinnangutel põhinevaid uuringuid töö autorile teadaolevalt Eestis läbiviidud pole. Lisaks teistele huvigruppidele (lapsevanemad, lasteaiaõpetajad, klassiõpetajad) tuleb kuulata ka laste endi arvamust, sest just nemad on antud olukorras võtmeisikuteks. Uurides õpilaste enesekohaseid hinnanguid kõne all oleva

protsessi kohta, saavad lastega tegelevad täiskasvanud oma tegevusega olla lapsele toeks.

Eelnevalt lähtuvalt püstitati antud magistritööle eesmärk:

- Selgitada välja, kuidas kirjeldavad oma koolis kohanemist esimese klassi lapsed.

Eesmärgist tulenevalt püstitati uurimisküsimus:

- Kuidas kirjeldavad esimese klassi lapsed enda kohanemist kooliga?

3. Metoodika

3.1 Valim

Eesmärgiga saada uuritavatega lähemalt tuttavamaks, mislābi kergendada hilisemat intervjuuerimist ja laste mõistmist, vaadeldi uurija poolt septembris 2013 kuu aja vältel kord nädalas ühe esimese klassi õppetegevusi, millele lisaks vesteldi ning mängiti lastega vahetundides. Antud tegevuste käigus jälgiti laste üldist käitumist. Uuringu läbiviimiseks sõlmiti septembri viimasel nädalal kokkulepped uurija, kooli juhtkonna ja klassiõpetaja vahel ning küsiti kirjalikult luba lapsevanematelt (vt lisa 1). Lapsevanematelt nende laste osalemiseks uuringus kirjaliku loa saamisel abistas uurijat klassiõpetaja. Pöörduti kogu klassi, see tähendab 24 õpilase vanema poole. Nõusolek saadi 22-lt lapsevanemalt. Koguhulgast valiti uuringusse kümme last. Selleks koostati kaks nimekirja, millest üks koosnes tüdrukutest ja teine poistest. Kummastki valiti loterii meetodil viis uuritavat. Valimi moodustamiseks kasutati seega mugavus- ja kriteeriumvalimi põhimõtet. Mugavuse kriteerium tähendab selliste juhtumite valikut, mida on antud tingimustes kõige hõlpsam leida (Laherand, 2008). Kriteeriumite alusel viiakse valimi moodustamine läbi eesmärgistatult ning uuritavate leidmine toimub kontekstist lähtuvalt kindlate kriteeriumite alusel (Guest, Bunce, & Johnson, 2006). Antud juhul oli kriteeriumiks õppimine esimeses klassis. Enne uurimistöö teostamist uurija poolt läbitud vaatluspraktika ühe algkooli esimeses klassis osutus sobivaks valimi moodustamise kriteeriumile. Vastavalt sellele moodustas valimi Tartu maakonna ühe algkooli 10 esimese klassi õpilast (viis poissi ja viis tüdrukut, et paarisintervjuu transkribeerimisel eristada hääli).

3.2 Andmete kogumine

Käesoleva uurimistöö läbiviimiseks määratleti uuritav probleem, teoreetilised lähtekohad ja kasutatav metoodika. Uurimise läbiviimise käigus sooviti selgitada välja esimese klassi õpilaste enesekohaseid hinnanguid koolis kohanemisele, mida vaadeldi enam kui ühest vaatenurgast. Sellist teguviisi inimkäitumist puudutavate andmete välja

selgitamiseks kasvatusteaduslike uuringutes defineeritakse triangulatsioonina (Cohen, 2001). Kvalitatiivses uurimuses suurendab triangulatsioon tulemuste usutavust ja valiidsust. Samas võimaldab triangulatsiooni kasutamine vähese osalejate kaasamisega ülevaate saamist käsitletavast teemast. Probleemi uurimist alustati mitmete teaduskirjanduslike uurimistöödega tutvumisest ehk teooriate triangulatsioonist (Cohen, 2001). See võimaldas püstitada uurimisküsimuse, luua järelduste paljusust ja andis ülevaate teemast.

Andmekogumismeetoditena kasutati paarisjoonistamist koos aruteluga (*discussed pair drawing*) (Einarsdottir, 2007; Kosenkova, 2008) ja poolstruktureeritud paaris- ehk rühmaintervjuud (*group interviews*) (Einarsdottir, 2007). Kahel või enamal meetodil andmete kogumine on metodoloogiline triangulatsioon, mis võimaldab ühe probleemi uurimisel varieerida probleemipüstitust vastavalt olukorrale (Denzin, 1978).

Uuringu läbiviimine toimus oktoobrikuus kahe nädala vältel. Antud aeg oli valitud põhjusel, et varasemate uurimistulemuste (Einarsdottir, 2007; Kosenkova, 2008) kohaselt on enamus lapsi selleks ajaks kooliga kohanenud. Paarisjoonistamisel koos aruteluga osales korraga üks laps, kellel paluti joonistada kaks pilti joonega eraldatud ja märgistatud paberile. Ühele poole joont mis talle koolis meeldib ja teisele poole joont mis ei meeldi. Antud andmekogumismeetodi eelisena võimaldas see mitteverbaalset eneseväljendust, milles laps sai tegelda oma igapäevategevusega, milleks on ka joonistamine (Kosenkova, 2008; Einarsdottir, 2007). Uuriija poolt küsitleti last joonistuste põhjal ja kirjutati kommentaarid teisele paberile. Hiljem liideti kommentaar pildiga. Joonistuse näide on toodud lisas 2. Paarisjoonistamisel koos aruteluga abil andmete kogumisel selgus, et lastele valmistas siiski raskusi oma mõtteid joonistades väljendada. See asjaolu oli uurijale üllatuseks, kuna varasemad uurimistulemused (Einarsdottir, 2007; Kosenkova, 2008) näitasid vastupidist. Tuge pakkus antud andmekogumisvahendi interpreteerimiseks võimalus, et õpilased said oma joonistatud mõtteid ümber jutustada. Selle kohaselt kasutati andmete analüüsimiseks laste kommentaare oma joonistusele.

Poolstruktureeritud paaris- ehk grüpiintervjuus osales korraga kaks last, kes vastasid küsimustele kordamööda. Uuriija esitas teemavaldkonniti avatud küsimusi, millele vastajad reageerisid omapoolsete kommentaaridega. Intervjuu kava on toodud lisas 3. Antud andmekogumismeetodit kasutati uurimuses, kuna see võimaldas luua olukorra, kus intervjuueeritavatel oli võimalus täiendada teineteist vastustes. Poolstruktureeritud intervjuu meetodi kasutamiseks võeti ideena aluseks varasem uurimus (Einarsdottir, 2010), kuid küsimuste koostamisel tugineti teaduskirjandusele (Brophy, 1983; Broström, 2002, 2003; Cox et al., 2001; Dockett, & Perry, 2004; Einarsdottir, 2007, 2010; Griebel & Niesel, 2002;

Grossman et al., 2003; Laverick, 2008; O'Brien Caughy et al., 2007; Rimm-Kaufman et al., 2002; Scott-Little et al., 2006; Shoshani & Aviv, 2012). Oluliseks peeti peamiste teemade lahkamist, et saada vastus uurimisküsimusele. Esimene teemaplokk (kodu/perekond) sisaldas küsimusi pere rollist lapse toetamisel kooliga kohanemise protsessis. Teine teemaplokk (kool/õpetaja) hõlmas küsimusi uuritavast õpilasena, meeldivustest ja mittemeeldivustest seoses kooliga ning õpetaja rollist. Kolmas teemaplokk (teadmised/oskused/õppimine) hõlmas küsimusi akadeemilise edukuse kohta. Neljanda teemaplokiga (sõbrad/klassikaaslased) sooviti saada ülevaadet, kuidas olulised on lapsele sõbrad kooliga kohanemise protsessis. Viienda teemaploki (vaba aeg) ülesanne oli välja selgitada, kuidas veedavad lapsed kooliväliselt aega ja kuidas see on seotud kooli poolt pakutavate huviringidega. Intervjueeritavad said avaldada arvamust, mis tekitab neile kooliga kohanemise protsessis muret, mis pakkus rõõmu.

