

Tartu Ülikool  
Sotsiaalvaldkond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Merit Mihklepp

LASTEAIÄÕPETAJATE JA KLASSIÕPETAJATE KOOSTÖÖ LAPSE SUJUVA  
ÜLEMINEKU TOETAMISEKS LASTIAST KOOLI

Bakalaureusetöö

Juhendaja: assistent Pille Nelis

Tartu 2020

## Resümee

### **Lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate koostöö lapse sujuvaks üleminekuks lasteaiast kooli**

Lapse sujuvamaks üleminekuks lasteaiast kooli on vajalik tihe koostöö kahe institutsiooni vahel. Eelkooliealise lapse arengut jälgitakse ja toetatakse lasteaias põhjalikult ning see peab jätkuma lasteaiast kooli minnes. Uuringud on kinnitanud, et lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate koostöö reflekteerival moel, aitab lapsel uues keskkonnas paremini kohanduda. Koostöö on parim, kui juhid soodustavad koostöist keskkonda ning kahe asutuse õpetajad kohtuvad regulaarselt. Koostöö vähendab lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate tasemeõppest tulenevaid erinevusi ning õpetajad arvestavad rohkem lapse individuaalsusega.

*Võtmesõnad: koolivalmidus, koolivalmiduse aspektid, sujuv üleminek, institutsioonidevaheline koostöö*

## Abstract

### **The collaboration between kindergarten teachers and primary school teachers for child's smooth transition from kindergarten to school**

It is necessary to have a tight cross-institutional collaboration for a child's smooth transition from kindergarten to school. Kindergarten teacher monitor and support child's development thoroughly and it needs to continue at school. Studies show that collaboration between kindergarten teachers and primary school teachers help a child to adapt better in a new environment. Collaboration is best if the school management encourages and the teachers meet regularly. Collaboration lessens kindergarten and school teachers different pedagogies and a teacher pays more attention to a child individuality.

*Keywords: school readiness, aspects of school readiness, smooth transition, cross-institutional collaboration*

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Lapse koolivalmidus .....	5
Lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate koostöö lapse sujuva ülemineku toetamisel lasteaiast kooli .....	8
METOODIKA .....	11
Valim .....	11
Andmekogumine.....	12
Andmeanalüüs.....	13
TULEMUSED .....	14
Õpetajate omavahelised koostöö kogemused .....	14
Võimalused sujuva ülemineku toetamiseks lasteaiast kooli .....	17
ARUTELU.....	20
Kasutatud kirjandus .....	24
LISA 1 Küsimustiku kava.....	28
Küsimustiku kava LASTEAIAÕPETAJAD.....	28
Lisa 2 Küsimustiku kava.....	29
Küsimustiku kava KLASSIÕPETAJAD .....	29
Lisa 3 Koostöö kogemuste pea- ja alakategooriad.....	30
Lisa 4 Sujuva ülemineku tegevuste pea- ja alamkategooriad .....	31

## Sissejuhatus

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi peab lapse areng saama terviklikult toetatud. Sarnaselt Koolieelse lasteasutuse seadusele (1999) on Põhikooli ja gümnaasiumi seaduses (2010) kirjas, et õpilase arengut jälgitakse, vajadusel võimaldatakse tasuta tugispetsialisti abi. Vähemalt kord aastas toimuvad arenguevestlused, kus lepitakse kokku edasises õppes ja arengu eesmärkides. Seadustest võib välja lugeda, et lasteaias alushariduse näol saadud õpe ja tugi peab lapse arengus jätkuma järgmises õppeastmes (Põhikooli ja gümnaasiumi..., 2010). Ühest haridusasutusest teise üleminekul kogeb laps erinevaid tundeid, sest vahetub keskkond. Sujuvamaks üleminekuks (*smooth transition*) on vajalik koostöö erineva haridusastme õpetajate – lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja, vahel, et laps tunneks end uues keskkonnas turvaliselt (OECD, 2017; Schneider & Kipp, 2015; Saar, 2012). Lapse hea ettevalmistus kooliks ja saavutatud koolivalmidus aitavad tal end uues keskkonnas hästi tunda ning selleks saavad õpetajad läbi suhtluse palju ära teha (OECD, 2018; Einarsdottir, Perry & Dockett, 2010). Koostöö kindlustab seadustes ette nähtud järjepidevuse (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999; Põhikooli ja gümnaasiumi seadus, 2010) ning igakülgne koostöö vähendab õppekavadest tulenevaid erinevusi, sest aitab paremini leida ühisosa (Schneider & Kipp, 2015). Teada on, et alushariduse omandamine toetab lapse koolivalmidust (Joo, Magnuson, Duncan, Schindler, Yoshikawa & Zioli-Guest, 2020).

Varasemates uuringutes on koostöö fookus olnud õppeasutuste sisene ja orienteeritud koolile (OECD, 2017; Schneider & Kipp, 2015) ning koostöö toimub peamiselt isiklike kontaktide ning suhete baasil. Samas väljendavad õpetajad valmidust rohkem kolleegidega koostööd teha (Stein, Veisson, Õun & Tammemäe, 2019; Webs & Holtappels, 2017; Schneider jt, 2015). Kahe õppeasutuse vahelist koostööd peetakse oluliseks lapse sujuval üleminekul lasteaia kooli (OECD, 2017; Schneider jt, 2015; Saar, 2012; Skouteris, Watson & Lum, 2012). Tõhus koostöö toetab mitmeid huvigruppe – lapsevanemad, lasteaiaõpetajad, klassiõpetajad, kohalik omavalitsus, erinevad haridusasutused (Skouteris jt, 2012; 6. alushariduse konverents, 2004).

Tihedam koostöö on vajalik, sest lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate töös on mitmeid erinevusi. Peamine erisus kooli ja lasteaia vahel on keskkond, kus laps peab harjuma uue ja

teistsuguse keskkonnaga ning ajaga, mil keskendutakse õppetööle (Skouteris jt, 2012). Lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate väljaõppes on erinevusi. Lasteaiaõpetajad arvestavad rohkem lapse arenguliste eripäradega. Siinkohal on olulised õpetaja teadmised arengupsühholoogiast (OECD, 2017; Skouteris jt, 2012). Erisusi on lasteaia ja kooli õppekavades, kus lasteaias on ette nähtud mängulisem õppimine lastele (Saar, 2012; Skouteris jt, 2012). Koostöö õpetajate vahel aitab neid erinevusi ühtlustada ja toetada lapse sujuvat üleminekut lasteaiast kooli. Stein'i jt (2019) sõnul ilmnes õpetajate vastustest, et õpetajad mõistavad, kuidas kaasajal koolivalmidust mõtestatakse ning kasutavad erinevaid tegevusi, et lapsi üleminekul aidata. Toodi välja, et vaja on arendada alushariduse ja koolisüsteemi vahelist koostööd. Seetõttu on bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada, kuidas toetada lapse sujuvat üleminekut lasteaiast kooli lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate koostöös.

## Lapse koolivalmidus

Koolivalmiduse mõistet on pedagoogikas mitmeti sõnastatud. Erinevused sõnastuses peegelduvad aspektides, mida on rohkem rõhutatud (Viher, 2002). Hariduse ja kasvatusesõnaraamatu (2014) järgi on koolivalmidus (*school readiness*) kooliküpsus koos koolis õppimise alustamiseks vajalike oskuste ja teadmistega. Koolivalmidus on erinevate oskuste ja teadmiste kogum, mille laps on omandanud eelkoolieas. Lasteaiaõpetajad hindavad lapse koolivalmidust läbi mitme aspekti ning tehakse kokkuvõtteid, kuidas õpitav on lasteaias omandatud. Arengu hindamine on keeruline protsess ning nõuab lasteaiaõpetajalt tähelepanelikkust. Hindamistöö tulemusena valmib koolieeliku arengust koolivalmiduskaart. Koolivalmiduskaart kirjeldab last mitmekülgset ning peab andma ettekujutuse lapse oskustest ning arendamist vajavatest külgedest (Kööp, 2013).

Oskused, mida koolieelik peab olema omandanud, on kirjas riiklikus õppekavas (2008), kus tuuakse välja koolieelikule vajalikud üldoskused: mänguoskus, tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed oskused, enesekohased oskused. Lisaks on määruses kirjas, et üldoskuste kujunemist toetatakse kõigi õppe- ja kasvatustegevuste kaudu. Lapse arengu eeldatavad tulemused esitatakse seitsmes valdkonnas: 1) mina ja keskkond, 2) keel ja kõne 3) eesti keel kui teine keel, 4) matemaatika, 5) kunst, 6) muusika ja 7) liikumine.

