

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Hariduskorralduse õppekava

Berit Ojaniit  
LAPSEST LÄHTUVA ÕPIKÄSITUSE RAKENDAMINE KOOLIEELSES  
LASTEASUTUSES  
Magistritöö

Juhendaja: nooremteadur Pihel Hunt

Tartu 2020

## Resümee

### Lapsest lähtuva õpikäsitus rakendamine koolieelses lasteasutuses

Kuigi hetkel kehtiv koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava võimaldab rakendada lapse huvidest lähtuvat õpikäsitust, siis õpetajad seda ei rakenda. Selleks, et tõsta õpetajate teadmisi lapsest lähtuvast õpikäsitusest ning ka hinnata selle rakendumist, viidi ühes koolieelses lasteasutuses läbi tegevusuuring. Tegevusuuringu raames toimus kaks sekkumist, kus õpetajatele korraldati teemakohased koolitused. Andmeid koguti kolmel korral vaatluste ja õpetajate refleksioonide kaudu. Vaatlusprotokoll ja õpetajate refleksioonide põhi koostati lapsest lähtuva õpikäsitus põhimõtteid käsitlevat kirjandust aluseks võttes. Vaatlusandmete analüüsil kasutati kirjeldavat statistikat, refleksiooni uuriti kvalitatiivse deduktiivse sisuanalüüsi meetodil. Õpetaja tegevusi vaadeldes ning refleksioone analüüsides selgus, et lapsest lähtuva õpikäsitus rakendamine mitmekesistab õpetajate tööd. Tegevusuuringu järgmises tsüklis tuleks õpetajatele pakkuda tuge nende lapsest lähtuvate tunnuste rakendamisel, mis tegevusuuringu esimeses tsüklis kõigi õpetajate tegevuses ei rakendunud.

**Märksõnad:** lapsest lähtuv õpikäsitus, tegevusuuring, koolieelne lasteasutus

## Abstract

### **Application of child-centered learning in pre-school institutions**

Although the current national curriculum of pre-school institutions allows for the implementation of a learning approach based on the interests of the child, teachers do not implement it. In order to increase teachers' knowledge of the child-centered approach to learning and also to evaluate its implementation, an action survey was conducted in a pre-school children's institution. Within the framework of the action research, two interventions took place, during which thematic trainings for teachers were organized. Data were collected three times through observations and teachers' reflections. The observation protocol and the framework of teachers' reflections were compiled using the scientific literature on the principles of child-centered learning. Descriptive statistics were used in the analysis of the observation data, and qualitative deductive content analysis was used as a method to analyze the reflections. Looking at the teacher's activities and analyzing the reflections, it became clear that the application of the child-centered approach to learning diversifies the teachers' work. In the next cycle of action research, teachers should be provided with support in implementing those characteristics of child-centered learning which were not implemented by all teachers in the first cycle of action research.

**Keywords: child-centered learning concept, action research, pre-school institution**

## Sisukord

Sissejuhatus .....	5
Teoreetiline ülevaade .....	6
Täiskasvanust lähtuv õpikäsitus .....	8
Lapsekeskne õpikäsitus .....	9
Lapsest lähtuv õpikäsitus .....	10
Uuringu konteksti tutvustus .....	14
Tegevusuuringu metoodika .....	15
Esimene etapp: planeerimine .....	15
Valimi moodustamine .....	15
Sekkumiste planeerimine .....	15
Andmekogumise instrumentide koostamine ja katsetamine .....	16
Eetilised aspektid, uurija refleksiivsus ning uurijapäevik .....	18
Teine etapp: tegutsemine ja vaatlemine .....	19
Kolmas etapp: analüüsimine .....	20
Andmeanalüüs .....	20
Tulemused .....	21
Esimene andmekogumise tulemused ehk algolukorra kaardistamine .....	21
Teise andmekogumise tulemused .....	24
Kolmanda andmekogumise tulemused .....	25
Muutus läbi kolme andmekogumise .....	27
Arutelu ja järgmise etapi planeerimine .....	29
Töö piirangud .....	32
Tänu sõnad .....	32
Autorsuse kinnitus .....	33
Kasutatud kirjandus .....	34
Lisad .....	39
Lisa 1. Vaatlusprotokoll	
Lisa 2. Õpetajate refleksioon	
Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust	

## Sissejuhatus

Viimaste aastate alushariduse rahvusvaheline tendents on õppe- ja kasvatustöö muutumine sarnasemaks üldhariduskoolis toimuva õppetööga. Uurijate hinnangul tingib selle ühiskondlik surve tagada lapsele koolivalmidus ja tagada lapse vastavus ühiskonna ootustele (Neudorf, Ugaste, Tuul, & Mikser, 2017). Toetudes OECD Haridus 2030 (2018) programmile, tuleb arvestada muutunud haridusnõudlusega ning õppimise laiema sihiga. Õppimise laiemale sihiks peetakse sidusat ühiskonda, mille loovad vastutustundlikud ja haritud inimesed. Haridus peab inimesele andma oskused toimetulekuks, valmisoleku elukestvaks õppeks, suuremat avatust muutusteks (Eesti elukestva õppe strateegia, 2014).

Üheks oluliseks märksõnaks Eesti elukestva õppe strateegias 2020 (2014) on õpikäsitus. Õpikäsitus on arusaam sellest, millises suhtes on õppeprotsessis osalejad ning millised on nende arusaamad õppe rakendamisest praktikas. Ühtlasi sätestatakse õpikäsitusega ka see, millistel eesmärkidel ja mil viisil toimub õppimine (Eesti elukestva.....,2014). Taimalu jt (2010) toovad välja, et eeltoodut silmas pidades on oluline roll õpikäsitus, milles on põhiorhk elulähedusel, lapse aktiivsusel, lapse eneseteostusel. Nimetatud eesmärkide saavutamiseks peetakse ka juba alushariduses oluliseks lapse motiveeritust õppimisel, otsustusvõimalust ning ka vastutust (Taimalu, Kikas, Hinn, & Niilo, 2010). Leitakse, et kvaliteetne alusharidus loob inimesele võimalused edukaks toimetulekuks tulevases elus kodanikuna (Tuul, Õun, & Botvina, 2018), pakkudes lapsele võimalust valikute tegemiseks, oma arvamuse avaldamiseks ning otsustamise võimalust (Heikka, Fonsén, Elo, & Leinonen, 2014; Pukk, 2015).

Lähtudes hetkel kehtivast Koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (2008), mis on üles ehitatud lapsekesksele õpikäsitusele, on pedagoogi peamiseks ülesandeks toetava keskkonna loomine ning lapse arengu suunamine. Lapse õiguste konventsioon (1991) sätestab, et õigus haridusele on igal lapsel ning seejuures tuleb arvestada lapse huvide ja võrdsete võimalustega. Ka koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekava (2008) sätestab, et õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisel tuleb õpetajal arvestada laste eripäradega ning laps on tegevuses aktiivne osaleja, keda kaasatakse tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning tehtut analüüsima. Taimalu, Schults ja Vinter-Nemvalts (2017) kinnitavad seda arusaama, et seoses muutunud õpikäsitusega on järjest enam hakatud õppiijat kaasama õppeprotsessi juba kavandamise etapist.