Intervjueerimise algul selgitati lastele diktofoni olemust, küsiti luba vestluse lindistamiseks ning pakuti võimalust pärast oma häält kuulata. Esimene intervjuu viidi valiidsuse suurendamiseks läbi pilootintervjuuna, et saada tõestus intervjuu küsimuste arusaadavusest ning küsimuste kava sobivusest magistritöö eesmärgi täitmiseks. Pilootintervjuu järgselt lisati kavasse täiendavaid küsimusi (näiteks küsimused laste vaba aja veetmise kohta). Uuritavate vastuste kuulamise ajal tehti uurija poolt märkmeid, et vestluse käigus tekkinud küsimused ei ununeks ning vahepeal uute küsimuste esitamisega intervjueeritavat ei eksitaks. Kõige lühem intervjuu kestis 35 ja kõige pikem 46 minutit. Salvestamiseks kasutati diktofoni, misjärel litereeriti intervjuud kirjalikuks tekstiks.

Poolstruktureeritud intervjuusid ja paarisjoonistusi koos aruteluga viidi õpilastega läbi eraldatud ruumis, et tagada anonüümsus ning segamatus. Uurimuse läbiviimiseks lubas antud klassi õpetaja uurijal küsitleda lapsi õppetundide ajast. Uuringuks kasutatav ruum oli piisava suuruse ja valgustusega ning eraldatus tagas vaikuse ja rahuliku õhkkonna. Kogu uurimisprotsessi vältel täiendati uurija poolt oma teadmisi teemakohase kirjanduse läbitöötamisega ning valiidsuse suurendamise eesmärgil peeti uurijapäevikut, millesse tehti jooksvalt sissekandeid oma tegevuse ja töö käigus tekkinud mõtete kohta.

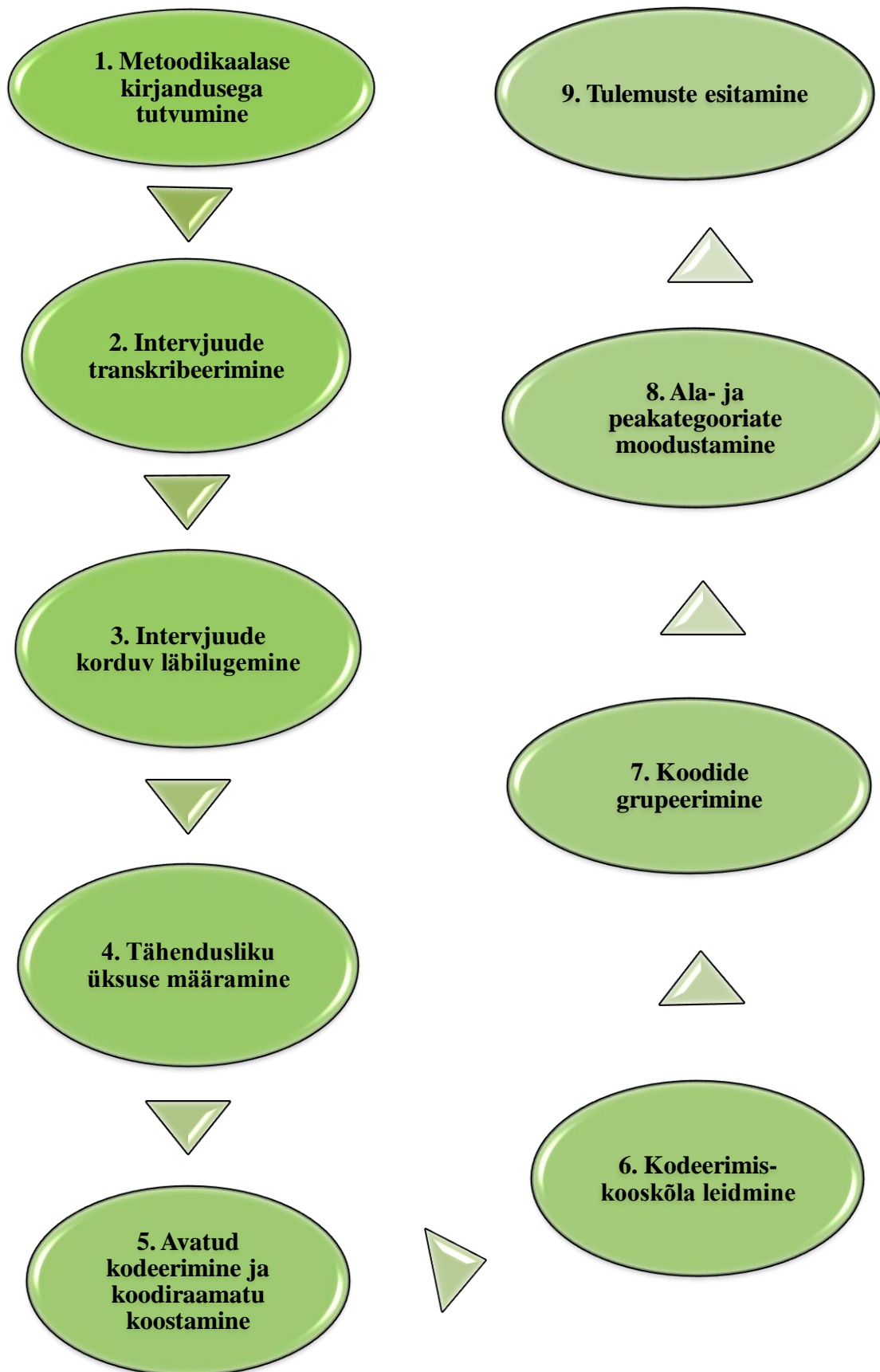
3.3 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimist alustati kvalitatiivse uurimuse meetodikat puudutava kirjandusega tutvumisega (Creswell & Miller, 2000; Elo & Kyngäs, 2008; Granheim & Lundman, 2004; Hsieh & Shannon, 2005; Laherand, 2008). Nii paarisjoonistamine koos aruteluga kui ka paaris- ehk grupiintervjuude meetodil saadud andmete analüüsimiseks valiti kvalitatiivne sisuanalüüs, mida kasutatakse uurimistulemuste erapooletuks tõlgendamiseks

süsteemilise kodeerimis- ja klassifitseerimisprotsessi kaudu, tuvastades andmetest teemasid või seaduspärasusi (Hsieh & Shannon, 2005). Joonisel 1 on esitatud andmeanalüüsi protsess.