Tunnetus- ja õpioskuste all peetakse oluliseks lapse oskust tahtlikult juhtida enda tunnetusprotsesse, mis on aluseks õpioskuste arenemisele. Lapse tunnetusprotsessid on taju, tähelepanu, mälu, mõtlemine, emotsioonid ja motivatsioon. Õpioskus väljendub lapsel suutlikkuses hankida teavet ning teavet omandada, lisaks oskusi uurimiseks ja katsetamiseks (Kikas, 2008). Koolieelik tegutseb sihipäraselt, kavandab ja korraldab igapäevatoimetusi (Koolieelse lasteasutuse..., 2008). Lasteaiaõpetajad tunnevad suurt vastutust koolieelikute õpetamisel ning püüavad õppekavade erisusi õpetamisel ühtlustada. Lasteaiaõpetajad tõid välja, et nad on rahul laste akadeemiliste teadmistega (Stein jt, 2019). Lapsele on vajalikud konkreetsed baastadmised koolihariduse alustamiseks. Nende teadmiste alla kuuluvad sotsiaalsed akadeemilised oskused, kindlad üldised teadmised, kui ka lugemine, loendamine ja arvutamine, mille aluseks on tunnetusprotsessid. Akadeemilisi eelteadmisi on lapse koolivalmidusega seoses Eestis süvitsi uuritud, sest nendest oskustest oleneb eliitkoolidesse sisse saamine (Etti, 2011; Ots, 2008) ning seal püsimine on lapsevanema arvates lapse edasise edukuse alus (Ots, 2008). Lapse kirjaoskuse arendamisele pööratakse suurt tähelepanu. Koolieelse lasteasutuse seaduses (2008) on kirjas, et lasteaia lõpuks peab laps suutma veerida 1-2-silbilisi sõnu. Matemaatika valdkonnas peab laps teadma arvurida 1-12, tundma numbrimärke ning suutma neid kirjutada. Lasteaiaõpetajate jaoks on oluline lisaks kirjaoskuse kujundamisele ja matemaatika õpetamisele, anda edasi keskkonnalaseid teadmisi ning kodulugu (Stein jt, 2019). Koolieelne õppekava näeb ette, et lapse arengut peab mitmekülgsesti toetama ja eelkoolieas tehtav pedagoogiline töö on oluline lapse edasisel haridustel.

Koolieelik peab suutma oma emotsioone sobival moel väljendada (Koolieelse lasteasutuse ..., 2008). Üleminek lasteaia kooli formaalsele õppetööle on pannud lastele kõrgendatud nõudmised enesekontrolli suhtes, tähelepanu suutlikkusele ja emotsioonidele ja käitumisele (Zambrana jt, 2020). Lapse suutlikkus kontrollida tunnetusprotsesse on oluline koolivalmiduse näitaja. Stein'i jt (2020) töös tõid lasteaiaõpetajad välja, et koolieelikud vajavad lisatuge sotsiaalsete oskuste osas. Laps peab tahtma minna kooli, mis peegeldub tema motivatsioonis. Laps peab suutma koondada tähelepanu ühele konkreetsele tegevusele ja suutma selle lõpuni viia (Ots, 2008).

Lapse sotsiaalne areng toimub samaaegselt tema vaimse ja füüsilise arenguga. Omandatud oskustest moodustuvad pädevused ehk sotsiaalne kompetentsus (Saarits, 2005).

Sotsiaalsed kompetentsused hõlmavad endas mitmeid omadusi. Siinjuures saab välja tuua järgmised: suhtlusoskus, olukordade analüüsi ja lahendamisoskus, enesekehtestamine, suutlikkus sobituda keskkonda, seada sihte ja neid saavutada, luua sõbrasuhteid ja olla hinnatud kaaslane (Keltikangas-Järvinen, 2013; Saarits, 2005). Koolieelikul peaks olema hea enesehinnang, mis toetab tema sotsiaalset kompetentsust. Sotsiaalsed oskused ja enesekohased oskused on oluliseks eelduseks edukaks hakkamasaamiseks koolis. Suheldes teiste inimestega algab lapse sulandumine ühiskonda (Kulderknup, 2009). Sotsiaalsete oskuste puhul on koolieelik eeldatavalt julge suhtlema teiste inimestega. Ta on võtnud omaks ühiskonnas üldtunnustatud tavad ning eetilised tõekspidamised. Enesekohaste oskuste alla kuulub lapse oskus teadvustada endale oma oskusi, võimeid ja emotsioone. Seitsmendaks eluaastaks on lapsel suurenenud vastutustunne oma käitumise osas (Kulderknup, 2009). Tuleb silmas pidada, et koolieelik on avatud kiitusele ja tunnustusele. Negatiivsed ja valusad kogemused puudutavad teda eriti ja muudavad ebakindlaks (Saarits, 2006).

Eelkoolieas on mänguoskus olulise tähtsusega ning õppimine toimub läbi mängu. Mäng rahuldab lapse liikumisvajadust ja tegutsemistahet ning mängus saab toetatud lapse meelte ja tajuprotsesside areng. Eelkoolieas algatab laps meelsasti ise mängulist tegevust (Kikas, 2008). Goble jt (2016) Virginia Ülikoolis uurisid, kuidas kulgeb lapse areng tema enda poolt juhitud tegevustes. Uuring tõi välja, et keskkonnas, kus toimuvad lapse ja täiskasvanu juhitud tegevused võrdsetes osades, on laste ettevalmistus kooliks parem. Vögotski (2016) sõnul aitab mänguoskus küpseda lapse psüühikal. Lapse arengut iseloomustab kõikide arenguprotsesside samaaegne, paralleelne toimumine (Etti, 2011).

Laps peab saama liikuda, sest see on tema loomulik tung. Uuringud on näidanud, et kehalist arengut ei peeta niivõrd tähtsaks kui vaimseid võimeid (Seero, 2008). Alates 2006-2014 aastani on rasvunud laste esmahaigestumine tõusutrendis (Mattson, 2016). 2015-2016 õppeaastal läbiviidud uuring näitas, et iga neljas 1. klassi õpilane on ülekaaluline. Uuring tõi välja, et laste ülekaal on seotud tasakaalustamata toitumise ning vähese liikumisega (Metsoja, Nelis & Nurk, 2017). Eelkooliikka jääb kehalise arengu sensitiivne periood. Veigel ja Piisang (2015) kirjutavad, et liikumine on kehalise arengu lahutamatu osa. Omandamata põhiliigutusvõimused võivad lapse jätta tõrjutuks, sest ta jäetakse kõrvale vabaaja mängudest. Kehalist aktiivsust ja sportlikku eluviisi on elus hiljem keeruline taastada. Veigel ja Piisang (2015) toovad välja oma uurimistöös,

et soovitatav liikumisaeg nädalas on 15-20 tundi. Lapsed vajavad palju liikumist tihedate puhkepausidega. Täheldatud on, et liikumisel on aju väga aktiivne, millest võib eeldada, et mänguliselt ja mitmekesiselt juhitud liikumine arendab lapse mõtlemist, tähelepanuvõimet ning mälu. Kehaline vastupidavus aitab lapsel koolis istuda, pliiatsit kasutada ning kasutada täit vaimset potentsiaali (Ots, 2008).

## Lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate koostöö lapse sujuva ülemineku toetamisel lasteaiast kooli

Viise, kuidas õpetajad saavad koostööd teha organisatsiooni siseselt ja väliselt, on mitmeid. Õpetajad saavad end vastastikku juhendada (*peer coaching*). Oluline on siinjuures, et ei oldaks üksteise suhtes arvustavad. Selline koostöö iseloomustab õpetajaid, kes on võrdsed partnerid. Neil on sama haridustase ja mõlemad on õpetamises kogenud. Mitteamustav õhkkond loob võimaluse koostööks ja reflekteerivaks dialoogiks, kus õpetaja on isejuhtiv õppija. Üksteist juhendatakse ja abistatakse õppimise protsessis. Vastastikusel juhendamises puuduvad hinnangud ja keskendutakse sellele, mida nähti (Ostovar-Nameghi jt, 2016). Vastastikusel juhendamisel on oluline suunata vanemaid ja kogenumaid pedagooge oskusi ning teadmisi teistele jagama (Webs & Holthappels, 2018). Singapuris, riik, mille PISA tulemused on väga head, julgustatakse õpetajaid õpikogukondades *peer-to-peer* (st võrdsed partnerid) viisil õppima. Õpetajad vahetavad õpikogemusi ning täiendavad üksteist, et olla elukestvad õppijad (OECD, 2018).

Koostööd tehes võivad õpetajad üksteist vaadelda (*peer observation*) õpetamisprotsessis. Vaatlused annavad võimaluse anda kirjeldavat tagasisidet. Vaatleja ja õpetaja saavad vahetada ideid. Vaatleja püüd mõista õpetaja kogemusi ja eesmärke aitab vaatlejal mõtestada õpetaja tööd ning tõsta teadlikkust õpetamisest. Vaatlusel tuleb jääda objektiivseks, sest psühholoogiliselt on õpetajal raske olla jälgitav. Vaatlusel on väga oluline konfidentsiaalsus ning hoiduda hinnangutest. Hinnanguvabadus annab teed õpetaja arengule. Õpikohaks võib muutuda rollide vahetus, kus vaatleja muutub jälgitavaks. Hiljem arutletakse, mis õpetamisprotsessis juhtus (Joo jt, 2020; Ostovar-Nameghi & Sheikhahmadi, 2016). Skouteris jt (2012) toovad välja, et on hea



kui erineva taseme õpetajad (lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja) käivad üksteise õppetööd vaatamas. Üksteise tööga tutvumisel vähenevad üleminekul lasteaiaast kooli pedagoogilised erinevused. Islandi ning Austraalia (NSW) lasteaiaõpetajad märkisid, et üksteise õppetegevuste vaatlemine on harv ning üksteise tegevuste vaatlemist võik rohkem praktiseerida (Einarsdottir jt, 2010; Joo jt, 2020). Lasteaia õpetajad lähenevad rohkem mängukeskselt õppetööle ja klassiõpetajad keskenduvad rohkem lapse teadmiste suurendamisele ning õppetöö on rohkem klassiõpetaja suunatud, kus laps kui õppija kaotab veidi oma iseseisvust. Lapse jaoks võib selline erinevus õppimisel olla stressiallikaks ja ta kohaneb koolis halvemini (Skouteris jt, 2012).