Kinos ja Pukk (2010) toovad välja, et alushariduse arendamise aluseks on ideaalide otsimine. See kõik kandub üle õpikeskkondadesse ning nende põhilistesse protsessidesse.

Siinjuures on oluline käia kaasas ajaga. Tänapäeva last nähakse aktiivse tegutsejana ning sealjuures on oluline tema positsioon täiskasvanu ja kaasõpilaste suhtes (Kinos & Pukk, 2010). Võttes aluseks rahvusvahelised alushariduse uuringud, on Eestis väga head võimalused rakendada lapsest lähtuvat õpikäsitust (Õun, Ugaste, Tuul, & Niglas, 2010). Tõrumaa (2014) toob välja, et lapsest lähtuva pedagoogika huvilised on tõdenud, et olles lapsest lähtuvat õpikäsitust rakendanud on võimalus kogeda igapäevaselt uusi võimalusi ning tunda rõõmu oma tööst.

Töötan ise alustavas lasteaias ja olen täheldanud et õpetajad ei rakenda lapse huvidest lähtuvat õpikäsitust. Pigem rakendatakse õpetajast lähtuvat õpikäsitust. Õpetajate teadmised lapsest lähtuvast õpikäsitusest on vähesed, mida kinnitab ka Merli Lepa (2017) magistritöö raames läbi viidud uurimus. Uurimuse tulemustest nähtub, et lapsest lähtuva kasvatus mõiste on Eesti lasteadeade juhtidele ebaselge. Lapsest lähtuvaks kasvatus peeti olukorda, kus õpetaja küsib lastelt, mida me täna teeme. Selline arusaam viitab lapsest lähtuva kasvatus teoreetiliste taustateadmiste puudumisele. Ka uuringut läbi viidavas lasteaias olen täheldanud sarnast probleemi. Õpetajad ei rakenda lapse huvidest lähtuvat õpikäsitust. Ülekaalus on täiskasvanust lähtuva õpikäsituse rakendamine, millele tuuakse sisse üksikuid lapsekeskse õpikäsituse elemente. Õpetaja vaated võivad olla küll lapsekesksed, kuid praktikas rakendatakse seda vähe. Ka OECD Õppimise ja õpetamise uuring TALIS (2018) kinnitas, et õpetajad rakendavad pigem traditsioonilisi õpetamispraktikaid. Sellest tulenevalt on käesoleva magistritöö uurimisprobleemiks see, et kuigi hetkel kehtiv koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) võimaldab rakendada lapse huvidest ja lähtuvat õpikäsitust, siis õpetajad seda ei rakenda.

Eelnevat aluseks võttes on käesoleva töö eesmärgiks tõsta õpetajate teadmisi lapsest lähtuvast õpikäsituses ning hinnata selle rakendumist koolieelses lasteasutuses.

## **Teoreetiline ülevaade**

### **Õpikäsituse muutused Eesti alushariduses**

Lapse õiguste konventsioon (1991) sätestab, et õigus haridusele on igal lapsel ning seejuures tuleb arvestada lapse huvid ja võrdsete võimalustega. Taimalu jt (2010) toovad välja, et seejuures on suur roll õpikäsitusel, milles põhirõhk on elulähedusel, lapse aktiivsusel, lapse eneseteostusel. Nimetatud eesmärkide saavutamiseks peetakse ka juba alushariduses oluliseks lapse motiveeritust õppimisel, otsustusvõimalust ning ka vastutust (Taimalu *et al.*, 2010).

Alates Eesti taasiseseisvumisest on haridus liikunud demokraatlike põhimõtete väärtustamise suunas. Sarv (1999) on välja toonud, et olulisele kohale tõsteti lapse huvidest lähtuvat õpikäsitust, mis oli vastand senini levinud täiskasvanust lähtuvast õpikäsitusest. Hakati väärtustama lapse huvisid ning oluliseks peeti lapsesõbralikkust (Sarv, 1999). Selle osas on tuge pakkunud Hea Alguse programm, mis jõudis Eestisse 1994. aastal. Selles programmis on olulisel kohal lapse individuaalsuse toetamine ning lapsele valikuvõimaluste pakkumine (Tuul *et al.*, 2018). Inspiratsiooni ja uusi ideid uuenduslikest meetodikatest on õpetajad saanud ka näiteks Reggio Emilia, Montessori ja Waldorfpedagoogikast (Tuul, 2017). Õpikäsituse muutuseks on tekitanud vajaduse muudatused ühiskonnas, sest õpetajast lähtuv nn traditsiooniline haridus ei vasta kaasaegsetele ootustele (Kikas, 2017).

Tänapäeva Eesti hariduse aluseks on sotsiaalkonstruktivistlik õpikäsitus, mis toetub nii Piaget, Dewey, Vögotsky õpiteooriatele ning seda toetavad humanistlikud õpikäsitused (Jürimäe & Treier, 2008). Sotsiaalkonstruktivistlik õpikäsitus toetab lapsekeskse õpikäsituse põhimõtteid, mille järgi on õppimine kollegiaalne ja sotsiaalne protsess (Jürimäe & Treier, 2008).

New ja Cochran (2007) on välja toonud, et sotsiaalkonstruktivistlikus õpikäsituses on õpetaja rolliks õppimise suunamine ja selle toetamine ning õppimine leiab aset loovuse ja avastamise kaudu. Sotsiaalkonstruktivistlik õpikäsitus rakendub Eesti alushariduses kasutades Käisi üldõpetuslikke põhimõtteid. Käisi (1996) arvates õnnestub heal õpetajal oma huvid ja soovid muundada lapse huvideks. Johannes Käis (1996) on öelnud, et kõik, mida laps on õppinud, peab olema käega katsutav. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) lisab omalt poolt juurde, et laps peaks õpitavaga tutvuma võimalikult loomulikus keskkonnas ning õppe- ja kasvatustegevuse seotakse tervikuks temaatika, mis tuleneb lapse elust ja ümbritsevast keskkonnast. Alusharidus peaks lapsele pakkuma võimalust valikute tegemiseks, oma arvamuse avaldamiseks ning otsustamise võimaluse (Heikka *et al.*, 2014; Pukk, 2015).