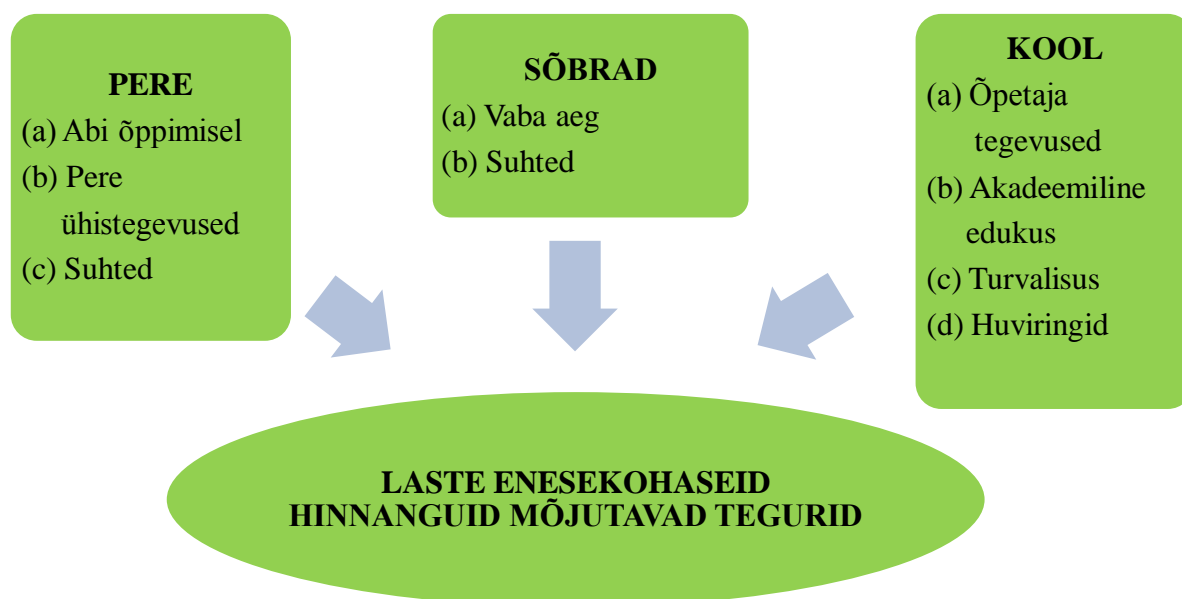
Andmete analüüsiprotsess algas intervjuude täieliku liteerimisega, mida püüti teostada võimalikult põhjalikult. Helifaili tekstiks muutmisel kasutati uurija poolt transkriptsiooniprogrammi *VoiceWalker*, mille abil sai helifaili kiirust sobivamaks muuta. Antud programm võimaldas valida kindla pikkusega lõigu (antud juhul viiesõnaline lõik), mida korduvalt ette mängiti ning seeläbi muudeti transkribeerimine kiiremaks. Uurijapäevikus fikseeriti transkribeerimisel kasutatud tingmärgid (näiteks: nimi märgiti algava tähega, lisati sugu (näiteks: E= tüdruk), *kaldkiri* tähendas intervjuueeria teksti, (.) tähistas alla 1-2 sekundit kestvat mõttepausi, (..) märgiti 3 ja enam sekundit kestvat mõttepausi, emotikoniga „☺“ fikseeriti naeru). Näide transkriptsioonist on esitatud lisas 4. Nii intervjuude kui ka paarisjoonistuste arutelude tulemuste esitamisel kasutati nime algustähe asemel eesnime tähest järgneva tähega moodustatud pseudonüümnime, mis fikseeriti koodiraamatus. Nime asendamine aitas tagada valimi anonüümsuse ja andmete konfidentsiaalsuse. Olenevalt intervjuu kestvusest, intervjuueeritava rääkimise kiirusest ja jutukusest, kulus ühe intervjuu transkribeerimiseks keskmiselt kuus tundi.

Andmete kodeerimisel kasutati induktiivset lähenemist, mille korral tuletati kategooriad andmetest (Graneheim & Lundman, 2004; Laherand, 2008). Teksti loeti lause-lauselt korduvalt läbi, et tunnetada tervikut. Esmalt valiti eraldivõetuna kõikidest vastustest tähenduslikke üksusi. Tähenduslik üksus on arvamuste või vaadete kompleks, mis ühtivad uuritava teema sisuga (Graneheim & Lundman, 2004). Kuna antud uurimuses leiti ühest lausest enam kui üks tähenduslik üksust, siis fikseeriti need eraldi (Elo & Kyngäs, 2008) (näiteks: *ei meeldi, kui keegi mind lööb; tahaksin, et keegi ei kakleks minuga*). Tulemuseks saadi tekstile liidetud tähenduslikud üksused, millest hakati tuletama koode, mis edastasid lühemalt teema olemust. Jätkuvalt grupeeriti koodid nende omavahelise seotuse põhjal (Laherand, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). Pärast kõikide intervjuude ja paarisjoonistuste kommentaaride kodeerimist paigutati koodid kahte faili, mis moodustasid koodiraamatu. Kaks koodiraamatut olid vajalikud põhjusel, et tulemusi analüüsiti kummagi andmekogumismeetodi puhul eraldi. Protsessi korrati reliaabluse suurendamiseks, et leida kodeerijasine kooskõla, mis seisneb koodide kordavas lugemises ja koodide leidmises erinevatel ajahetkedel. Kokkuvõttena leiti koodid, mis olid korduvalt sarnased. Suurendamaks uurimuse usaldusväärsust, tehti jaanuaris 2014 Creswell ja Miller (2000) soovitude kohaselt uurimusega mitte seotud indiviidiga koostööd.



Joonis 1. Andmeanalüüsi protsess

Suurendamaks uurimuse usaldusväarsust, tehti jaanuaris 2014 Creswell ja Miller (2000) soovitude kohaselt uurimusega mitte seotud indiviidiga koostööd. Abistas kodeerijatevahelise kodeerimiskooskõla leidmisel kaastudeng, kes teostas osalise kodeerimise intervjuu kahe küsimuste ploki ulatuses. Kodeerimiskooskõla oli 85 %. Järgnes saadud koodide võrdlemine. Eriarvamuste tekkimisel arutlesime, et jõuda koodide osas üksmeelele. Edasi liideti koodid kategooriateks, kusjuures arvestati koodide omavahelisi seoseid (näiteks: õpetaja tegevused, akadeemiline edukus, turvalisus, sotsiaalsed suhted, huviringid – kool) (Elo & Kyngäs, 2008). Nii moodustus kodeerimisskeem.

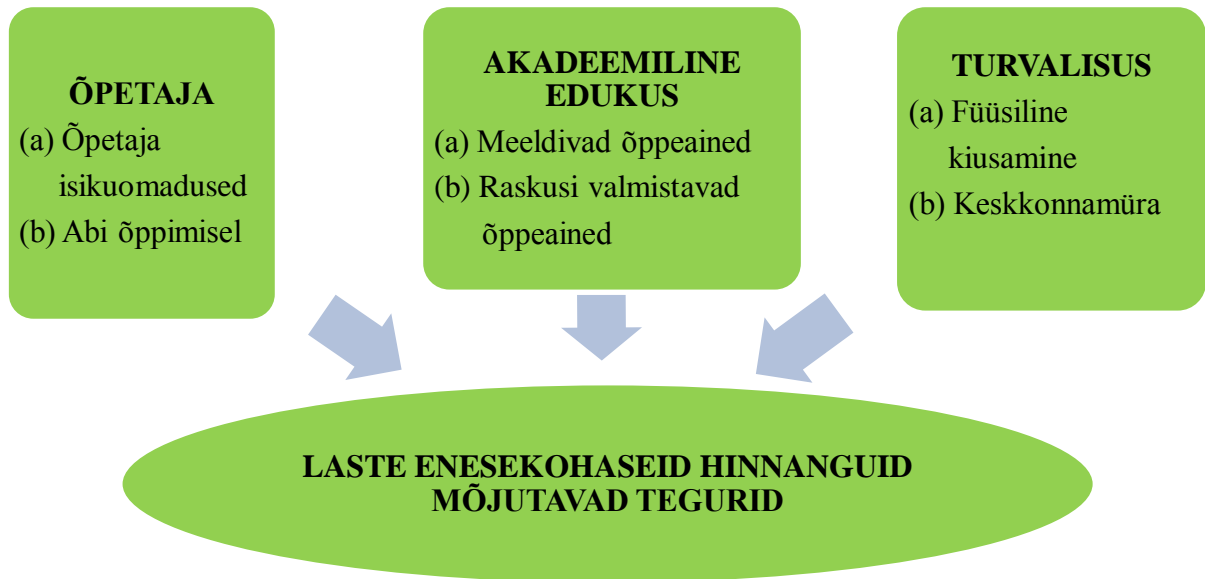


Joonis 2. Pea- ja alakategooriate jaotus poolstruktureeritud paarisintervjuude põhjal

Siinkohal toon näite, kuidas moodustasin koodidest kategooriaid: koodi „*Mina õpin pikapäevas üksinda ja küsin õpetaja käest abi*“ ja koodi „*Minul aitab iga kord ema ja isa, päris üks ma ei õpigi*“ koondati alakategooria „abi õppimisel“ alla. Koodi „*Mulle meeldib see, et saan koos emme ja issiga mängida ja nendega koos tööd teha*“ ja koodi „*Minule meeldib koos enda ema ja isaga pühapäeval teha aias tööd*“ koondati alakategooria „*pereühistegevused*“ alla. Mõlemad alakategooriad koondati suure peakategooria „pere“ alla.

Andmetöötluse järgselt valiti tulemuste lahti mõtestamiseks ja näitlikustamiseks transkriptsioonidest näiteid, mida töö autor redigeeris minimaalselt (näiteks: eemaldati korduvaid, uurimuse konteksti mittevajalikke side- ja vahesõnu, nagu näiteks „no vot“, „ää“).