Üks tõhusamaid koostöövorme on õpetajatest koosnev uurimisrühm (*teacher study group*). Koostööksohtutakse regulaarselt ning õpetajatel on ühine eesmärk jagada ja arutleda pedagoogiliste teemade üle reflekteerival moel. Konkreetne koostöövorm on üks parimaid toetamaks kaasaegset õpetajat tema arengus (Ostovar-Nameghi & Sheikhhahmadi, 2016). Õpetajate regulaarsete kohtumiste tulemusel saavad õpetajad tuge emotsionaalselt, nad saavad juhiseid õppetöö läbiviimiseks ning see omakorda mõjutab õpetaja-lapse suhteid positiivselt. Head suhted õpetaja ja laste vahel toetab lapse keele- ning kirjaoskust (Joo jt, 2020). Skouteris jt (2012) kirjutavad oma artiklis, et Islandil 2008 aastal läbiviidud uuringus tuli välja, et sellised pedagoogilised nõupidamised keskenduvad enamjaolt erivajadustega lastele või halvemal juhul räägitakse kuulujutte (Hargreaves & O'Connor, 2017), jättes tähelepanuta ülejäänud lapsed rühmas. Oluline on tähelepanu pöörata tervikule ja kõigi laste varasemale õpikogemusele. Schneider ja Kipp (2015) nendivad, et korrapärased ümarlauad lasteaia õpetajate ja klassiõpetajate vahel hõlbustavad reflekteerimist. Infovahetus on oluline sel juhul kui see on kvaliteetne ja toetab ühiseid eesmärke laste sujuval üleminekul kooli (Webs & Holtappels, 2018). Mõlemad õpetajate grupid tunnistasid, et koostööd tehes tekkis igast lapsest terviklikum ning laiapõhjalisem arusaam. Koostöö tulemusena mitmekesisus õppetöö ning olulisemaks sai lapse individuaalsuse arvestamine. Teada on, et laste õppimine ning akadeemiline võimekus saab toetatud kui õpetajad teevad koostööd (Webs & Holtappels, 2018). Saar (2012) toob oma magistriritöös välja, et koostööd lasteaia ja kooli vahel peeti väga oluliseks. Leiti, et kool peaks jätkama sealt õpetamist, kust lasteaia pooleni jäi. Toodi välja, et koostöö käigus ei õpetata lapsi üle ning ei töötata töövihikutega, millega koolis. Uuringus arvas 66,7% klassiõpetajatest, et lasteaia peaksid õppetegevused olema rohkem koolitundide moodi. Lapsi tuleks lasteaia

harjutada 45 minutit paigal olema nagu koolitunnis. Klassiõpetajad põhjendasid oma arvamust sellega, et see loob lapses turvatunde (Saar, 2012).

Koostöök on vajalik juhtide poolne initsiatiiv ja tugi ning demokraatlik juhtimisstiil (Webs jt, 2018; OECD, 2017). Koolide juhtkonna liikmed on peaaegu kõik seda meelt, et nende koolis on organisatsioonilisi struktuure, kus jagatakse oma töö- ja õpikogemust. Formaalne koostöö on koolitasanditel ebaühtlane, kus õpetaja tajub koostööd vähem kui koolijuht. Veerand uuringus osalenud õpetajatest väidab, et ei ole olnud kaasatud õppekava ja arengukava arendusse (Sarv, 2008). OECD (2014) avaldatud uuringust TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) selgus, et Taani, Eesti, Jaapani, Hollandi ja Belgia rohkem kui 50% koolijuhtidest ei ole kunagi või on mõnikord toetanud õpetajate vahelist koostöövalmidust ja uute õppemeetodite kasutusele võtmist. Kõigile huvigruppidele on hea, kui õpetaja tunneb end kaasatuna. Väheneb võimalus õpetaja eraldatuse tundest teistest kolleegidest (Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi, 2016; Schneider jt, 2015; Sarv, 2008). Kaasatus tõstab õpetaja enesetõhusust ning enesekindlust. Õpetaja dominante roll teadmiste andmisel on tänapäeval muutunud ning nüüd õpitakse läbi praktika vastastikku üksteise käest. Teada on, et õpetajate vaheline tihe kogemuste vahetamine parandab õpilaste õppimist ning saavutusi õppetöös (OECD, 2017; Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi, 2016). Tugevaks koostöök on vajalik kõigi osapoolte nõusolek ja motivatsioon kaasa lüüa, sest sunnitud koostöö vähendab õpetajate teotahet (Hargreaves & O'Connor, 2017).

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, kuidas toetada lapse sujuvat üleminekut lasteaia kooli lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate koostöös. Tulenevalt eesmärgist sõnastati selle saavutamiseks kaks uurimisküsimust:

- 1) Millised on lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja koostöö kogemused?
- 2) Milliseid võimalusi ja millal kasutavad õpetajad lapse sujuvaks üleminekuks lasteaia kooli?

Uurimistöö käigus saadud andmetest saab koostada tegevuskava, mida rakendada koostöök lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja vahel. Tegevuskava väärtuseks saab pidada õpetajate suuremat kaasatust õpikogukondades, kus jagatakse omavahel kogemusi lapse sujuvamaks üleminekuks kooli ning toimub uute pedagoogiliste teadmiste vahetamine (Kutsekoda, 2020; OECD, 2018).

## Metoodika

Uuringu läbiviimiseks valis autor kvalitatiivse uurimisviisi. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab uurijal koguda detailset infot ning moodustada kogutud andmete analüüsi tulemusel sobivad kategooriad, mille põhjal saab näha laiemaid mustreid, teooriaid või teha üldistusi, mida võrreldakse isiklike kogemuste või teemakohase kirjandusega (Laherand, 2008). Kvalitatiivse uurimismeetodi puhul saab autor lubada teatud paindlikust, sest teooria tekib kogutud andmete põhjal. Töös valitud viis võimaldab uurijal korduvalt tagasi pöörduda uuringus juba läbitud etappide juurde. Kodeerides kogutud teksti pöördub uurija korduvalt uurimisküsimuste juurde tagasi ning mõtestab neid üha uuesti (DeCarlo, 2018; Laherand, 2008).

## Valim

Valim moodustati intervjueeritavate kättesaadavuse järgi st mugavusvalimi põhimõttel. Mugavusvalimi puhul ei saa kogutud andmeid rangelt üldistada, sest antud vastused ja hinnangud kuuluvad uurijale lähedal olevatele inimestele (Rämmer, 2014). De Carlo (2018) rõhutab, et on väga oluline läbi mõelda valimisse võetavad – kuidas ja mis eesmärgil saavad nad intervjueeritavateks. Kriteeriumiteks sai, et vähemalt korra on lasteaiaõpetaja olnud koolieelikute õpetaja ning lapsed kooli saatnud ning õpetaja on tegevõpetaja. Klassiõpetaja puhul oli oluline, et tal on olnud kogemus võtta lapsi lasteaiast 1. klassi. Sarnaselt lasteaiaõpetajatega, olid valimisse võetud klassiõpetajad tegevõpetajad. Õpetajad töötavad Saaremaa vallas. De Carlo (2018) toob välja, et hoolega valitud valim võimaldab võrrelda teoreetiliselt olulisi mõisteid ja aidata mõista laiemaid protsesse uuritavas valdkonnas. Vali moodustati Saaremaa valla lasteaiaõpetajatest ja klassiõpetajatest. Õpetajatega võeti ühendust erineval viisil. Viie klassiõpetaja e-mail saadi koolide kodulehtedelt. Uurija kirjutas neile kirja, kus tutvustas end ning miks ühendust võttis. Anti esmane ülevaade töö eesmärkidest, andmekogumise viisist ning kuidas andmeid hiljem kasutatakse. Paluti luba, et õpetaja osaleks uuringus. Kolm klassiõpetajat olid nõus uuringus osalema. Kahe lasteaiaõpetaja puhul pöörduti nende poole suuliselt. Sarnaselt kirjaliku pöördumisega, anti ülevaade töö eesmärkidest, kuidas andmeid kogutakse ning mis

andmetest edasi saab ning paluti intervjuerimiseks aeg välja valida. Veel kahele lasteaiaõpetajale helistati ning öeldi kõne eesmärk ja paluti luba intervjuerimiseks. Kõik uurija poolt valitud lasteaiaõpetajad andsid nõusoleku intervjuuks.

## Andmekogumine

Andmete kogumiseks koostas autor teoreetiliste allikate põhjal küsimustiku lasteaiaõpetajatele ja klassiõpetajatele (vt küsimustiku kava Lisa 1 ja Lisa 2). Koostatud küsimused jagunesid kaheks küsimuste ploki, kus igas ploki oli viis küsimust. Nimetatud kaks ploki olid: 1) Koostöö õpetajate vahel (5 küsimust) ja 2) Sujuv üleminek ja selle toetamine (5 küsimust).