Koolieelse lasteasutuse õppekavas (2008) on rõhutatud lapsekesksust, kuid ei ole täpsustatud ning koostatud tingimusi ja kriteeriume lapsekeskse õpikäsituse rakendamisel (Tuul *et al.*, 2018). Eesti õpetajate ettevalmistust peetakse heaks, kuid õpetajaharidus annab ette ainult väga üldise suuna. Sealt edasi peab õpetaja ise tõlgendama lapsekeskseid tunnuseid ning see võib kajastuda väga erinevas õpikäsituse rakendamises (Tuul *et al.*, 2018). Jürimäe ja Treier (2008) toovad välja, et lasteaias õppekava peaks olema piisavalt paindlik ning selle tugevaks vundamendiks on õpikäsitus.

Suur osa lapse õppetööst peaks olema lõimitud, milles põhiosa peaks moodustama mäng. Lapsele tuleks tutvustada maailma nägemises erinevaid võimalusi ning oskusi oma intelligentsuse erinevaid aspekte kasutada (Fisher, 2005; Tyler, 1949).

Võttes aluseks Lapse Õiguste Konventsiooni (1991) on lisaks hoolitsusele ja laste kaitsesele oluline osa ka lapse osalemine ja mõjutamine ning positsiooni ühiskonnas. Konventsiooni kohaselt väärtustatakse igat last ning lapsel on õigus areneda oma võimete ja vajaduste järgi. Kutsar (2008) toob välja, et uue lapseõlvekäsitluse kohaselt on lapsed olemas siin ja praegu ning subjektidena, olles aktsepteeritud iseendina ning aktiivse osalejana. Inimesed ja aktiivsed tegutsejad on nad juba lapseõlves ning piisavalt kompetentsed, et teha valikuid.

Kutsar (2008) vaatab lapse heaolu kahest aspektist:

- 1) Lapse heaolu lapsena
- 2) Lapse heaolu ettevalmistavana edukaks täiskasvanuks saamisel

Lapse heaolu lapsena väärtustab lapse tervist, haridust, oluliste täiskasvanute ja eakaaslaste olemasolu ning suhteid nendega, hoiakuid ja lastega seotud väärtushinnanguid jne. Lapse heaolu ettevalmistamisel edukaks täiskasvanuks kätkeb endas teadmiste ja oskuste arendamist, pidades silmas lapse isiklike eesmärgi (Kutsar, 2008).

### **Täiskasvanust lähtuv õpikäsitus**

Tzuo (2007) kirjeldab täiskasvanust lähtuvat õpikäsitust kui täiskasvanu poolt kontrollitavat õpikeskkonda, mille puhul on õpilase jaoks oluline omandada akadeemilised oskused. Oluline on omandada faktiteadmised ning neid korrates ja harjutades jõuda oma lõppeesmärgini. Täiskasvanust lähtuva õpikäsituses ei ole oluline sotsiaalsete oskuste arendamine ning lapsed ei ole osalised õppeprotsessi planeerimisel. Õpetaja roll täiskasvanust lähtuva õpikäsituse puhul on kontrollida (Tzuo, 2007) ning olla autoritaarne pidades oluliseks akadeemilisi oskusi (Pinnegar & Erickson, 2010).

Täiskasvanust lähtuvas õpikäsituses ei püüta täiskasvanu ja lapse maailmasid omavahel sobitada, sest ollakse veendunud, et koolitatud täiskasvanu teab, kuidas lapsi arendada ning teab lapse arengulisi vajadusi (Kinos & Pukk, 2010). Täiskasvanust lähtuva õpikäsituse puhul on õpetaja keskendunud oma vajadustele jättes tagaplaanile õppija loovuse ja kriitilise mõtlemise (Krull, 2001)

Täiskasvanust lähtuv õpikäsitus eeldab mingite kindlate teadmiste ning oskuste omandamist. Biheivioristliku koolkonna esindajate arvates ei ole mõtlemise osatähtsus õppimise juures esmatähtis, olles veendunud, et omandades faktiteadmised ning oskused, on



see piisav selleks, et olla haritud. Õpilane peaks õppima õpetaja poolt pakutut ning kasutama seda õigel hetkel ja õiges kontekstis (Krull, 2001).

Kinos ja Pukk (2010) toovad välja, et täiskasvanust lähtuva õpikäsituse puhul on tegemist *lehrplan* õppekavaga, milles puudub lõimimine. Krull (2001) toob välja, et täiskasvanu ülesanne biheivioristlikes lähenemistes on olla teabe vahendajaks. Õpetajast lähtuva õpikäsituse eelisenä on Stipek jt (1995) on omalt poolt välja toonud mõtte, et see võimaldab lastel saavutada head akadeemilised tulemused. Dewey näeb aga siinkohal ohtu, et täiskasvanust lähtuva õpikäsituse puhul arenevad lapsed pigem õpetaja kui iseendi eesmärkide suunas (Hytönen, 1999).

Täiskasvanust lähtuvat õpikäsitust on mitmed autorid vastandanud lapsekeskse õpikäsitusega, seostades täiskasvanust lähtuvat õpikäsitust biheivioristlike õpiteooriatega, milles õppimine saab nähtavaks muutunud käitumise kaudu. Lapsekeskses õpikäsituses nähakse last aktiivse tegutsejana, kelle tervikliku arengut toetab lõimitud mänguline õpiprotsess (Tuul *et al.*, 2018).

### Lapsekeskne õpikäsitus

Lapsekeskne õpikäsitus on alguse saanud 17. sajandist pärinevast Rousseau õpiteoorast, mis rõhutas lapseõlve väärtust ja ainulaadsust ning selle olulisust edaspidises elus. Rousseau õpiteooria kohaselt mõjutavad last looduse poolt liikuma panevad jõud. Rousseau teooria kohaselt areneb laps oma kogemustest ja teadmistest lähtudes ning täiskasvanu on sealjuures vaatleja rollis (Hirsjärvi & Huttunen, 2005). Seda, et just Rousseault pärinevad uuenduslikud lapsekesksuse ideed, toetavad ka mitmed uurijad (Hytönen, 1999).

1930. aastatel rakendatud Käisi üldõpetuse põhimõtteid võib pidada lapsekeskse õpikäsituse eelkäijaks Eestis (Ruus & Sarv, 2000). Johannes Käis pidas oluliseks õppeprotsessi sobivust lapse arengutasemele, mille puhul on oluline vältida kiirustamist. Käis tõi välja, et laste arengutase on erinev, mille tõttu tuleks õpetust individualiseerida. Laste arengutaseme kindlaks tegemiseks, tuleks lapsi vaadelda ning sealjuures dokumenteerida. Laste vaatlusest pärinevate tulemuste põhjal saab õpetaja vajalikku informatsiooni õppeprotsessi planeerimiseks, pidades õppe juures oluliseks erinevate ainete lõimimist (Kuurme, 2018; Ross, Õun & Tuul, 2013).