Laste paarisjoonistuste kommentaare analüüsid selgusid järgmised pea- ja alakategooriad, millest annab ülevaate joonis 3.



Joonis 3. Pea- ja alakategooriate jaotus paarisjoonistuste arutelude põhjal

Järgnevalt toon näite, kuidas moodustasin koodidest kategooriaid: koodi „*Eriti meeldib mulle õpetaja, sest ta on lahke ja sõbralik*“ ja koodi „*Mulle meeldib õpetaja, sest ta on tore ja lõbus ja on nii hea*“, koondati alakategooria „õpetaja isikuomadused“ alla. Koodi „*Õpetaja oskab väga hästi asju selgeks teha ja arusaadavalt seletada*“ ja koodi „*Õpetaja käest võib kõike küsida ja ta aitab ega pahanda*“ koondati alakategooria „abi õppimisel“ alla. Mõlemad alakategooriad koondati suure peakategooria „õpetaja“ alla.

Antud magistritöö eesmärgile ja uurimisküsimusele vastuse leidmiseks kasutatud kahe andmekogumismeetodi abil saadud tulemustes esines sarnasusi, mis annab tõendust triangulatsioonist (Cohen, 2001). See on olukord, kus uuritavate mõtted või arvamused korduvad erinevate andmekogumismeetodite abil saadud tulemustes. Näiteks: Poolstruktureeritud paarisintervjuude põhjal selgus, et laste kooliga kohanemist mõjutavad õpetaja, akadeemiline edukus ja turvalisuse olemasolu. Samasugusele tulemusele jõuti ka paarisjoonistuste arutelude põhjal. Teiseks - lisaks varasemate uurimiste tulemuste kattuvusele mõjutab lapsi kooliga kohanemisel takistava tegurina ebaturvalisus koolis.

4. Tulemused

4.1 Intervjuude tulemused.

Laste enesekohaseid hinnanguid koolis kohanemisele mõjutavad tegurid intervjuude põhjal jagunesid kolme suuremasse peakategooriasse, milleks on (1) pere, (2) sõbrad ja (3)

kool. Peakategooriad jagunesid omakorda väiksemateks alakategooriateks, millest tuleb juttu allpool.

4.1.1 Peakategooria „pere“. Uurides laste tegevusi koos oma perega ilmnemiseid erinevad tegevused, mida vanema või vanematega koos tehakse. Peakategooria pere jagunes järgmisteks alakategooriateks: (a) abi õppimisel, (b) pere ühised tegevused ja (c) pere omavahelised suhted.

(a) Alakategooria “abi õppimisel“. Antud kategooria all kirjeldasid lapsed vanemate toetust koolist antavate ülesannete täitmisel. Toodi välja, et õpitakse kas koos ema või isaga, samuti kirjeldati, et vanem ainult kontrollib õhtul lapse tehtud ülesandeid. Lapsed tõid välja ka selle, et õpitakse enamasti üksinda, kuid raskuste korral pöörduakse vanemate poole.

Mind aitab ema vahepeal ja vahepeal ei aita, mul vahepeal kõik kodust ära, siis ma teen üksinda, vahepeal aitab isa, muidu teen üksinda, aga kui vahepeal ema ja isa lähevad välja, siis teen üksinda (Nana).

Mina õpin pikapäevas üksinda ja küsin õpetaja käest abi ja muidu ma õpin kodus, kui väga raske on siis ma küsin emmelt abi, aga muidu ma õpin ise, sellepärast, et ma lähen üskinda koju, õhtul emme kontrollib asjad üle (Freia).

Mina teen koos emaga, sest ema on alati hea, vahepeal õpin üskinda ja proovin õppida niimoodi üksinda ja vahepeal, niimoodi, kui on liiga raske, ma helistan emale, et ta niimoodi tuleks (Niko).

(b) Alakategooria „pere ühistegevused“. Pere ühistegevuste all kirjeldasid lapsed vanematega ühiseid ettevõtmisi. Toodi välja, et koos vanematega mängitakse erinevaid lauamänge, tehakse sporti või koduseid töid. Lapsed tõdesid, et vanematega koos vaba aja veetmine meeldib neile.

Mulle meeldib see, et saan koos emme ja issiga mängida ja nendega koos tööd teha ja, et oma emaga teen pannkooke (Freia).

Minule meeldib koos enda ema ja isaga pühapäeval teha aias tööd (Liina).

Mina käin mõni päev jalutamas ema ja isaga ja mõni päev käin emaga rattaga sõitmas ja üksipäev isaga käisime rattaga sõitmas (Indrek).

(c) Alakategooria „suhted“. Arvamused suhetest vanematega olid nii positiivsed kui ka negatiivsed. Suhete osas avaldati, et vanematel on nende jaoks vähe vaba aega, kuna peavad palju töötama ja laste suhtes ollakse nõudlikud.

Minu pere juures meeldib kõige rohkem see, et nad nii rõõmsad ja lõbusad (Nana).

Mulle ei meeldi see, et vahepeal mina tahan emme ja issiga mängida, aga emme ja issi ei mängi minuga, sest neil ei ole aega, nad teevad kogu aeg tööd, ainult mõnikord ja siis nad pahandavad omavahel (Niko).

Sõbrad on palju paremad kui ema ja isa, sest ema ja isa kurjustavad, aga nemad ei kurjusta (Indrek).

4.1.2 Peakategooria „sõbrad“ jagunes järgmisteks alakategooriateks: (a) vaba aeg ja (b) suhted.

(a) Alakategooria „vaba aeg“. Vaba aja all peeti silmas sõpradega erinevaid koosveetmise võimalusi, nagu ühist mängimist, teineteise kodu külastamist.

Nad on mu sõbrad, sest me mängime kogu aeg, me oleme kogu aeg õues, me lasteaias saime juba temaga sõbraks ja mul on veel paar, kaks tükki, tegelikult mul kolm parimat sõpra, nad on ülihead (Kalle).

Sul on sõbrad ja sa lähed mängima (...), näiteks ükskord ühed sõbrad mängisid sõda ja siis ma vaatasin ja siis nad kutsusid mind ka mängu ja siis ma tõin enda relvad ja sain mängida (Indrek).

Mängime legodega, vahepeal käime sõbraga õues, „Trihvaad“ mängime (Liina).

(b) Alakategooria „suhted“. Siin kirjeldasid lapsed, et sõbrad on nende jaoks väga olulised, sest nendega on tore olla. Kuna suhe on vastastikku mõistev, saadakse arutleda erinevate teemade üle, abistatakse ja toetatakse teineteist, kuid täheldatakse ka koolikiusamise juhtumeid. Mainiti, et uusi sõprussuhteid veel ei sõlmita, vaid eelistatakse lasteaiaaegseid sõpru.

Küsin mõnikord ka sõprade käest abi, no kui nad on head ja lahked, ühele poisile on tehtud liiga (...), ühte poiss on löönud, siis tuli õpetaja appi, ise ei julge appi minna, muidu ta lööb mind ka, ta on hästi tugev (Niko).

Nad on minu sõbrad, sest nad on kõik lasteaias käind meie juures, uusi sõpru mul veel tekkinud pole (Freia).

Me mängime kogu aeg, me oleme kogu aeg õues, me lasteaias saime juba temaga sõbraks (Kalle).

4.1.3 Peakategooria „kool“ jagunes järgmisteks alakategooriateks: (a) õpetaja tegevused, (b) akadeemiline edukus, (c) turvalisus, (d) sotsiaalsed suhted, (d) huviringid.

(a) Alakategooria „õpetaja tegevused“. Õpetajast räägiti kui eeskujust ja turvatunde tekitajast, kelle poole saab alati pöörduda abi saamiseks, samas ka abi õppimisel pakkujast nii õppetundide ajal kui ka pikapäevarühmas. Turvatunnet ja usaldust õpetaja vastu mõjutas ka asjaolu, et oldi sama õpetaja juhendamisel läbitud eelkoolikursus. Samas sooviti, et õpetajad

pakuksid õppimisele vaheldust pakkuvaid tegevusi, nagu mängimine, huvitavate nuputamisülesannete lahendamine.