Uurimisinstrumendi kvaliteedi tõstmiseks viidi läbi üks pilootintervjuu lasteaiaõpetajaga, mis jäi andmete analüüsi sisse. Pilootintervjuust ilmnnes, et esimese ploki küsimuste järjestusi oli vaja muuta. Autor kohendas küsimustikku koos intervjueritavaga, et tulevastel intervjueritavatel oleks mugav ja ladus küsimustele vastata. Täpselt koostatud küsimused tõstavad uurimistöö valiidsust (Kalmus, Masso & Linno, 2015). Esimese ploki neljas ja viies küsimus vajab sõnastuses täpsustust. Lasteaiaõpetajatele mõeldud neljas ja viies küsimus vajab sõna “juhtkonna” ette “lasteaia” ja klassiõpetajate puhul sai lisatud sõnapaar “kooli juhtkond”. Teine küsimuste ploki vajab vähem kohendamist – teine ja kolmas küsimus sai ära vahetatud ning kolmandale küsimusele tekkis lisaküsimus “*mitu korda võiksid klassiõpetaja ja lasteaiaõpetaja õppeaasta jooksul kohtuda?*”.

Uurija viis läbi poolstruktureeritud intervjuu. Intervjuu eelis on paindlikkus, kus info kogumisel saab reageerida vastaja ütlustele (Laherand, 2008). Kahe lasteaiaõpetajaga sai uurija intervjuu teha tavapärasel viisil st, et kohtuti ning kasutati intervjuu salvestamiseks diktofoni, kuid viie intervjueritavaga tehti sünkroonsed veebi-intervjuud. Küsimine ja vastamine toimus reaajas (Murumaa-Mengel, 2020), kus uurija tutvustas küsimuste eesmärki ning selgitas intervjueritavale tema õigusi andmekaitse osas. Veebi-intervjuud salvestati diktofoniga, kus uurija enne salvestamist näitas intervjueritavale, millega salvestama hakatakse. Enne intervjuu algust küsiti kõikide õpetajate käest salvestamiseks luba. Uurija püüdis intervjuu käigus hoida vestlust loomulikuna ning pani end aktiivse kuulaja rolli, kus vastaja tunneb, et tema ütlused on olulised ning teda kuulatakse (Laherand, 2008). Vestlused kustutati diktofonist kui

transkribeeringud sai üle kontrollitud ning helifailid uurija hinnangul turvalisse kohta salvestatud. Intervjuu veebikeskkondadeks oli neljal korral Facebook´i Messenger´i videokõne ning üks intervjuu viidi läbi Skype´i keskkonnas videokõnena. Autori eelistus oli kohtuda intervjuueeritavatega päriselt, mis on eelistatuim viis andmete kogumisel intervjuudega (Laherand, 2008). Veebi-intervjuude puhul võib uurijal jääda märkamata kehakeeles edasi antavat infot, kuid intervjuueeritava jaoks on see mugav võimalus olla oma turvalises keskkonnas (Murumaa-Mengel, 2020). Kahjuks ei võimaldanud seda riigis tekkinud eriolukord COVID-19 viiruse levikuga.

## Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Arvulistest tulemustest olulisem on kvalitatiivses tekstianalüüsis leida ja omavahel otstarbekalt seostada niisugused tähenduslikud andmeüksused, mis võtaks kokku analüüsitava teksti kesksed ja/või uurimisküsimuste seisukohast olulised tähendused. Sellisel viisil andmeid analüüsides on võimalik lugeda n-ö ridade vahelt püüdes autori mõtteavaldustest saada terviklikku mustrit. Andmeid tuleb kohelda austusega ning järgida kindlaid protseduurilisi etappe (Kalmus jt, 2015; Laherand, 2008). Andmete analüüsi esimese etapina intervjuud transkribeeriti. Uurija transkribeeris kaks intervjuud käsitsi ning viis intervjuud sai transkribeeritud veebipõhise programmiga. Kasutati Tallinna Tehnika Ülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud tehnoloogiat ja mudeleid (Alumäe, Tilk & Asadullah, 2018) ning kontrolliti diktofoni abil veebipõhised transkribeeringud üle parandades tekste lause kaupa. Kasutades veebipõhist programmi tekivad transkribeeringud ajasäästlikult, kuid De Carlo (2018) ütleb, et parim viis on uurijal oma andmed ise transkribeerida. Hea kui teksti põimitakse kõik see, mis sõnades ei väljendatud, näiteks mõttepausid. Salvestatud intervjuud tähistati pseudonüümidega, mis ei viita intervjuu andnud õpetajale, et kaitsta õpetaja anonüümsust. Transkribeeringud salvestati QCMap´i keskkonda kodeerimiseks. Uurija luges ning kodeeris intervjuusid korduvalt. Kaaskodeerija abi ei kasutatud. Kodeerimise ja kategoriseerimise teel muutub suur andmemahat väiksemateks kuid olulisteks andmeüksusteks (DeCarlo, 2018). Sisus tekkisid teemapõhised koodid. Oluline tekstiosa sai märgistatud ning tekitati koodid, mis koondusid

sarnast mõtet kandvaks. Selline koodide tekkimine sobis, sest see oli paindlik, kuid ohuks saab välja tuua selle, et uurija ei pruugi kõiki uurimuse tulemuste jaoks olulist välja tuua vaid valib tähenduslikud üksused endale meelepärased. Uurija püüdis seda vältida toetudes teoreetilisele teadmisele. Seejärel sarnase sisuga koodid ühendati ja moodustati kategooriad. Paralleelselt andmete kodeerimisega pidas uurija päevikut, mis hõlbustas metatasandil mõtlemist ning hoida tähelepanu uurimisküsimustel. Vestlusi kodeerides keskenduti ühele uurimisküsimusele korraga ning otsiti tähenduslikke üksusi kõigepealt lastaiaõpetajate ütlustele ning seejärel kodeeriti klassiõpetaja tekstid. Kodeerimise ajal kirjutatud märkmeid kasutab autor tulemuste tõlgendamisel.

## Tulemused

Tulemused toon välja kahes jaos uurimisküsimuste järgi. Esimese uurimisküsimuse puhul joonistus välja kaks peakategooriat. Teise uurimisküsimuse puhul toon välja tegevused, mida õpetajad teevad või tahaksid teha lapse sujuvaks üleminekuks kooli. Toon välja enim kasutatavad tegevused, mida õpetajad nimetasid ning aja kui seda tehakse ning toon välja tegevustes osalejad.

## Õpetajate omavahelised koostöö kogemused

Töö esimeseks uurimisküsimuseks oli: *millised on lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja koostöö kogemused?* Esimesele uurimisküsimusele tekkis kaks peakategooriat *koostöö kvaliteet* ning *koostöö takistused* ning nende alla alakategooriad (Lisa 3). **Koostöö kvaliteeti** iseloomustasid järgmised kolm alakategooriat: **osapoolte kaasatus**, **kohtumiste sagedus** ning **kohtumiste sisu**. **Koostöö takistustel** tekkis kaks alakategooriat: **õppekavade erisus** ning **valmisolek koostööks**. Õpetajate kogemuste järgi saab väita, et **osapoolte kaasatus** koostöös on Saaremaal erinev. Tihedam on koostöö omavahel siis kui juhtkond ning kolleegid on aktiivselt kaasatud. Oli õpetajaid, kes kohtuvad harva koostööks ning initsiatiiv peab nende sõnul tulema neist endast. Juhtkonna roll oli sel juhul infot edasikandev, näiteks anti teada õpetajatele, millal on koolis nn

lahtiste uste päev koolieelikutele. Koostööd tehakse kontaktide kaudu või kui ühte klassi satub korraka palju sama rühma lapsi. Oluliseks kvaliteedi näitajaks osapoolte kaasatuse all nimetati lapsevanemate osalust. Seda nimetasid kõik õpetajad intervjuus. Öeldi, et sujuvamaks üleminekuks on parim kui kõik osapooled pingutavad lapse heaolu nimel. Mõõndi, et koostööd lapsevanemaga saab kindlasti parandada ning, et see pole veel saavutanud järjepidevust.

*LÕ4: Osadel õpetajatel on väike kogemus, kes on alles võib-olla tulnud meie majja ja töötanud sõimerühmas või seal sõimerühma järgnevas rühmas, et neil jääb puudu omal see praktiline pool, nagu selles osas, aga nad on ka huvitatud ja nad on alati osalenud nendel koosolekutel, et nendega koos, kes on sellega juba seotud.*

*KÕ1: vahel on mul olnud niimoodi ka, et kui näiteks mõnes lasteaias tuleb hästi palju lapsi ühest rühmast näiteks klassi et siis nemad hoiavad ka seda sidet, et me oleme isegi esinemas käinud seal lasteaias nagu ka laste kaudu see kontakt on olnud.*

**Kohtumise sageduse** puhul toodi välja, et juhul kui koostöö oli algatatud juhtkonna poolt ning neil ei olnud ainult informatsiooni edasi kandvat rolli, kohtusid õpetajad sagedasti ning olid sellega rahul. Ka olid tihedalt omavahel kohtuvad klassiõpetajad rahul lasteaiaõpetajate kirjutatud koolivalmiduskaartidega. Lasteaiaõpetajad ja klassiõpetajad, kes kohtusid harvem, leidsid, et hea oleks kohtuda vähemalt paar korda aastas. Klassiõpetaja, kes kohtus harvem lasteaiaõpetajaga, pidas koolivalmiduskaarti veidi vähem abistavaks.