Lapsekeskse õppekava põhialuseks on väärtushinnangud, mis väärtustavad lapse õigusi ning milles toetatakse lapse arengut, võttes arvesse lapse huvisid ja võimeid. Lapsekeskse õpikäsituse õppekava võiks anda õpetajatele juhiseid õppeprotsessi toetamiseks, olles avatud, eksperimentaalne ning hariv, võttes seejuures arvesse lapse huvid, kogemused ja seades lapse

esikohale (Bennett, 2013; CCC, 2011). Lapsekeskse õpikäsituse rakendamisel peetakse oluliseks demokraatlike põhimõtete jagamist koolieelses lasteasutuses (Erwin & Kipness, 1997).

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) soodustab sarnaselt Põhjamaadega lapsekesksuse rakendamist õppe- ja kasvatustöös. Alushariduse eesmärgiks on lapse loovuse ja individuaalsuse toetamine läbi mängu. Mäng on koolieelses lasteasutuses põhilise tegevusena välja toodud ka Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008).

Lapsekeskset pedagoogikat peetakse üldmõisteks, mille alla koonduvad erinevad arusaamad ja erinevad õpikäsitused ning mille eesmärgiks on keskendumine lapse vajadustele, mitte lapse huvile ja lapse osalusele, mida peetakse oluliseks lapsest lähtuvas pedagoogikas (Lukk, Veisson, Ruus, & Sarv, 2008). Rahvusvahelises kirjanduses kasutatakse sageli lapsekesksust ja lapsest lähtumist sünonüümidena (Ross *et al.*, 2013).

Kinos ja Pukk (2010) toovad välja kahe õpikäsituse erinevused, iseloomustades lapsekeskse õpikäsitust *curriculum*- tüüpi õppekavaga ning lapsest lähtuvat õpikäsitust *emergent*- tüüpi õppekavaga. Viimane tähendab seda, et tegemist ei ole valmis õppekavaga ning see sünnib reaalses projektitöös. Lapsest lähtuv õpikäsitus on humanistlik - kogemuslik, milles õpetaja on toetaja rollis ning esikohal on lapse huvid (Kinos ja Pukk, 2010). Hytönen (1999) lisab, et lapsekeskset õpikäsitust peetakse lapsest lähtuva õpikäsituse eelkäijaks ning lapsekesksuse mõistel on väga pikk ajalugu.

### **Lapsest lähtuv õpikäsitus**

Uuenenud kasvatuspsühholoogiline mõtteviis, lapsepõlve sotsioloogia panid aluse uuele väikelapsepedagoogika määratlusele ning tegevuskultuurile – lapsest lähtuval pedagoogikale (Kinos ja Pukk, 2010). Õppe- ja kasvatusprotsessis võimaldab lapsest lähtuvat õpikäsitust rakendada usukumus, et lapsel on sisemine soov millegi uue õppimiseks (Saukkola-Suomi, 1999).

Üheks lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamise võimaluseks on Reggio Emilia alternatiivpedagoogiline nägemus. Nimetatud alternatiivpedagoogika loojaks oli Loris Malaguzzi, kes oli mõjutatud Fröbeli, Montessori, Dewey, Piaget ja Bruneri ideedest (Rinaldi, 2006). Reggio Emilia mõtteviisi järgi nähakse last aktiivse tegutsejana ning aktiivse osalejana õppimisprotsessis (Turunen, 2011). Lapsel peab olema võimalus tegutseda vabalt ning tema õppimise tulemus peab saama nähtavaks (Arseven, 2014; New & Cochran, 2007). Oluline on võimaldada lapsele vabalt ringiliikumist erinevates ruumides, mis on varustatud erinevate vahenditega (Pukk & Alanurm, 2014). Reggio Emilia filosoofias ei peeta vajalikuks

koostada tegevuskavasid ja plaane, kuna õppimisprotsess on pidevas muutumises ning kujunemises. Olulisel kohal on tegevuste analüüsimine ja pedagoogiline dokumenteerimine. Õpetaja ülesanne lapsest lähtuva õpikäsituse filosoofias on lapse tegevuste ja arengu jälgimine ning pidev dokumenteerimine (Hutchin, 2006).

Lapsest lähtuva õpikäsituse puhul arvestatakse iga lapse huvidega, mille juures on oluline ka ümbritsev keskkond ja last ümbritsevad täiskasvanud. Lapsele võimaldatakse valikute tegemist, vabaduse ja vastutuse andmist, aktiivset osalemist õppetegevuses ning lapsest lähtuva õpikäsituse puhul on eriliseks väärtuseks lapsepõlv (Helavaara Robertson *et al.*, 2015; Hood, 2013). Turunen (2011) toetab omalt poolt lapsele vastutuse andmise olulisust. Krenz (2005) toob lapsest lähtuva õpikäsituse lähtepunktidenä välja lapse kogemuste, tugevuste ja vajadustega arvestamist.

Ka Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) on välja toodud, et õppetegevuse kavandamisel ja läbiviimisel arvestatakse laste võimete, tervises seisundi, vanuse, huvide jms ning pedagoogid on toetava keskkonna loojad ja arengu suunajad. Õpetaja kaasab lapse tegevuse planeerimisse ning suunab lapsi tegema valikuid pidades silmas, et tegevuses peaks laps olema aktiivne osaleja.

Peamisteks tegevusvormideks lapsest lähtuva õpikäsituse puhul on teema- ja projektitöö. Projektitööks võivad teemasid pakkuda nii lapsed kui ka täiskasvanud, kuid eelkõige püütakse lähtuda ikkagi laste ideedest. Projekti kestvust ei ole võimalik ette ennustada, kuna see sõltub laste huvist (Kinos ja Pukk, 2010). Turunen (2011) toob välja, et projektitöö võimaldab töötada korraka erinevate teemadega ning projektide kestvust ei ole võimalik ette ennustada. Projekti kestvus sõltub laste huvist, kusjuures mõni projekt võib töös olla isegi aasta (Turunen, 2011).

Teema- ja projektitöö oluliseks põhimõtteks on ka teadlik õpikeskkonna reguleerimine, mille juures õpetaja reguleerib tegevust ning teadlikult suunab lapsi töötama väiksemates gruppides (Kinos & Pukk, 2010). Ka Dewey toetab mõtet lapse aktiivsest osalusest ja rühmatööst õppe- ja kasvatustegevuses (Hirsjärvi & Huttunen, 2005). Projekt ise on tervik, millele ei ole seatud pikaajalisi plaane lootes, et projekti vältel kerkivad esile olulised küsimused, mis on lapsele just sellel ajahetkel olulised. Arvatakse, et projekt ei lõppe rühmaruumis lasteaiapäeva lõpus, vaid laps „viib“ selle koju kaasa ning see jätkub lapse kodustes tegevustes, mis teeb projektitöö õppimise seisukohast tõhusaks (Kinos ja Pukk, 2010).