Õpetaja meeldib mulle, sest ta oli mul eelkoolis ka (Nana).

Mina õpin pikapäevas üksinda ja küsin õpetaja käest abi, pikapäevaõpetaja aitab sind koduseid ülesandeid teha, kui sul mingi mure siin koolis või on abi vaja, kelle poole sa pöördud (Freia).

Õpetajad võiksid mängida ja anda igasuguseid ülesandeid nuputada (Silvar).

(b) Alakategooria „akadeemiline edukus“. Akadeemilise edukuse all andsid lapsed teada, milliste ainetega saavad nad hästi hakkama, mistõttu need on meeldivad ained ja rääkisid ka sellest, millised ained valmistavad raskusi, mistõttu need halvendavad enesetunnet kooliga kohanemise perioodil. vahetund pole küll õppeaine, peeti seda ometi vaieldamatult parimaks tunniks koolis, samuti eelistati matemaatikat, kehalist kasvatust, eesti keelt ja käelist tegevust pakkuvaid loovaineid.

Meeldib vahetund ☺, tööõpetus (.) kehaline ja matemaatika, et ma neid nagu pole väga õppinud, ma oskan neid (.), sellepärast ka et mu issi on matemaatikas hästi osav (Niko).

*Mul meeldib eesti keel (..), sest seal on hea (..) seal hea, seal saab kirjutada (Freia).
Mulle meeldib eesti keeles õppida ja matemaatikat, eesti keel meeldib sellepärast, et seal saab palju lugeda ja kirjutada ja seal (matemaatikas) saab hästi palju mõelda, meeldib matemaatika, sest me oleme kõige rohkem matemaatikat harjutanud, me arvutame (Indrek).*

Mulle meeldib kunstiõp, tööõp (..) sest need on palju lihtsamad, matemaatika meeldib ka ja kehaline, teised ei meeldi (Liina).

Kuigi osa lapsi pidas käelist tegevust nõudvaid tunde kergeks ja seetõttu positiivselt enesekohasele hinnangule mõjuvaks, arvati siiski enamuse poolt, et need ained valmistavad neile raskusi. Raskeks aineks peeti ka eesti keelt ja loodusõpetust, kuna neis tuleb osata lugeda ja kirjutada. Arvestades aga asjaolu, et käsil oli alles teine õpilaseks olemise kuu, ei sujunud need kaks tegevust lastel endi arvates neil kuigi hästi ning seetõttu viis enesekohast hinnangut alla.

Õppimine on raske, see kunstiõpetus, kus peab lõikama ja niimoodi tegema, (.) käärid väga ei võta, kui on mingi pastellidega üle pandud (.) rohkem midagi, ainult see vot lõikamine (Niko).

Minu arust on mulle eesti keel täitsa ja loodusõpetus rasked, sest seal peab olema, lugema ka ja siis kui hakkame eesti keeles lugema, siis me peame näpu panema nagu teksti juurde ja ma ei leia eriti seda ülesse ja ongi sellepärast raske (Liina).

Mulle on tööõpetus, sest et seal on nii raske meisterdada (Indrek).

(c) Alakategooria „turvalisus“. Lapsed leidsid, et kool pole alati kõige turvalisem koht, sest ohtusid on mitmeid. Ohte nähti suuremate õpilaste, kuid ka eakaaslaste käitumises, teravates käsipuudes, mistõttu tunti vajadust abipalvega pöördumiseks nii klassikaaslaste kui ka õpetajate poole. Nii mõnigi laps arvas, et õpetajate tuba pakub neile turvatunnet, sest seal on õpetajad, kes neid abistavad ja vajadusel kaitsevad. Samuti ei oldud rahul keskkonnamüraga. Kuigi suhet kooliõpilase staatusse ei nähta alati soovituna, mõjutab laste enesekohast hinnangut koolis kohanemisel positiivselt sõprade tugi.

(...), et trepi need ääred on metallist, mulle see ei meeldi, ma kukun sinna peale, siis on nii valus, ma olen juba mitu korda kukkunud ja et laudadel on teravad nurgad, ja see ka mulle ei meeldi, et suured jooksevad (Kalle).

Ei meeldi, et teised jagavad asju, ühel poisil on üks äge mäng näiteks, ma olen ka ükskord näind, siis ta ütleb, ma annan sulle selle mängu ja sina anna oma telf, see mulle ei meeldi ka, telefoni teistele ei tohi anda ja teiste kottides ei tohi sobrada ka (Silvar).

Kui on mure, siis näiteks pöördun õppealajuhataja poole või selle mul ei tule meelde (.) ja inglise keele õpetaja poole (Freia).

(d) Alakategooria „huviringid“. Lapsed andsid vastates teada, et nad osalevad õppetegevusest vabal ajal mitmetes huviringides nii koolis kui ka väljaspool seda, mis aitab neil kohaneda õpilaseks olemisega ja pakub vaheldust igapäevaellu.

Mina käin ujumistrennis ja ma olen juba ujumislaagris käinud, nüüd lähen juba teise ujumislaagrisse, aga natuke peab ootama, mulle meeldis seal ujumislaagris, aind sinna oli nii nõme sõita, nii kaua läks aega ja seal olid hommikul ärka, kohe mingid spordiriided selga ja mine õue, ei saanud isegi hambaid pesta, täiega kiire oli ja mingi hommikune ring juba jooksu (Nana).

Trennis käin (...), siin (koolis) kehalises kasvatuses, korvpallis ja pallitrennis (...), sellepärast, et seal saab trenni teha ja jalgpalli mängida ja joosta; korvpallis peame korvpallidega põrgatama ja palli vastu seina loopima, mingi 100 või 200 korda (Teet).

Mina käin teisipäeval ja neljapäeval „Šatees“ tantsutrennis, me teeme viiest tantsu, teeme juba esinemise jaoks (.), mulle meeldib tantsimine, sest siis ma saan tantsijaks hakata (Liina).

4.2 Paarisjoonistamise koos aruteluga tulemused.

Laste enesekohaseid hinnanguid koolis kohanemisele mõjutavad tegurid laste paarisjoonistamisel koos arutletuga põhjal jagunesid kolme suuremasse peakategooriasse,

milleks on (1) õpetaja, (2) akadeemiline edukus ja (3) turvalisus. Peakategooriad jagunesid omakorda väiksemateks alakategooriateks, millest tuleb juttu allpool.

4.2.1 Peakategooria „õpetaja“. Uurides laste arvamusi kooli kohta selgus, et enim kooliga kohanemist mõjutav inimene koolis on õpetaja, kelle suhtes olid õpilased positiivselt meelestatud. Peakategooria õpetaja jagunes järgmisteks alakategooriateks: (a) õpetaja isikuomadused, (b) abi õppimisel.

(a) Alakategooria „õpetaja isikuomadused“. Õpetaja isikuomaduste all kirjeldasid lapsed oma õpetaja positiivseid isikuomadusi, millena nimeti lõbusust, heatahtlikkust ja abivalmidust.

Eriti meeldib mulle õpetaja, sest ta on lahke ja sõbralik (Freia).

Mulle meeldib õpetaja, sest ta on tore ja lõbus ja on nii hea (Liina).

Mulle meeldib õpetaja, sest ta on lahke ja hea ning abivalmis (Mirjam).

(b) Alakategooria „abi õppimisel“. Siinkohal täheldati õpilaste poolt, et õpetaja on nende jaoks kõige olulisem isik, sest ta on toetav, abivalmis, aitab õppida nii õppetundide ajal kui ka pikapäevarühmas. Samuti märgiti ära, et positiivset mõju kooliga kohanemisele avaldas asjaolu, et õpetajat tunti juba varasemast, nimelt eelkooliajast.

Õpetaja oskab väga hästi asju selgeks teha ja arusaadavalt seletada (Freia).

Õpetaja käest võib kõike küsida ja ta aitab ega pahanda (Mirjam).

Ma ei karda õpetajat, sest tundsin teda juba varem, ma käisin siis eelkoolis (Nana).

4.2.2 Peakategooria „akadeemiline edukus“ jagunes järgmisteks alakategooriateks: (a) meeldivad õppeained, (b) raskusi valmistavad õppeained.