*LÕ4: kokku kaheksa korda, neli korda koolis ja 4 korda lasteaias. Meil on toimunud juba nii pikalt, et nii pikki aastaid ja ta läheb järjest nagu paremaks.*

*LÕ1: tegelikult võiks täitsa olla paar korda aastas, et see üks asi see kevadeti, avatud uste päev, mm, aga teine asi on ikkagi see, et kui tekib lisaks veel küsimusi laste kohta, et et siis õpetajad saaksid omavahel vestelda.*

**Koostöö sisu.** Tihedat koostööd tegevate õpetajate kokkusaamised eesmärgistati õppeaasta esimesel kohtumisel. Siis pannakse paika järgnevad üritused koolieelikutega ning klassiõpetaja annab tagasisidet 1. klassi kohta. Lasteaiaõpetajad leidsid, et tagasiside on oluline, sest igal aastal on lapsed erinevad ning alati on arengukohti. Õpetajad käisid üksteise õppetegevusi vaatlemas ning klassiõpetajad leidsid, et avatuid tegevusi võiks lasteaias rohkemgi

olla, sest lasteaiaõpetajalt on palju õppida. Harvem kohtuvate õpetajate kohtumiste sisu oli kitsam ja õpetajad tõid välja mitmeid põhjuseid, miks rohkem kohtuda ning kuidas. Klassiõpetaja lasteaias lastega tutvumas ei käi. Tagasisidestamine lasteaeda klassiõpetajate poolt ei ole rutiinselt korraldatud ning õpetajate tajutavad hoiakud võivad ümarlaudade efektiivsust kahandada ning süvendada eraldatust kahe astme õpetaja vahel.

*LÕ3: esimese klassi õpetaja tavaliselt annab siis tagasisidet esimese, mõne kuu järel sügisega tahab tagasisidet sellest, kuidas siis lastel koolis läinud on. Et see on nagu ka väga oluline siis sellise mu kitsaskohad või, või, või arengukohad või selliseid asju, siis ta tavaliselt märgitakse siis ära. Et või nagu õpetajale tundub, et millelegi võiks rohkem tähelepanu pöörata lasteaias.*

*KÕ1: saaksime nagu infot jagada siis, et ikkagi ka ju noh, ütleme algklassiprogrammis ja ka alushariduse programmis aeg-ajalt midagi ka ikka muutub. Et just siis võiks kokku saada ja kui tuleb uusi suundi.*

*LÕ2: Et koolide õpetajad tulid ja rääkisid, millised on nende nõudmised algklassidele.*

*KÕ1: koolivalmiduskaart noh, muidugi näitab üldiselt ära, kuidas laps on lasteaias olnud, aga tuleb ikkagi arvestada, et lasteaed ei ole kohustuslik ja ta ju laps võib palju puududa. Et ta ei anna ikkagi sellist ausat pilti, kogu üldvaadet, aga, aga mingi info ikkagi saab.*

**Koostöö takistused** tulenevad õpetajate hinnangul *õppekavade erisusest ja ajapuudusest*. Kõik küsitletud õpetajad olid seda meelt, et kokkupuuted on olnud meeldivad. Peamine takistus koostöös on *õppekavade erinevus*, mis tekitab arusaamatust, mida täpselt peab laps lasteaias omandama, et edukalt hakkama saada koolis. Märgin, et üks klassiõpetaja tõi välja õppematerjalid, kus liiga vara läheb tekst suurtähelt kirjatähtedele üle. Õppekavades seatud ootused lapse oskustele on liiga erinevad.

*LÕ4: et kooli ja siis lasteaia õppekava vahel on tegelikult natukene käärid. Sellepärast et seal jääb nagu tühimik vahele. Lasteaia õppekava on lihtsam kui koolis läheb edasi.*

*KÕ2: mõnes aines on lausa nii, et me pole näiteks ühtegi kirjatähte veel lastega õppinud, aga juba tulevad ülesanded või käsud seal kirjatähtedes kirjutatuna.*



Peamine takistus koostööks peitub õpetajate arvates ühise aja leidmises, ka neil õpetajatel on keeruline leida ühist aega, kelle kogemused koostööks on rikkalikud. Takistus peitub erinevates tööaegades, kus lõuna ajal lapsed lasteaias puhkavad. Klassiõpetajal on hommikul tunnid. Klassiõpetaja tõi välja, et kevadel on 4. klassi kõrvalt raske koolieelikutega kohtuda. Veel lisati, et koostööks on vajalik vastastikune lugupidamine ning et huvi oleks mõlemapoolne.

*KÕ3: Ei saa nagu ainult olla õppealajuhataja ja, ja lasteaias on siis metoodiku, eks ole, koostöö, see on ikkagi koostöö klassiõpetaja ja lasteaiaõpetaja vahel. Magamise ajal saab kuidugi suhelda ju klassiõpetaja ja lasteaiaõpetaja vahel ja rääkida, eks ole, aga laste jälgimise suhtes peaks ikka olema hommikupoole.*

### Võimalused sujuva ülemineku toetamiseks lasteaiast kooli

Teiseks uurimisküsimuseks oli: *milliseid võimalusi ja millal kasutavad õpetajad lapse sujuvaks üleminekuks lasteaiast kooli?* Analüüsi tulemusel tekkisid võimaluste alla sujuva ülemineku toetamisel lasteaiast kooli järgmised kategooriad (Lisa 4): 1) tegevused, kus on kaasatud lasteaiaõpetajad ja klassiõpetajad; 2) tegevused, kus on kaasatud lasteaiaõpetajad või klassiõpetajad ja üleminekust mõjutatud lapsed ning 3) tegevused, kus osalevad kõik osapooled: lasteaiaõpetajad, klassiõpetajad, üleminekust mõjutatud lapsed, kolleegid, lasteaia- ja koolilapsed ning vanemad.

Õpetajad nimetasid tegevusi, mida tehakse järjepidevalt ning neil paluti nimetada tegevusi, mida võiks veel teha koostöös teise õpetajaga. Kõik õpetajad tõid välja, et tegevused sujuval üleminekul on suunatud lapse sotsiaalse külje toetamisele.

*LÕ3: Kogu see organiseeritud tegevus lasteaias on ju suunatud sellele lapse koolivalmiduse saavutamisele. Tegelikult algab see ju sõimerühmast juba peale kõik.*

**Tegevused, milles osalesid lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja**, oli *ümarlaud*, mainiti veel *arutelu*. Tihedat koostööd tegevatel õpetajatel toimus esimene ümarlaud sügisel ning sinna kaasatakse lasteaiaõpetajad, kellel varasemat sujuva ülemineku koostöö kogemust ei ole. Harvem kokku saanud õpetajad kirjeldasid, et mõnikord on saadud kokku ning ei teata ümarlaua ära

jäämise põhjust. Neil on ümarlaud tavaliselt kevadel. Ümarlaudadel osalevad peale õpetajate veel tugispetsialistid.

*LÕ4: meil on igal aastal sügisel on ümarlaud algklassiõpetajatega ja siis direktor, õppealajuhataja ja siis lasteaias on rühmaõpetajad ja juhtkond ja siis pannakse need koostöö osad paika.*

*LÕ2: Ma ei teagi, miks nüüd viimati seda ümarlauda ei olnud. Ja kas nüüd edaspidi teistel on olnud, seda ma ei oskagi öelda enam.*

### **Tegevused, kus osalevad lasteaiaõpetaja ja/või klassiõpetaja ning koolieelikud ja/või**

**1. klassi lapsed.** Teise kategooria levinuim tegevus on kevadel nn *lahtiste uste päevad*, kuhu on kutsutud lasteaiaõpetajad ja koolieelikud. Lapsed jagatakse gruppidesse ning klassiõpetajad tutvustavad lastele kooli ning klassiruumi. Lasteaiaõpetaja ringkäigule kaasa ei lähe. Lahtiste uste päeval on õpetajate vahelised vestlused mitteformaalsed ja võib juhtuda, et vestlus toimub muu koolipersonali ja lasteaiaõpetaja vahel. Sujuva ülemineku puhul oli mõlemate õpetajate meelest oluline, et laps tutvuks oma tulevase õppekeskkonnaga.

*LÕ1: Siis on lasteaiaõpetajad n-ö õpetajate toas kohvil rääkimas siis õpetajatega. Et alati ei pruugi need just esimese klassi õpetajad olla.*

*KÕ2: need proovitunnid seal koolimajas, et see keskkond, kuhu nad siis pärast seda satuvad, ei ole täiesti võõras.*

Mõningaid projekte on klassiõpetaja koostööna teinud, kuid õpetaja ütles, et kontakt lasteaiaõpetajaga on tulnud isiklikult pinnalt ning ühiseid projekte ei tehta iga aasta. Ajaliselt ei täpsustatud projekti toimumist.