Lastel on igale nähtusele olemas oma seletus ning väikelapsi kirjeldatakse kui väikeseid teoreetikuid (Lipponen, 2012). Et jõuda laste teooriateni ning arusaamadeni, tuleb

täiskasvanul esitada lastele oskuslikke küsimusi ning neid tähelepanelikult kuulata. Laste poolt esitatud küsimused ja arusaamad on sageli väga keerulised, mis eeldab täiskasvanult uue info leidmist. Vastuseid ja probleemilahendusi peaks otsima koos lapsega, kuna uurimisoskusi omav inimene, tuleb toime erinevates olukordades (Lipponen, 2012). Sellest tulenevalt võib järeldada, et õppimine ei saa olla täiskasvanu poolt planeeritud tegevus, mis on paika pandud nädalaplaanide ja erinevate teemadega, vaid see on lapse loomuse osa, mis toimub järjepidevalt (Lipponen, 2012; Roos, 2015). Vögotski toob välja, et õpetaja peaks keskenduma õppeprotsessile, mitte eesmärgile, kuna olulisem on lapse mõttekäik, mitte „õige“ või „vale“ vastus. Õpe võiks olla lähtuv lapse individuaalsetest vajadustest ning õpetaja on selle retke suunaja (Vögotski, 2014). Biermeier (2015) täiendab seda omalt poolt, et oluline on see, et õpe oleks kahe-suunaline suhe, milles valitseb vastastikune arusaam ja võrdne partnerlus.

Lapsest lähtumisel on täiskasvanu ja lapse maailmad ja suhted võrdsed ning olulisel kohal on laste endi loodud kultuur. See ei tähenda seda, et täiskasvanu peaks oma rollist loobuma. Täiskasvanu kannab alati lõplikku vastutust asjade toimimise eest (Kinos ja Pukk, 2010).

Lapsest lähtuva õpikäsituse puhul võimaldab täiskasvanu lapse oma-algatuslikku õppimist ning lapse ja lasterühma omavahelise koostööd. Täiskasvanu ülesandeks on luua võimalikult sobiv õpikeskkond, milles toimub õppimine läbi lapse jaoks võimalikult loomulike tegutsemisviiside, millest kõige olulisemaks on mäng mis rakendub projektide või teemaõppe kaudu (Koolieelse lasteasutuse....., 2008; Kinos & Pukk, 2010). See ei tähenda, et lapsest lähtuva õpikäsituse õppekava oleks täiesti vaba. Õpetaja peab leidma lapse huvid ja oskuslikult suunama lapsi (Biermeier, 2015). Kangas (2016) toob oma doktoritöös välja, et õpetaja ülesanne on jagada lapsega vastutust ning lapse roll õppetegevuses on olla aktiivne osaleja, tehes valikuid. Kinos ja Pukk (2010) lisavad, et õpetaja ülesanne on olla paindlik ja lähtuda lastest ja olukorrast. Siinjuures ei tohi aga õpetaja unustada, et vastutus lasub lõpuks siiski temal. Õpetaja peab vastutust jagades arvestama lapse vanuse ja tema võimetega (Turunen, 2011). Õpetaja ülesandeks on tagada lapsele turvalisus ning toetada last arenemisel ja kasvamisel enesekindlaks ja otsustusvõimeliseks inimeseks (Kinos & Pukk, 2010).

Kinos ja Pukk (2010) peavad lapsest lähtuva pedagoogika rakendamise oluliseks aluseks laste omavahelist koostööd, lapse ja täiskasvanu vahelist koostööd ning võrdset partnerlust. Tänapäeva last nähakse aktiivse tegutsejana ning sealjuures on oluline tema positsioon täiskasvanu ja kaasõpilaste suhtes (Kinos & Pukk, 2010). Ka Turunen (2011) toob välja laste omavaheliste suhete toetamise olulisuse. Õppe- ja kasvatustöös peaksid lapsed ja

õpetajad olema võrdselt aktiivsed, mis tähendab, et mõlemad suunavad, juhendavad ja loovad õppetegevuse sisu (Rosqvist *et al.*, 2019). Õppe- ja kasvatustegevusi läbi viies tuleb arvestada laste huvidega ning need peavad olema kõrgendatud tähelepanu all (Kinos ja Pukk, 2010). Piaget tõi välja, et lapsed õpivad aktiivse tegevuse kaudu, olles ise aktiivsed tegutsejad ning laste mõtlemine erineb olulisel määral täiskasvanute omast, mis tähendab, et õpetaja õpetamisviisid peaksid sobima lapsele (Smith, Cowie, & Blades, 2008).

Johannes Käis (1996) peab oluliseks hariduse kohandamist õpilase individuaalsusega, pidades sealjuures oluliseks spontaansust ja loovust. Lapse tegevus lähtub seesmisest tungist ning tegevuse juurde juhivad teda huvi ja töötahe. McGinn (2017) lisab, et mäng ei ole pelgalt vajalik osa arengule sobivast õppekavast, vaid see on vajalik uuenevale õppekavale, mis valmistab lapsi ette muutuvaks 21. sajandiks. Piaget ja Vögotski hüpoteesidest nähtub, et lapsed, kes rakendavad mängides loovust, mõistavad paremini teiste inimeste tundeid ja emotsioone ning neil on võimalus rohkem harjutada oma perspektiivis võtmist (McGinn, 2017). 21. sajandi oskusteks peetakse kriitilist mõtlemist, loovust, koostööd ja vastupidavust (Unicef s.a).

Keskkond võimaldab lapsel tegutseda ja liikuda vabalt erinevates ruumides, kusjuures kord luuakse positiivsete võtete abil (Kinos ja Pukk, 2010). Positiivse käitumismudeli aluseks on vastastikune lugupidav ja võrdne suhtlemine ning ettenägelik rühmaruumi paigutus, mis võimaldab lapsele iseseisvust ning võtta vastutust oma käitumise eest. Läbi usaldusliku suhte saab õpetaja last toetada. Täiskasvanu usaldus lapsesse loob ka lapsele võime usaldada ja võtta vastutust. Keskkond, milles lapsed tegutsevad, peab olema mitmekülgne ja huvitav, samas võimalikult loomulik (Kinos & Pukk, 2010). Lapsed vajavad mängimiseks ruumi ja autonoomsust (Ata, Deniz, & Akman, 2012). Näiteks ei ole tarvis peita lapse eest kergesti purunevaid esemeid vaid õpetada last juba väikesest peale elama nende esemete keskel. Lapsest lähtuva õpikäsituse puhul on oluline esemete paigutamine lastele kättesaadavale kohale. Mängud, mänguasjad ja muud lastele mõeldud esemed peaksid asetsema avatud riiulitel, lapsele kättesaadaval ning igal ajal kasutamiseks, pidades seejuures silmas lapse turvalisust erinevate esemete ja mängude kasutamisel (Kinos ja Pukk, 2010).