(a) Alakategooria „meeldivad õppeained“. Meeldivate õppeainete all nimetasid lapsed just neid aineid, mis ei valmistanud neile raskusi, olid huvipakkuvad ning seotud liikumisega. Nii peeti meeldivateks eesti keelt, kus pakkusid vaheldust rutiinile aabitsa tegelased ning anti võimalus loovetendusteks, samuti kehalist kasvatust, mille eelistena nähti võimalust joosta ja palli mängida ning muusikat, mis meeldis enamjaolt tüdrukutele nende hea lauluoskuse tõttu. Enamusele meeldis aga vahetund, sest see aeg oli laste endi päralt, sel ajal lubati mängida ja sõpradega suhelda. Eelmainitud tunde peeti meeldivateks veel ka seetõttu, et neis pakuti vahelduvaid ja mängulisi tegevusi, mis omavad positiivset mõju õpimotivatsioonile.

Meeldib aabitsatund, seal on toredad tegelased, saab palju lugeda ja ei pea ülesandeid lahendama ja laulmine, sest lauldes tekib rõõmus tunne, et saab laulda (Liina).

Meeldib vahetund, sest siis saab sõbrannadega jutustada, saab mängida luuramist ja kulli (Mirjam).

Meeldivad laulmine, joonistamine, meisterdamine, jutustamine, sest need on täitsa toredad tegevused (Nana).

Meeldib muusika, sest meeldib laulda ja kehaline kasvatus, sest meeldib jooksmine, võimlemine, saab palli mängida, trenni teha ja saab tugevaks ning rohkem jõudu (Teet).

(b) Alakategooria „raskusi valmistavad õppeained“. Raskeiks pidasid õpilased tunde, mis nende meelest olid lihtsad, igavad, rutiinsed ning tundusid rasked. Enim mainiti matemaatikat ja eesti keelt, vähem kunstiõpetust.

Ei meeldi lugemine, sest see on lihtne ja igav, eriti ei meeldi jutustamine ja arvutamine ei meeldi, sest see on ka igav (Niko).

Kunstiõpetus ei meeldi, sest see on raske, kõik jutustavad nii palju ja ma ei saa tööga peale hakata (Silvar).

4.2.3 Peakategooria „turvalisus“ jagunes järgnevateks alakategooriateks: (a) füüsiline kiusamine, (b) keskkonnamüra.

(a) Alakategooria „füüsiline kiusamine“. Füüsilise kiusamise all kirjeldasid uuritavad koolikaaslaste poolt põhjustatud vägivalda, mis tekitab neis valu ja halba enesetunnet. Selle kohaselt nimetati kaklemist ja löömist.

Ei meeldi maadlemine, vahetunni ajal tahavad poisid teinekord jõudu katsuda, aga ma ei taha kakelda teistega (Niko).

Mulle ei meeldi, kui lapsed löövad üksteist (Mart).

(b) Alakategooria „keskkonnamüra“. Antud kategooria all täheldasid lapsed koolis mitmeid häirivaid tegureid (näiteks: kisa, lärm), mis mõjutas nende enesetunnet koolis.

Mulle ei meeldi, et kisatakse, vahetunnis on palju lärmi, lapsed jooksevad ringi ja karjuvad, see tekitab halva tunde ja väsitab, klassi poisid, sest poisid on rahutud ja lollitavad ja see häirib (n: mängivad tulega) (Mirjam).

Koolis on suur lärm ja kisa, lapsed karjuvad, segavad vahele ja häirivad tundi, ei saa rahulikult kuulata ega keskenduda (Teet).

5. Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli selgitada välja, kuidas kirjeldavad oma koolis kohanemist esimese klassi õpilased. Lapsed käsitasid oma kogemust õpilasena, peegeldades just endast lähtuvaid arusaamu. Arutelu käigus keskendutakse uurimistöö tulemustest selgunud olulisematele aspektidele. Eesmärgi täitmiseks kasutati kahte andmekogumismeetodit. Vaatamata nende rakendamisel ilmnenule piirangute esinemisele, toetasid paarisjoonistamine koos aruteluga ja poolstruktureeritud paarisintervjuu kasutamine arutelu esimese klassi lastega kooliga kohanemisega seotud enesekohaste hinnangute väljaselgitamist. Andmete analüüsimisel selgus, et kahe andmekogumismeetodi abil saadud info põhjal moodustusid mitmed samad kategooriad (näiteks: „*õpetaja*“, „*akadeemiline edukus*“ ja „*turvalisus*“), millest tuleb juttu alljärgnevalt.

Uuritavad tõid esile, et neile meeldisid õpetaja positiivsed isikuomadused (näiteks: lõbusus, heatahtlikkus ja abivalmidus), teda peeti eeskujuks ja turvatunde osutajaks. Samas väljendati soovi, et pedagoog võiks õppetegevustesse lisada vaheldust pakkuvaid tegevusi (näiteks: lastega mängida ja nuputamisülesandeid lahendada). Kirjeldatu ühtib peamiselt osas Austraalias (Dockett & Perry, 2004), Islandil (Einarsdóttir, 2007, 2010), Venemaal (Kosenkova, 2008) ja Ameerikas (Ponitz et al., 2009) teostatud uurimuste tulemustega, milles leiti, et kooliga kohanemist soodustavad õpetaja head organisatoorsed võimed ja positiivsed isikuomadused.

Uurimus näitas, et valimi moodustanud lapsed andsid oma vastustes teada, milliste ainetega saavad nad hästi hakkama, mistõttu need on meeldivad ained ja rääkisid ka sellest, millised ained valmistavad raskusi, mistõttu need halvendavad enesetunnet kooliga kohanemise perioodil. Osa küsitletutest eelistas eesti keelt, matemaatikat, kehalist kasvatust ja käelist tegevust pakkuvaid loovaineid. Eelmainitud tunde peeti meeldivateks, sest need sisaldasid vahelduvaid ja mängulisi tegevusi, mis omavad positiivset mõju õpimotivatsioonile. Samas teine osa valimist nimetas vähem meeldivate õppeainetena matemaatikat, eesti keelt ja kunstiopetust, sest nende meelest olid tunnid liiga lihtsad, igavad, rutiinsed või rasked. Teave kinnitas varasemate uurimuste (Einarsdóttir, 2007, 2010) tulemusi, milles õpilaste poolt samu tunde peeti üheaegselt nii meeldivateks kui vähem meeldivateks. Ka Häidkind (2011) leiab, et koolivalmidus ja akadeemiline võimekus on tugevalt seotud kooliga kohanemise mõjuteguritena, seetõttu on õpetajal oluline teada, mis tema klassi õpilastel hästi õnnestub ja mis neile raskusi valmistab. Käesoleva teabe põhjal saab pedagoog viia läbi abitegevusi, mis kergendavad tema klassi õpilastel kooliga

sulandumist. Ka Caughy jt. (2007), Danby, jt. (2012), Kazak (2004) ning Ladd jt. (1996, 1999) on arvamusel, et edukat kooliga kohanemist toetab klassi üldine sotsiaalne kliima ja õpimotivatsioon.