*KÕ1: oleme mingil muul projektis osalenud*

*Eelkool*, mõnel juhul *AB-kool*, toimub koolis. Lapsevanemad teevad koolivaliku ning viivad oma lapse sinna eelkooli. Lasteaiaõpetajat see tegevus ei puuduta v.a AB-kooli puhul, kuhu lapsed viib lasteaiaõpetaja. Eelkool toimub peale lasteaiapäeva, AB-kool toimub lasteaiapäeva sees õppetegevusena. Lapsed käivad AB-kooli raames koolimajas näidistundides tulevase klassiõpetaja juures. Eelkool, kuhu lasteaiaõpetajad kaasatud ei ole toimub kooliti

erinevalt. AB-kool hakkab õpetajate väitel detsembrist, mõningal juhul jaanuarist ning kokku saadakse paar korda kuus.

*LÕ2: ma arvangi, et õpetajad peaksid toetama kõiki, et kõik lapsed käiksid eelkoolis. Kõige parem, et nad läheksid eelkooli seal, kus nad ise pärast saavad käima hakata kui nad teavad konkreetselt, et nad sinna saavad.*

*LÕ3: kuidas siis kooliõpetajale sobib ja kui siis midagi on lasteaias ja sellist erilist siis lihtsalt jah, kellaajad, kuupäevad lepitakse kokku.*

Mõned lasteaiaõpetajad tõid välja, et klassiõpetaja käib koolieelikute õppetegevusi vaatlemas (*avatud tegevused*) ning klassiõpetajad rääkisid, et käivad lasteaias *avatud tunde* vaatlemas, millele järgnevad *näidistunnid* koolis. Avatud tegevusi praktiseeritakse, kuid lasteaiaõpetaja tõi välja, et pingeline on teha neid. Emotsionaalselt on raske lasta klassiõpetajat oma rühma õppetegevust vaatlema ning see võib kujuneda koostöö takistuseks.

*LÕ3: pärast seda kui õpetaja on vaadanud neid tegevusi lasteaias, mida lasteaiaõpetaja lastega rühmas teeb. Pärast seda lähevad lapsed kooli.*

*KÕ2: kõigepealt käib õpetaja neid lastes vaatamas ja siis nad käivad, teevad need proovitunnid seal koolimajas.*

*LÕ4: tegelikult õpetaja jaoks on see pingutus ja et sa, et teised tulevad ju, käivad lihtsalt vaatamas seal ja see oli samamoodi, kui tuleb kooliõpetaja vaatama, et ega see lihtne ei ole.*

Andmed peegeldasid üleminekul kooli liikumistegevuste vajadust. Mõlemad õpetaja grupid väärtustasid *aktiivset liikumist*.

*KÕ1: Püüame ka hästi palju õues käia, et õuevahetundi siis peale söömist teha, see kõik aitab, et tuua positiivset.*

*KÕ3: Ma olen hästi palju lastega jalutanud.*

Mõne lasteaiaõpetaja jaoks oli tähtis sujuva üleminekuga seoses *mängida nukkudega situatsiooni mängu* ja olukordi lahendada, ka seksuaalkasvatuse elemente toodi esile. Ühe

lasteaiaõpetaja jaoks oli väga oluline *praktiseerida Kiusamisest vabaks! programmi*. Öeldi, et palju aitab see kui lapsele koolist head räägitakse, mitte ei hirmutata.

*KÕ3: lasteaiaõpetaja on juba ju ju eelnevalt rääkinud, mis koolis hakkab toimuma ja hea sõnaga, eks ole.*

*LÕ2: Tegelikult on ka see seksuaalkasvatus, millest ju, mida ma koolirühmas kohe kindlasti tegin ja seal ma tegin veel need nukumängudega. Ma arvangi, et need situatsioonid läbi mängida. Et kui laps läheb kooli, siis selles olukorras oskab ta käituda.*

**Tegevused, kus osalevad kõik osapooled: lasteaiaõpetajad, klassiõpetajad, üleminekust mõjutatud lapsed, kolleegid, lasteaia- ja koolilapsed ning vanemad** on enamasti rahvapärimusega seotud tegevused. Nendel üritustel oli osalejaid tavalisest rohkem nt lisandus lasteaia- või koolipere. Nimetati *jüripäeva, kadri- ning mardipäeva, erinevad spordiüritused, jõuluüritused*, kus käiakse koolieelikutega koolis külas.

## Arutelu

Uurimistöö tulemused aitavad kirjeldada, milliseid tegevusi õpetajate koostöös teha, et lapse sujuvat üleminekut lasteaiast kooli toetada.

Uurimistulemustest lugedes on õpetajate kogemused koostöö osas erinevad. Leidus lasteaiaõpetajaid ja klassiõpetajaid, kes tegid tihedat koostööd, aga ka õpetajaid, kes kohtusid harva. Tiheda koostöö puhul olid õpetajate kokkusaamised süsteemsed. Esimesel ümarlinal püstitati eesmärgid ning pandi ajakava paika järgmiste kohtumiste tarvis. Sellel ümarlinal osalesid mõlema haridusasutuse juhtkonnad ning õpetajad. Schneideri ja Kipp'i (2015) projekti järgi tekkisid tihedast kontaktist õpetajate vahel lapse jaoks paindlik ja sujuv üleminek kooli ning õpetajate omavaheline austus kasvas. Kooli ja lasteaia vahelised kokkupuuted muudavad haridustee lapse jaoks ühtlasemaks ning toetavad akadeemilise hariduse omandamist (Zambrana jt, 2019). Ühtses Saaremaa vallas tasub pöörduda nende õpetajate poole, kes juba koostööd teevad ning saada neilt soovitusi ning juhendamist. Kitsendusi loob piirkond, kus kool ja lasteaed asuvad. Kui ühes piirkonnas on näiteks rohkem kui kaks haridusasutust, siis on keerulisem luua

rutiinseid koostöö tegevusi, sest ei ole teada, kuhu kooli laps läheb. Tihedat koostööd tegevad klassiõpetajad suhtusid lasteaiaõpetaja töösse suure austusega väljendades soove rohkem nende tegevusi vaatamas käia. Koostööks on vajalik, et osapooled oleksid üksteise suhtes aupaklikud. Harvem koostööd tegevad õpetajad üksteist vaatlemas ei käinud ning arvati, et koostööd keeruline teha, sest õppekavad niivõrd erinevad. Teada on, et omavaheline teadmiste ja oskuste jagamine rikastab õpetaja kogemuste pagasit ning vähendab õppekavadest tulenevaid erinevusi (OECD, 2018; Schneider & Kipp, 2015, Einarsdottir jt, 2008). Ajaliselt on see keeruline, kuid siin on vajalik kaasata muud huvigrupid, nt omavalitsus, sest koostöö nõuab aega ja ressursse. Kvaliteetne haridus vajab suuremat rahalist toetust (Hargreaves & O'Connor, 2017). Õpetajate valmisolek koostööks on olemas ja seda toovad välja ka muud uuringud (Schneider & Kipp, 2015; Webs & Holtappels, 2017; Saar, 2012). Lasteaiaõpetajad kirjeldasid, et keeruline on olla vaadeldav. Vaatleja peab olema objektiivne ning mõtestama vaadeldud olukordi tulevikku silmas pidades, et nähtust tekiks positiivne ja edasiviiv infomaterjal, mida jagada õpikogukonnas teiste õpetajatega (Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi, 2016; OECD, 2018). Tugevama koostöö tunnus on see kui õpetajad ühiselt tajuvad vastutust laste ja õpilaste ees. Ideedest ja plaanidest tuleb minna konkreetseks ning tegutseda (Hargreaves & O'Connor, 2017). Ümarlaudu korraldatakse osade õpetajate sõnul küll, kuid alati ei ole lasteaiaõpetaja tundnud, et sellest kasu oleks olnud. Õpetaja poolt väljendati, et tema arvamust ümaralaua peateema kohta ei arvestatud piisavalt. Ka ei osatud öelda, miks mõnel aastal ümarlaud ära jääb. Hargreaves ja O'Connor (2017) viitavad, et tähelepanelik tuleb ümarlauda tehes olla. Eesmärgid peavad olema konkreetsed ning toetama õpetaja professionaalset arengut. Ka Einarsdottir jt (2008) märgib, et ümarlaudadel võib tähelepanu liigselt olla erivajadustega lastel mitte kogu lastegrupil. Tihedat koostööd tegevad õpetajad ümarlauast pikemalt ei arutlenud. Järeldan, et need toimuvad õpetajatele meelepärasel viisil. Sarnaselt teistelegi riikidele tehakse koolieelikutele eelkooli, et üleminek oleks sujuvam (Einarsdottir jt, 2008). Siingi on erinevusi õpetajate ütluste põhjal. Tihedamalt koostööd tegevate õpetajate puhul on eelkooliga seotud lasteaiaõpetajad, klassiõpetaja ning koolieelikud – käiakse näidistundides, mida lasteaiaõpetajad näevad. Harvem koostööd tegevad klassiõpetajad teevad eelkooli koolieelikutele, kuid lasteaiaõpetajad kaasatud ei ole. Küll aga on eelkooliga sel puhul rohkem seotud lapsevanemad. Üleminekul tuleb silmas pidada, et teadmisi lapsest omab lisaks lapsevanemale ka lasteaiaõpetaja (Skouteris jt, 2012) ning neid teadmisi saab kasutada lapse toetamiseks üleminekul kooli. Tulemustest ilmnes, et harvem koostööd tegev klassiõpetaja oli