Jürimäe ja Treier (2008) toovad välja, et lapsest lähtuvat õpikäsitust rakendava koolieelse lasteasutuse rakendatav õppekava tegelikkus ja planeeritu võivad mõnevõrra erineda, kuna lähtudes lapse huvist ja võimetest, on raske arvestada ootamatute muutustega. Kuigi lapsest lähtuva õpikäsituse puhul õppekava ei rakendu selliselt nagu planeeritud, siis pädeva ja professionaalse õpetaja toetuse rakendub õppekava ja lapsed omandavad vajalikud oskused. Lapsest lähtuv õppekava põhinev läbipaistvus ja dialoogil (Rosqvist *et al.*, 2019).

Õppe- ja kasvatustöö eesmärgid kavandab õpetaja lapsest lähtuvalt. Õpetaja roll on luua õppimist toetav ja soodustav keskkond, mis ärgitab lapsi probleeme tõstatama ja neid lahendama (Kalimulina, 2006; Käis, 1996). Hetkel kehtivas Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) tuuakse selgelt välja lapsest lähtuv õpikäsitus. Osa autoreid eristavad lapsekeskset ja lapsest lähtuvat õpikäsitust. Nende kahe õpikäsituse peamine erinevus seisneb lapse rollis ning valikuvõimalustes õppe- ja kasvatusportsessis osaledes (Tuul, 2017). Õppe- ja kasvatusgevuses on oluliselt muutunud õpetaja ja lapse roll. Laps ei ole enam pelgalt keegi, kes võtab vastu seda, mida õpetaja talle õpetab vaid on võrdväärne koostööpartner. Eelnevalt on last käsitletud kui objekti, keda tuleks kasvatada ja arendada ning õpetada, kuid muutunud õpikäsituse kohaselt on laps kui subjekt, kes õpib, kasvab ja areneb. Laps avastab maailma koos täiskasvanuga, milles täiskasvanu on pigem suunaja rollis (Kalimulina, 2006).

Lapsest lähtuvat õpikäsitust on kritiseerinud Juhani Hytönen, kes näeb antud õpikäsituses ohtu laps- domineeriva kasvatus kujunemiseks. Hytöneni (2004) arvates võib lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamine sundida täiskasvanut loobuma võimupositsioonist. Pedagoogika abil, mis toetub laste huvidetele, võimaldab kergesti rakendada lapsi tööle, kuid selle tagajärjena võib olla oht, et õpetaja muutub passivseks.

Olen ise lasteaias märganud probleemi, et õpetajad ei rakenda lapse huvidest lähtuvat õpikäsitust. Ka vastava valdkonna kirjanduses on välja toodud probleem, et õpetajad ei rakenda lapse huvidest lähtuvat õpikäsitust ning nende teadmised lapsest lähtuvast õpikäsitusest on vähesed. Lähtudes eelpool nimetatust ning ülaltoodud teoreetilistest lähtekohtadest on käesoleva magistr töö eesmärgiks tõsta õpetaja teadmisi lapsest lähtuvast õpikäsitusest ning hinnata selle rakendumist ühes koolieelses lasteasutuses. Eesmärgist lähtuvalt sõnastati uurimisküsimus: mil määral rakendub lapsest lähtuv õpikäsitus koolieelses lasteasutuses? Tulenevalt uurimistö eesmärgist, viidi läbi tegevusuuring, mida kasutatakse konkreetse tegevuse kvaliteedi tõstmiseks (Löfström, 2011).

### **Uuringu konteksti tutvustus**

Eesmärgist tulenevalt viidi läbi tegevusuuring ühes 2019. aasta septembris avatud lasteaias. Tegemist on kuuerühmalise eesti keelset alusharidust pakkuva lasteaiaga. Lasteaed on oma arengukavas ja õppekavas tegevuse põhimõtetenäe välja toonud lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamise. Oluliseks peetakse arvestamist laste huvidete ja lapse individuaalsusega. Lasteaias väärtustatakse loovat nutikust ja liikumist. Loovuse ja liikumise toetamiseks toimub lasteaias lisategevusena „liikumine muusikas“, mis annab lapsele võimaluse eneseväljenduseks läbi loovuse, muusika ja liikumise. Loovuse toetamiseks on nii lasteaias

siseruumides kui ka õuealal lastele aktiivse tegutsemise võimalusi. Lasteaia siseruumides ja õuealal on loodud erinevad võimalused tegutsemiseks väikestes gruppides.

### **Tegevusuuringu metoodika**

Lähtudes käesoleva magistritöö eesmärgist, otsustasin läbi viia tegevusuuringu. Löffströmi (2011) järgi on tegevusuuringu peamisteks viieks tunnusteks allolevad punktid:

- uuritakse enda õpetamisviise ja praktikaid;
- keskendutakse kitsale ringkonnale;
- lähtutakse rakendatavusest;
- uurija on eelkõige praktik;
- uurija tunneb kohalikku kultuuri ning igapäevast tööd ja probleeme.

Oma loomult on tegevusuuring tsükliline ning koosneb suures plaanis neljast etapist: planeerimine, tegutsemine, vaatlemine ja analüüsimine (Löffström, 2011). Järgnevalt on kirjeldatud käesolevat tegevusuuringut lähtuvalt nendest neljast etapist

### **Esimene etapp: planeerimine**

#### **Valimi moodustamine**

Tegevusuuringus osalejad on üheaegselt uurimuses tegutsejad, praktikud kui ka uurimisobjektid (Nunes & McPherson, 2003). Käesoleva tegevusuuringu valimi moodustavad ühe koolieelse lasteasutuse õpetajad. Nimetatud koolieelne lasteasutus on eestikeelse õppega alushariduse omandamise võimalust pakkuv oma tegevust alustav lasteaed. Lasteaias töötavast 12 rühmaõpetajast nõustus uuringus osalema kuus õpetajat. Tegemist oli noorte õpetajatega, kelle vanus jäi vahemikku 28–35 eluaastat. Viie õpetaja töökogemus õpetajana oli 10 aastat ning ühe õpetaja töökogemus lasteaiaõpetajana oli viis aastat. Uuringus osalenud õpetajatest üks omab magistrikraadi ning viiel õpetajal on bakalaureusekraad lasteaiaõpetaja või eripedagoogi erialal. Lasteaias töötab kokku 12 rühmaõpetajat. Õpetajad, kes uuringus osaleda ei soovinud, töid loobumise põhjuseks kohanemise perioodi. Tegemist on mugavusvalimiga, kuna töötan ise nimetatud lasteaias.

#### **Sekkumiste planeerimine**

Eesmärgi saavutamiseks alustasin 2019. aasta septembris teemakohase kirjanduse lugemist ning veendumaks töö vajalikkuses, vestlesin 2019. aasta novembris lapsest lähtuvat

metoodikat kasutava praktikuga. Vestluse tulemusel sain kinnituse teema vajalikkusest ning lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamise olulisusest.