Õpilaste vastustest ilmnes asjaolu, et nad peavad kooli ebaturvaliseks kohaks. Ohte nähti nii suuremate õpilaste, kuid ka eakaaslaste agressiivses käitumises, teravates käsipuudes, mistõttu tunni vajadust abipalvega pöördumiseks nii klassikaaslaste kui ka õpetajate poole. Samuti ei oldud rahul keskkonnamüra fooniga (näiteks: kisa, lärm), mis mõjutas nende enesetunnet. Seoses eelnevaga ilmnes käesolevas töös autori poolt käsitletud varasematest uurimustest erinevalt, et lapsed on kooliga kohanemise perioodil kogunud koolikiusamist. Österman jt. (1992), Kim, Koh, Leventhal (2005), Olweus (1994, 1995) ja Rigby (2007) defineerivad koolikiusamist (*school bullying*) kui korduvat argessiivset käitumist teise suhtes, mille käigus alavääristatakse ohvrit füüsiliselt või vaimselt ning milles osapoolte suhe on ebavõrdne. Salmivalli ja Nieminen (2002) toovad lisaks kiusajatele ja ohvritele välja veel kolmandagi osapoolte, keda nad nimetavad kiusajateks-ohvriteks (*bully-victims*). Lastel on esikohal füüsiline agressiivsus, mis on tingitud vähestest sotsiaalsetest oskustest, kuid võib esineda ka varjatud kiusamist, milles ohvrit rünnatakse oma isikut avalikustamata (näiteks: laimates, kuulujutte levitades, alusetult süüdistades). Rigby (2007) sõnul on kiusamise olemasolu hakatud tunnistama kui tõsist probleemi, mis mõjutab paljusid lapsi koolides. Antud uurimistöös ilmnes koolikiusamise olemasolu just tänu laste arvamuse küsimisele. Uurijale teadaolevates varasemates uuringutes antud probleem ei avaldunud. Põhjuseks võivad olla kultuurilised erisused, kuid ka see, et kuna kooliga kiusamist on raske märgata, võis laste mure peitu jääda. Probleemi teadvustamine annab võimaluse sellega tegelda. Eestis rakendatakse MTÜ Lastekaitse Liidu poolt algatatud koolikiusamist ennetavat pilootprojekti „Kiusamisest vaba lasteaed ja kool“, mille eesmärgiks on luua häid suhteid propageeriv käitumiskultuur. Läbi programmi loodud head suhted on lastele vajalikud toimetulekuks erinevate väljakutsete ja sotsiaalsete suhetega. Kiusamise ennetustegevuses on vajalik aga erinevate sihtgruppide (pere, lasteaed, kool) koostöö, kuna neil on igapäevane kokkupuude lastega.

Intervjuudes väljendati veel arvamust, et väärtustatakse perega koosveedetud aega, vanematelt saadavat abi õppimisel ning sõprussuhteid. Lapsevanemate kasvatuskäitumine ja sellega seonduv järeltulijale aja pühendamine omab Laverick (2008) sõnul otsesest mõju lapse kooliga kohanemisele, sest läbi ühistegevuste toimub areng teadmistes ja sotsiaalsetes oskustes ja nii tuleb ta paremini toime uute väljakutsetega. Ka vanemate uskumused mõjutavad läbi kasvatuskäitumise lapse arengut, sest nendest lähtuvalt lapsevanem kas

tegeleb oma lapsega sageli või mitte ning mõjutab seeläbi arengut. Sellest tulenevalt on perekonnal lapse kooliga kohanemise protsessis tähtis roll ja ka vastutus (Laverick, 2008). Vähem oluline pole Danby jt. (2012), Ladd jt. (1996, 1999), Griebel ja Niesel (2002) uurimuste kohaselt ka sõprade olemasolu, mis omab mõju lapse akadeemilisele võimekusele, sotsiaalsete oskuste arenemisele ning annab võimaluse arutleda samal tasandil erinevate teemade üle.

Käesoleva uurimuse tulemusi ei saa üldistada, samas võib aga öelda, et valimi moodustanud õpilastel olid enamjaolt positiivsed kogemused kooliga kohanemisel, kuid toodi ka välja mitmeid vajakajäämisi, mille alusel saaksid lastega tegelevad täiskasvanud korrigeerida oma tegevusi ning seeläbi aidata kaasa laste sujuvamale õpilaseluga harjumisele.

6. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Uurimuse läbiviimise käigus selgus, et paarisjoonistus koos aruteluga ja poolstruktureeritud paarisintervjuu kasutamine toetavad esimese klassi õpilaste kooliga kohanemisega seotud enesekohaste hinnangute väljaselgitamist, võimaldavad tõlgendada laste arusaamu koolist, kui nende jaoks uuest elukeskkonnast. Mõlemal andmekogumisvahendil on aga oma piirangud. Paarisjoonistamisel koos aruteluga puhul oli takistuseks mõtete väljendamine joonistades, mis osutus lastele raskemaks, kui uurija eelnevalt arvanud oli. Tugev pakkus antud andmekogumisvahendi interpreteerimiseks võimalus, et õpilased jutustasid oma joonistatud mõtteid ümber. Poolstruktureeritud paarisintervjuul said intervjuueeritavad täiendada teineteist vastustes. Samas osutus antud võimalus aga ka kitsaskohaks, sest vestluste käigus selgus, et lapsed said küll teineteiselt turvatunnet, kuid mitmelgi juhul kopeeriti kaaslast.

Praktilise väärtusena sain kogemuse intervjuueerijana ja nägin nii öelda lasteaiadõpetaja töö tulemust laste ettevalmistamisel kooliks. Viimasega seonduvalt näen võimalusi enda töö parendamiseks, et laste edukust ja toimetulekut kindlustada. Lapsevanem, teades, mida laps kooliga kohanemise protsessis vajab, saab oma tegevusega olla oma järeltulijale toeks ja nii toetada õpilase staatusega harjumist. Õpetajal omakorda aitab antud teadmus korrigeerida oma tööd ja klassi organiseeritust, mis läbi on loota laste akadeemilist edukust ja koolikiusamise taandumist.

7. Tänuõnad

Täna Liina Leppa abi eest metoodika peatüki koostamisel, neid kümmet last ja koostöövalmis klassiõpetajat, kes panustasid minu uurimistöösse oma väärtuslikku aega ja mõtteid ning kaastudengit Heily Leolat intervjuu osalise kodeerimise ning sisuka arutelu eest.

8. Autorsuse kinnitus

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

Autori allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review*, 58, 339.
- Björqvist, k., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1994). Sex Differences in Covert Agression Among Adults. *Agressive Behavior*, 20, 27-33.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotikon in a neurobiological conceptualization of children`s functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111 - 127.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793 – 828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83, 265 – 285. *Interaction*, 22, 14 – 23.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian ja A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: debating continuity and progressioon for young children in early education* (pp. 52 - 63). London: Routledge Falmer.
- Broström, S. (2003). Transition from kindergarten to school in Denmark: Building bridges. In S. Broström & J. T. Wagner (Eds.), *Early childhood education in five Nordic countries: perspectives on the transition from preschool to school* (pp. 39-76). Denmark, Arhus: Systime A/S.
- Cacciatore, R., Kortenieni, E., Huovinen, M. (2010). *Kuidas toetada laste ja noorte enesehinnangut?* Tallinn: Kirjastus Varrak.
- Caughy, M. O. B., Nettles, S. M., & O’Campo, P. J. (2007). Community influences on adjustment in first grade: An examination of an integrated process model. *Journal of Child and Family Studies*, 16(6), 819-836.
- Cohen, B. H. (2001). *Explaining psychological statistics*. (2 nd ed) New York Wiley.
- Cox, M. J., Paley, B., & Harter, K. (2001). Interparental conflict and parent-child relationships. In J. Grych & F. Fincham (Eds.), *Child development and interparental conflict* (pp. 249 – 272). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Danby, S. J., Thompson, C., Theobald, M. A., & Thorpe, K. J. (2012). Children’s strategies

- for making friends when starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 63-71.
- Denzin, N. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine, lk 154.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 22: 171 - 189.
- Doroshenko, N. (2010). *I. klassi laste enesehinnangute seosed õpetajate ja vanemate uskumustega ja laste tegelike oskustega*. Publitseerimata magistritöö.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., & Huston, A.C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428 – 1446.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18: 2, 163 — 180.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's Perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217 – 232.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197 – 211.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Gottman, J. M. (1998). Toward a process model of men in marriages and families. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Men in families: When do they get involved? What difference does it make?* (pp. 149 – 192). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 64 - 75). London, UK: Routledge Falmer.
- Grossman, K., Kindler, H., & Strasser, K. (2003, April). Father support during early childhood: Effects on adolescents' representations of attachment and partnership. *Paper presented at the meetings of the Society for Research in Child Development*, Tampa, FL.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field methods*, 18(1), 59–82.

- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288.
- Häidkind, P. (2011). The concept of school readiness (pp. 10 - 12). *Tests for assessing the child`s school readiness and general development. Trial of the tests on the samples of preschool children and first-grade students in Estonia*. Tartu: Tartu University Press.
- Kazak, A. E. (2004). Fathers' and mothers' parenting behavior and beliefs as predictors of children's social adjustment in the transition to school. *Journal of Family Psychology* Copyright 2004 by the American Psychological Association, Vol. 18, No. 4, 628–638.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115(2), 357-363.
- Косенкова, Ю. В. (2008). Адаптационный период ребенка первоклассника. *Психологическая наука и образование*, (5), 57-65.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. (2008). Külastatud 01. mail 2014 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>.
- Koolieelse lasteasutuse seadus*. (1999). Külastatud 01. mail 2014 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>.
- Ladd, G. W., Birch, Sondra H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373 - 1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 67,1103 - 1118.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lamb, M. E., & Oppenheim, D. (1989). Fatherhood and father-child relationships: Five years of research. In S. H. Cath & A. Gurwitt (Eds.), *Fathers and their families* (pp. 11 – 26). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children`s competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443 - 484.
- Lapse õiguste konventsioon*. (1991). Külastatud 12. mail 2014 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>.
- Laverick, D. M. (2008). Starting school: Welcoming young children and families into early school experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 321-326.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective. Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Association for Psychological Science*, 1, 133-163.
- Mc Celland, M. M., Acock, A. C., & Morrisson, F. J. (2006). The Impact of kindergarten

- learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471- 490.
- O'Brien Caughy, M., Nettles, S.M., & O'Campo, P.J. (2007). Community Influences on Adjustment in First Grade: An Examination of an Integrated Process Model. *Journal Child Fam Stud*, 16:819–836, DOI 10.1007/s10826-006-9128-8.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school* (pp. 97-130). Springer US.
- Olweus, D. (1995). Bulling or Peer Abuse at School Facts and Intervention. *Current Directionsin Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Oesterman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., & Frączek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*,20(6), 411-428.
- Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Borstein (Ed.). *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (2nd ed., pp. 27 – 73). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Piotrkowski, C. S., Botso, M., & Matthews, E. (2002). Parents`and teachers` beliefs about children`s school readiness in high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 537 - 558.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Brock, L. L., & Nathanson, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142-162.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do about It: Revised and Updated*. Aust Council for Ed Research.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491 - 511.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., et al. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 451 – 470.
- Robinson, C., & M. Fielding. 2007. *Children and their primary schools: Pupils' voices. Primary Review interim reports, University of Cambridge Faculty of Education.*
Külastatud 05. veebruaril 2013. aastal aadressil
http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Int_Reps/3.Children_lives_voices/Primary_Review_5-3_report_pupils__voices_071123.pdf.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Agression Among School

- Bullies, Victims, and Bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Scott-Little, C., Kagan, S. L., & Frelow, V. S. (2006). Conceptualization readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 153 - 173.
- Shoshani, A., & Aviv, I. (2012). The pillars of strength for first-grade adjustment – Parental and children's character strengths and the transition to elementary school. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, DOI:10.1080/17439760.2012.691981.
- Susan, R.S. (2006). Rethinking parent involvement during the transition to first grade: A focus on Asian American families. *School Community Journal*, 16, 107 – 125.
- Österman, K., Björqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Huesman, L. R., & Fraczek, A. (1994). Peer and Self-Estimated Aggression and Victimization in 8 Year-Old Children From Five Ethnic Groups. *Aggressive Behavior*, 20, 411-428.

Lisa 1. Pöördumiskiri lapsevanemate poole

Lp. Lapsevanem

Lapse nimi.....

Olen Aive Raud, XXX lasteaia vanemõpetaja, samas Tartu Ülikooli magistrant. Seoses minu magistritööga „1. klassi õpilaste enesehinnangud koolis kohanemisele“ palun luba intervjuuerida Teie last. Eesmärgiks tõhustada lasteaiapoolset laste kooliks ettevalmistust ning saamaks teada laste arvamuse kohastest kooliga kohanemise protsessi kitsaskohtadest. Küsimuste tekkimisel võimalik pöörduda minu poole e-mailil aiveraud@gmail.com või klassijuhataja poole.

Luban
(nimi/allkiri)

Ei luba
(nimi/allkiri)

Lisa 2. Näide paarisjoonistusest



Lisa 3. Intervjuu kava

1. Kodu/vanemad:

- Mida sa koos perega teed?
- Kas sa kodus õpid ka? Mida? Kellega koos? Kes sind selles abistab?

2. Kool/õpetaja:

- Miks sa koolis käid?
- Millega sa koolis tegeled?
- Kas kool on teistsugune kui lasteaed? Mille poolest erinevad?
- Mis on parimaks kohaks koolis? Miks?
- Mis on halvimaks kohaks koolis? Miks?
- Mida õpetajad koolis teevad?
- Mida nad õpetavad?
- Mida õpetajad peaksid koolis tegema?

3. Teadmised/oskused/õppimine:

- Mis sulle koolis meeldib? Miks?
- Mis ei meeldi? Miks?
- Mis on sinu jaoks raske? Miks?
- Mis on kerge? Miks?
- Milliseid otsuseid oled saanud enda jaoks ise teha?
- Mille üle ei saa otsuseid teha?

4. Sõbrad/klassikaaslased:

- Mis asi on sõprus?
- Milline on üks hea sõber?
- Kas sul on sõpru? Nimeta.
- Kas mõnele su klassikaaslasele liiga tehakse? Räägi sellest!

5. Vaba aeg:

- Millega sa õppetundidest vabal ajal tegeled? Miks just sellega?
- Kellega koos meeldib sulle vaba aega veeta? Miks?
- Mida te koos teete?
- Käid sa mõnes huviringis või trennis? Miks sa just selle valisid?

Lisa 4. Näide intervjuu transkriptsioonist

Tingmärgid:

E = tüdruk, M = poiss, *kaldkiri* = intervjuueerija, (.) = lühike mõttepaus, (..) = 3 ja enam sekundit kestev mõttepaus, ☺ = naer

Sissejuhatus: See on diktofon, millele ma salvestatakse häält ja kui te nõus olete, siis mina meie jutu. See on selline aparaat, mis aitab mul meie vestlust lindistada, et seda ka hiljem saaks kuulata. Meie jutuajamine jääb ainult meie vahele ja kui te soovite, siis saate peale meie vestlust oma häält kuulata.

/.../

1.13 *Sulle antakse koolist koduseid ülesandeid teha. Kas sind aitab seejuures keegi?*

Räägi sellest?

1.13.1 E-mina õpin pikapäevas üksinda ja küsin õpetaja käest abi ja muidu ma õpin kodus, kui väga raske on siis ma küsin emmelt abi, aga muidu ma õpin ise, sellepärast, et ma lähen üskinda koju (.) õhtul emme kontrollib asjad üle.

1.13.2 M-mina teen koos emaga, sest ema on alati hea, õde käib lasteaias ja nad tulevad lõuna ajal ära (.) ja mul on koduvõti ja siis kui ma koju jõuan, ja ei ole häiret ka peal, siis ma saan tuppa minna (.), vahepeal õpin üskinda ja proovin õppida niimoodi üksinda ja vahepeal, niimoodi (..) ma kui on liiga raske, ma helistan emale, et ta niimoodi tuleks

1.14 *Enne kooli tulekut käisid sa lasteaias, on lasteaed ja kool ühesugused või mitte ja miks sa nii arvad?*

1.14.1 E-meie käisime samas lasteaias, lasteaed ja kool ei ole ühesugused (..) sellepärast, et lasteaias sai mängida ja pidi magama (..), näiteks seal sai 3korda päevas süüa, aga siin saab üks kord.

1.14.2 M-siin on palju lapsi, kes meiega ühes ja samas lasteaias käisid, lasteaed ja kool ei ole ühesugused, et lasteaias pidi magama ja see oli nii mõttetu, aga koolis saab kaks korda ka süüa kui soovid (.) need, kes pikapäevas käivad, aga ma ei saa, sest ma lähen ühest bussile, vahest lähen jala või rattaga koju (..), ma tahtsin veel ütleda, et sina olid ka meil lasteaias.

/.../

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aive Raud (*autori nimi*), sünnikuupäev: 07.03.1966,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
„1. klassi laste enesekohased hinnangud koolis kohanemisele“ (*lõputöö pealkiri*)
mille juhendaja on Airi Niilo (*juhendaja nimi*),
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2014