koolivalmiduskaardi kohta kõhklevam, samas kui tihedat koostööd tegevad klassiõpetajad kiitsid lasteaiaõpetajate tööd nende kaartide tegemisel ning olid tänulikud, sest koolivalmiduskaardist on palju abi olnud. Kõik õpetajad leidsid, et sujuvamaks üleminekuks kooli, on vaja toetada lapse sotsiaalseid oskusi. Tegevuste planeerimisel tuleks lähtuda sellest teadmistest. Esimesel ümarlaual sügisel saabki mõelda, millised need tegevused oleksid. Goble jt (2016) töid oma uuringus välja, et lapse juhitud tegevustes õpetajaga paranes lapse sõnavara ning õpetajad märkasid lapse sotsiaalsete oskuste suurenemist. Koostöö tegevuskava koostades tuleb mõelda, kuidas koostööd teha ning keda täpsemalt kaasata. Õpetajad, kes harvem kohtuvad, võivad teostada lastega projekti, kuhu saab kaasata 4. klassi lapsed. Projekti teema saab siduda laste huvidega ning õppekavadega. Klassiõpetajad tõid välja, et kevad on kiire aeg ning projekti teostus võib autori hinnangul jääda jaanuar-veebruari. Projekti lõppedes tuleb teha kokkuvõtteid koos lastega ning vahetada mõtteid, kuidas meeldis ja mida saaks paremini teha. Goble'i jt (2016) sõnul tuli välja, et kui lapsed ja õpetaja koos tegutsesid omandasid lapsed oskusi meisterlikumalt. Harvem koostööd tegevad õpetajad ei maininud, et neil oleks kogemusi üksteise vaatlemisega. Ei saa eeldada, et neil seda pole olnud. Kutsestandard Õpetaja Tase 6 toob tegevusnäitajana välja, et õpetaja „tegutseb meeskonnaliikmena õpikogukonnas enda ja kolleegide professionaalse arengu ning selle kaudu õppija arengu toetamise eesmärgil“. Kuna õpetajad olid erinevate kogemustega vaatlemise osas, siis autor esialgu seda tegevuskavasse ei lisaks. Leian, et kõigepealt tuleb korraldada korrapäraseid eesmärgistatud ümarlaudu (arutelusid) vastastikuse usalduse tekkimiseks. Siin saavad kaasa aidata haridusasutuste juhtkonnad, kes loovad õpetajatele võimalused kokkusaamiseks (Webs & Holtappels, 2017). Õpetajad kirjeldasid, et kui vaja kokku saada, siis üldjuhul juhtkonnad ikka aitavad.

Teema, mida võiks sujuva üleminekuga ning õpetajate koostöös uurida, oleks see, kuidas lapsi rohkem kaasata, sest nemad on koostöö ühisosa. Veel võiks uurida koolijuhtkondade rolli infot edasi andva üksusena – kuidas laiendada juhtkonna rolli, et arendada kahe haridusasutuse koostööd. Uuringu piirangud peituvad selles, et kvalitatiivses uurimismeetodis võib uurija jääda subjektiivseks. Subjektiivsuse vähendamiseks olen püüdnud võimalikult täpselt määratleda, kes olid valimis ning püüdsin uurimust eesmärgistada ning sõnastada uurimusküsimused võimalikult täpselt. Intervjuude puhul võis küsitleja keskendumine kaduda, sest veebi-intervjuude puhul olin kodus koos väikese lapsega, kes kahel korral vajas tähelepanu. Mind abistas sel juhul intervjuukava.

**Tänuõnad:** minu tänuõnad kuuluvad neile, kes mind töö kirjutamisel toetasid: õpetajad, kellega oli huvitav vestelda. Täna elukaaslast ja ema. Täna kursusekaaslast, kes utsitasid ning sõpru, kes sama tegid. Täna juhendajat, et ta oli kannatlik ja viis mu mõttekäike õigesse vormi. Aitäh!

*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.*

*Merit Mihklepp /allkirjastatud digitaalselt/ 19.05.20*

## Kasutatud kirjandus

6. üleriigiline alushariduse konverents „Koostöö – lapse arengu võti“ (2006). Pärnu.

Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies – The Baltic Perspective*, 307, 1-8.

DeCarlo, M. (2018). *Scientific Inquiry in Social Work*. United States: Open Social Work Education.

Einarsdottir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia. *Early Years* 1(28), 47-60.

Erelt, T. (2014). Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat. Tallinn: EKSA.

Etti, T. (2011). *Lasteaia- ja klassiõpetajate ning lastevanemate ootused laste koolis toimetulekul vajaminevate oskuste suhtes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Goble, P., Hanish L. D., Martin C.L., Eggum-Wilkens N.D., Foster S. A., & Fabes, R. A. (2016). Preschool Contexts and Teacher Interactions: Relations with School Readiness. *Early Education and Development* 5(27), 623-641.

Hargreaves, A., & O'Connor M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community* 2(2), 74-85.

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kasutatud 17.05.2020, <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Keltikangas-Järvinen, L. (2013). Väikelapse sotsiaalsus. Tallinn: Kirjastus Koolibri.

Kikas, E. (Toim). (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

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

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



Kulderknup, E. (2009). *Üldoskuste areng koolieelses eas*. Tallinn: Kirjastus Studium.

*Kutsekoda. Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6* (s.a.). Külastatud aadressil

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>

Kööp, K. (2013). Lapse arengu hindamise vahend *early development instrument*: sobilikkus Eesti konteksti ja õpetajate valmisolek selle rakendamiseks. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 330-358). Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

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

Mattson, T. (2016). Tervishoiusüsteem ei saa paljude laste haigustele õigel ajal jaole. Külastatud aadressil

<https://www.riigikontroll.ee/Suhtedavalikkusega/Pressiteated/tabid/168/ItemId/932/amid/557/language/et-EE/Default.aspx>

Metsoja, A., Nelis, L., & Nurk, E. (2017). Euroopa laste rasvumise seire. WHO Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Eesti 2015/16 õa raport. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Murumaa-Mengel, M. (ilmumas 2020). Ekraanide poolt vahendatud intervjuud ja projektiivtehnikad ning loovuurimismeetodid veebikeskkondades. In: K. Tiidenberg, A. Masso & A. Siibak (toim.). *Andmeühiskonna uurimise meetodid*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018), *TALIS 2018: Insights and Interpretation*. Paris: OECD Publishing.

Ostovar-Nameghi, S. A., & Sheikahmadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching* 9(5), 197-205.

Ots, L. (2008). *Juba kooli! Kuidas last kooliks ette valmistada*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.

Põhikooli- ja gümnaasiumi seadus (2010). Riigi Teataja I 2010, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019119>

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õüibaas. Kasutatud 17.05.2020, <http://samm.ut.ee/valimid>

Saar, S. (2012). Laste sujuv üleminek lasteaiaast kooli õpetajate hinnangutes. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.

Saarits, Ü. (2005). Sotsiaalne areng ja kasvatus. L. Kivi, & H. Sarapuu (Koost), Laps ja lasteaed (lk 67-71). Tartu: AS Atlex.

Sarv, E. S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Schneider, A., & Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education* 11(52), 37-46.

Seero, H. (2008). Koolimineku lävel. Tallinn: Kirjastus ILO.

Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool Children's Transition to Formal Schooling: The Importance of Collaboration between Teachers, Parents and Children. *Australasian Journal of Early Childhood* 4(37), 78-84.

Stein, K., Veisson, M., Öun, T., & Tammemäe, T. (2019). Estonian preschool teachers' views on supporting children's school readiness. *Education*, 3(13), 920-932.

Zambrana, M., Ogden, T., & Zachrisson, H. D. (2020). Can Pre-Academic Activities in Norway's Early Childhood Education and Care Program Boost Later Academic Achievements in Preschoolers at Risk? *Scandinavian Journal of Educational Research* 3(64), 440-456.

Webs, T., & Holtappels, H. G. (2018). School conditions of different forms of teacher collaboration and their effects on instructional development in schools facing challenging circumstances. *Journal of Professional Capital and Community* 3(1), 39-58.

Veigel, M. & Piisang, E. (2015). Lasteaiaõpetajate hinnangud koolieelikute liikumisõpetusele.

Viher, I. (2002). Koolivalmidus ja kohanemine koolis. Kons, A. (Toim), Koolivalmidus. Nõuandeid õpetajalt õpetajale (lk 5-17). Tallinn: Kirjastus ILO.

Võgotski, L. (2016). Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H., & Ziol-Guest, K. M. (2020). What Works in Early Childhood Education Programs?: A Meta-Analysis of Preschool Enhancement Programs. *Early Education and Development* 1(31), 1-26.