Tegevusuuringu raames planeerisin läbi viia kaks sekkumist. Esimeseks sekkumiseks valisin teemakohase koolituse. Õpetajate jaoks on tööalaste oskuste täiendamisel kõige paremaks võimaluseks professionaalsete pädevuste arendamine (Euroopa komisjon, 2013). Euroopa Komisjoni (2013) kokkuvõttest nähtub, et õpetajad on huvitatud osalemisest täienduskoolitustel, mis vastavad nende tegelikele vajadustele. Ka TALIS (2018) uuringust nähtub, et õpetaja professionaalse arengu toetamisel on kursustel suur roll. TALISE (2018) uuring käsitleb küll üldhariduskooli õpetajaid, kuid uurija hinnangul võib tulemusi laiendada ka lasteaiaõpetajatele. Käesoleva tegevusuuringu raames läbi viidud täienduskoolitus pakub õpetajale võimalust oma igapäeva tööks vajalike oskuste ja pädevuste omandamiseks. Täiendkoolituse planeerisin teemal „Lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamine koolikeelses lasteasutuses“, mida kutsusin läbi viima sama metoodikat kasutava praktiku. Uuenduste rakendamine nõuab ka õpetajate omavahelist koostööd (OECD..., 2018), mistõttu toimusid peale sekkumisi ka ühised aruteluringid, kus õpetajad said mõtteid vahetada ning kolleegi toetada. Uuenduste rakendamise hõlbustamine eeldab kolleegide tuge, mis on välja toodud ka OECD (2018) Õppimise ja õpetamise uuringu tulemustes.

Teiseks sekkumiseks planeerisin õppepäeva ja koolituse. Õppepäeval jagas Õpetajatele oma kogemusi ja näpunäiteid lapsest lähtuvat õppe- ja kasvatustegevust viljelev praktik, viies läbi lapsest lähtuvat metoodikat kasutades õppetegevuse/õppepäeva. Selle sekkumise valisin põhjusel, et ka TALIS (2018) uuringu tulemused näitavad, et õpetaja vajab oma professionaalseks arenguks ka kolleegide tundide vaatlemise võimalust ning üksteise tagasisidet tegevustele. Sellest uuringust tuleb välja ka soovitus, korraldada tegevuste vaatlusi erinevate koolide vahel, mis aitab kaasa nõ heade praktikate levitamisele (OECD, 2018). Uuringutest nähtub, et õpetajate vahelisel koostööl on kasuteguriteks näiteks kogemuste vahetamine ja seeläbi oma õppetegevuse kvaliteedi tõstmine (Reeves, Pun, & Chung, 2017). Lisaks osalesid uuringus osalevad õpetajad koolitusel „Lapsest lähtuva õpikäsituse kesksed põhimõtted ja lähtekohad“.

### **Andmekogumise instrumentide koostamine ja katsetamine**

Käesolevas tegevusuuringus kasutati andmete kogumiseks kahte instrumenti – vaatlust ja õpetajate kirjalikke refleksioone. Vaatlus on tegevusuuringu läbiviimisel levinud andmekogumise viisiks (Löfström, 2011). Antud uurimuse läbiviimiseks kasutasin mitteosalevat vaatlust, millega vaatlesin lapsest lähtuvate elementide kasutamist rühma õppe-



ja kasvatustöö läbi viimisel. Vihalemm (2014) toob vaatluse eelisena välja uurija võimaluse koguda informatsiooni kõigi meelte abil ning samal ajal jälgida nii keskkonda kui tegevust kusjuures tegevusi on võimalik jälgida vahetult ja reaalajas. Hästi teostatud vaatluse puhul avaldab uurija vähest mõju tegevusele ja inimestele, kuid seejuures jääb ikkagi küsimuseks, kui võrd teadvustavad uuritavad uurija osalust (Vihalemm, 2014).

Vaatluse kaudu on võimalik kogeda infot loomulikus keskkonnas ning hinnata objektiivselt rühmas läbiviidavaid tegevusi ja õpetaja käitumist õpikäsituse rakendamisel. Antud meetodi miinuseks peetakse ajalist piirangut ning seda, et vaatleja kohalolek võib oluliselt mõjutada tulemusi ja häirida tegevuse loomulikku kulgu (Laherand, 2008).

Vaatluste läbiviimiseks koostas esmalt vaatlusprotokolli, mille aluseks olid lapsest lähtuva õpikäsituse tunnused, mille olen välja toonud teoreetilise ülevaate peatükis ning lisaks võtsin arvesse kahe lapsest lähtuva õpikäsituse eksperdi soovitusi. Vaatlusel vaadeldavad tunnused koos selgitustega on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Lapsest lähtuva õpikäsituse vaadeldavad tunnused koos selgitustega

Tunnus	Selgitus
Lapse huvi	Tegevus põhineb lapse huvidel. Lapsed on tegevusse „haaratud“.
Partnerlussuhe	Laps ja õpetaja on võrdses, toetavas partnerlussuhtes.
Laste koostöö	Laste omavaheline koostöö on toetatud/võimaldatud.
Koostöö õpetajaga	Lapse ja õpetaja vaheline usalduslik koostöö on toetatud/võimaldatud.
Lapse vajadused	Lapse vajadustega on arvestatud
Lapse eelteadmised	Lapse eelteadmised on välja selgitatud.
Probleemipüstitus	Lapse poolne probleemipüstitus, millele leiab laps lahenduse õpetaja suunamisel.
Lapse aktiivsus	Lapse aktiivne osalemine õppetegevuses.
Lapse initsiatiiv	Lapse initsiatiivi toetamine ja julgustamine.
Õpetaja avatus	Õpetaja avatus situatsioonidest lähtuvalt muudatusteks (kui lapse huvi kaob, laps tõstatab probleemi vms).
Lapse valikuvõimalus	Lapsel on valikuvõimalus, võimalus otsustada ning võimalus võtta vastutus.
Lapse loovus	Lapse loovuse ja fantaasia toetamine.
Väikesed grupid	Tegevuste läbiviimine väikestes gruppides.
Rühmaruum	Rühmaruumi liigendamine/jaotamine tegevuskeskusteks
Projektid	Projektide koostamine – ühisprojekti valmimine konkreetse teema raames.
Vahendid	Teemakohased vahendid, mis on lapsele kättesaadavad.
Õppimine kõikjal	Õppimine kõikjal (ka rühmaruumist väljas), loomulikus keskkonnas.
Õppimise nähtavus	Õppimise nähtavaks tegemine (nähtav ka lapsevanemale ning teema on nähtav rühmaruumi sisenejale).