## LISA 1 Küsimustiku kava

### Küsimustiku kava LASTEAIAÕPETAJAD

#### **Alustus:**

- Tutvumine ning uurimistöö eesmärgi teatamine
- Küsida luba diktofoni kasutamiseks
- Küsisin kuidas õpetaja end tunneb, sest riigis oli eriolukord (kahe õpetajaga see vajalik polnud)
- Andsin märku intervjuu alustamiseks

#### *Intervjuu põhiosa jagunes kaheks: I koostöö tajumine õpetajate vahel*

- 1) Milliseid võimalusi näed koostööks klassiõpetajaga?
- 2) Milline on sinu nägemus tõhusast koostööst lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja vahel?
- 3) Mis soodustab koostööd lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja vahel? Mis seda takistab?
- 4) Kuidas organiseerite koostööd klassiõpetajaga? Kelle initsiatiivil?
- 5) Kuidas on koostöö toetatud juhtkonna ja kolleegide poolt? Mille põhjal seda väidate?

#### *II sujuv üleminek ja selle toetamine koostööna*

- 1) Mis toetab lapse sujuvat üleminekut lasteaiast kooli?
- 2) Milliseid raskusi kohtab laps astudes 1. klassi?
- 3) Mitu korda kohtute õppeaasta jooksul koostööks klassiõpetajaga? Mitu korda võiksite kohtuda õppeaasta jooksul klassiõpetajaga?
- 4) Mida saab lasteaiaõpetaja teha, et aidata lapsel kohaneda uues keskkonnas?
- 5) Milliseid tegevusi tavaliselt planeerite lapse sujuvaks üleminekuks lasteaiast kooli? Nimetage mõni uus/uudne tegevus, mida võiks teha, et üleminek oleks sujuv?

**Lõpetus:** andsin märku salvestamise lõpetamisest ning tänasin vestlejat küsimustele vastamise eest. Andsin võimaluse ning vastasin osalejate küsimustele peale intervjuud.

## Lisa 2 Küsimustiku kava

### Küsimustiku kava KLASSIÕPETAJAD

#### **Alustus:**

- Tutvumine ning uurimistöö eesmärgi teatamine
- Küsida luba diktofoni kasutamiseks
- Küsisin kuidas õpetaja end tunneb, sest riigis oli eriolukord (kahe õpetajaga see vajalik polnud)
- Andsin märku intervjuu alustamiseks

#### *Intervjuu põhiosa jagunes kaheks: I koostöö tajumine õpetajate vahel*

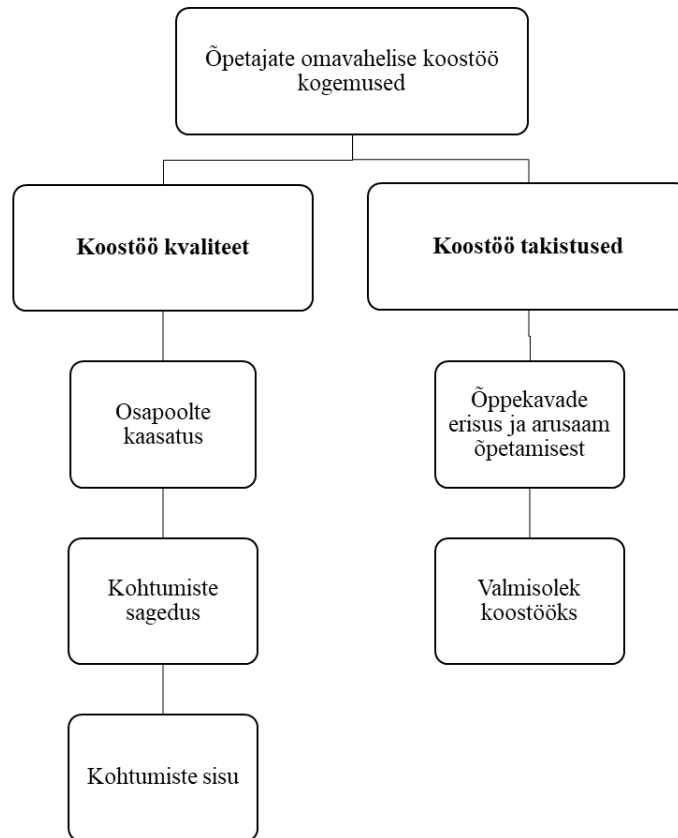
- 1) Milliseid võimalusi näed koostööks lasteaiaõpetajaga?
- 2) Milline on sinu nägemus tõhusast koostööst lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja vahel?
- 3) Mis soodustab koostööd lasteaiaõpetaja ja klassiõpetaja vahel? Mis seda takistab?
- 4) Kuidas organiseerite koostööd lasteaiaõpetajaga? Kelle initsiatiivil?
- 5) Kuidas on koostöö toetatud juhtkonna ja kolleegide poolt? Mille põhjal seda väidate?

#### *II sujuv üleminek ja selle toetamine koostööna*

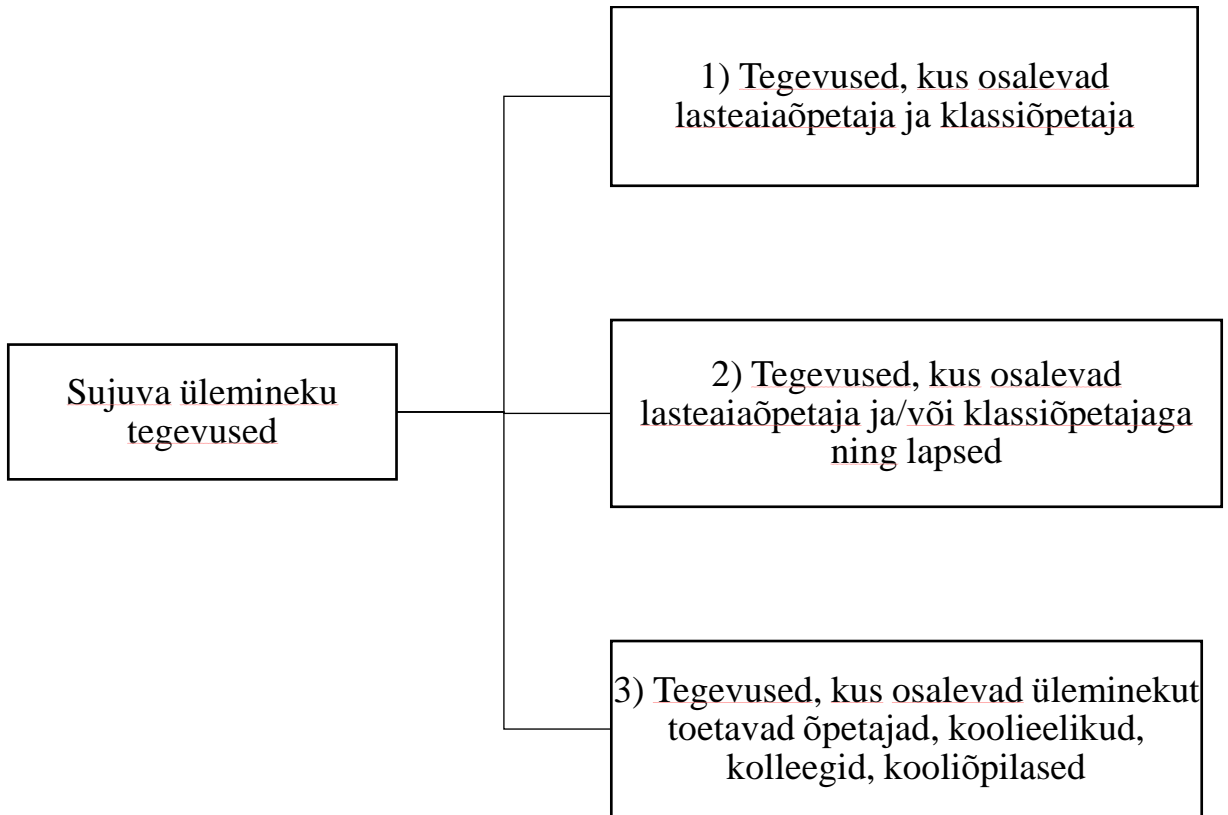
- 1) Mis toetab lapse sujuvat üleminekut lasteaiast kooli?
- 2) Milliseid raskusi kohtab laps astudes 1. klassi?
- 3) Mitu korda kohtute õppeaasta jooksul koostööks lasteaiaõpetajaga? Mitu korda võiksite lasteaiaõpetajaga õppeaasta jooksul kohtuda?
- 4) Mida saab klassiõpetaja teha, et aidata lapsel kohaneda uues keskkonnas?
- 5) Milliseid tegevusi tavaliselt planeerite lapse sujuvaks üleminekuks lasteaiast kooli? Nimetage mõni uus/uudne tegevus, mida võiks teha, et üleminek oleks sujuv?

**Lõpetus:** andsin märku salvestamise lõpetamisest ning tänasin vestlejat küsimustele vastamise eest. Andsin võimaluse ning vastasin osalejate küsimustele peale intervjuud.

Lisa 3 Koostöö kogemuste pea- ja alakategooriad



Lisa 4 Sujuva ülemineku tegevuste pea- ja alamkategoriad



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Merit Mihklepp,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Lasteaiaõpetajate ja klassiõpetajate koostöö lapse sujuva ülemineku toetamiseks lasteaiast kooli, mille juhendaja on Pille Nelis, 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 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.

*Merit Mihklepp*  
**19.05.2020**