Tabelist 1 on näha, et vaadeldavaid tunnuseid oli 18. Vaatlusprotokollid koostasid kahetulbaliste tabelitena, mille vasakpoolses tulpas olid lapsest lähtuva õpikäsituse tunnused ja parempoolsesse tulpas sain vaatlejana märkida konkreetse tunnuse rakendamist (rakendamise puhul kandsin tabelisse vastava tunnuse juurde number 1) või mitterakendamist (rakendamise puhul kandsin tabelisse vastava tunnuse juurde number 0) ning tekkinud kommentaare või tähelepanekuid.

Vaatlusprotokolli koostamist alustasin novembris 2019. aastal ning et tõsta protokolli valiidust, lasin vaatlusprotokolli kommenteerida lapsest lähtuva õpikäsituse eksperdil. Eksperdiksi pidasin lapsest lähtuva õpikäsitust rakendanud ja teoreetilist materjali välja andnud praktikut. Protokolli katsetamise viisin läbi 2019. aasta detsembris. Vaatluse katsetamiseks küsisin kõigepealt õpetajatelt nõusoleku ning pidin arvestama õpetajate töögraafikuga. Protokolle katsetasin kahes rühmas, kus oli kokku neli õpetajat. Hindasin vaatlust valiidselt, kuna vaatlusprotokollis välja toodud lapsest lähtuva õpikäsituse tunnuseid oli võimalik vaadelda õppe- ja kasvatustegevuses. Arvestasin esimese andmekogumisena juba ka katsevaatlust. Vaatlusprotokoll on esitatud lisan 1.

Teiseks andmekogumise instrumendiks olid õpetajate kirjalikud refleksioonid. Refleksioonide ülesehitus oli sarnane vaatlusprotokollidele. Uuringus osalenud õpetajad analüüsisid lapsest lähtuvaid tunnuseid oma rühma õppetegevuses. Refleksioonide eesmärgiks oli võrrelda uurija vaatlustulemusi ja õpetaja enda teadmisi ning arusaamu lapsest lähtuvast õpikäsitusest läbi nende refleksioonide. Õpetaja refleksiooni põhi on esitatud lisan 2.

### **Eetilised aspektid, uurija refleksivsus ning uurijapäevik.**

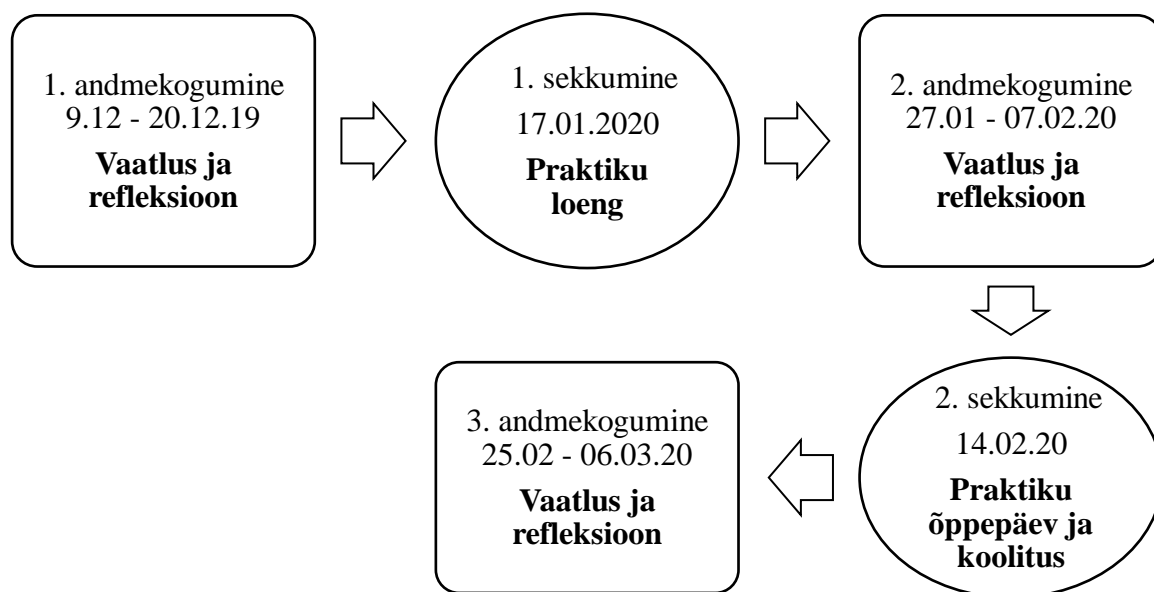
Töö kavandamise etapis pöörasin olulist tähelepanu uurimiseetikale. Uuringus osalemine oli õpetajatele vabatahtlik ning uuringus osalejalt kogutud teave on konfidentsiaalne (Eetikaveeb, s.a). Teavitasin kõiki uuringus osalejaid töö eesmärkidest, nende rollist uuringus ja rõhutasin, et uuringus osalemine on vabatahtlik ning uuringus osalemisest on võimalik loobuda kogu uuringu vältel.

Olen tegevusuuringus osaleva lasteaia direktor, mis võib Löffströmi (2011) andmetel tuua esile nn võimu küsimuse. Lähtudes viimasest võis tekkida olukord, kus õpetajad ei reflekteeri tõeselt, kuna kardavad negatiivseid tagajärgi. Et seda ennetada, rõhutasin uuringus osalevatele õpetajatele, et ootan neilt konstruktiivset refleksiooni ning negatiivseid tagajärgi refleksioonide ja vaatluste tagajärjel ei tule. Kuna uuritavate refleksioonid oli vaja kõrvutada uurija vaatlusprotokollidega, siis rõhutasin uuringus osalevatele õpetajatele, et nende konfidentsiaalsus on tagatud ning magistratöösse lisan õpetajad kodeeritult.

Tegevusuuringu puhul on väga oluline uurija tähelepanekute ja kogemuste dokumenteerimine kogu uurimisprotsessi vältel (Löfström, 2011). Uurijapäeviku pidamist alustasin kohe uuringu planeerimisest alates ning märkisin sinna üles oma esialgsed mõtted uuritava teema kohta, mõtteid ja arvamusi kavandatud ja läbiviidud tegevuste ning laste reaktsioonide kohta, kirjeldasin tundeid ja emotsioone, mis kaasnesid uuringu korraldamisega. Löfströmi (2011) soovitusel dokumenteerisin oma tähelepanekud ja mõtted uurimuse läbiviimise etapis umbes 5–10 minutit peale tegevuse vaatlemist. Valdavalt järgisin soovitusi teha sissekandeid spontaanselt, kuid uurimuse viimases etapis koostas päeviku sissekannete tegemiseks kava, mille abil oli ülestähendusi parem struktureerida ning mille eesmärgiks oli töö usaldusväärseuse tõstmine. Kava koostamisel võtsin aluseks vaatluse läbiviimise tunnused. Väljavõtte uurijapäevikust on esitatud lisas 3.

### Teine etapp: tegutsemine ja vaatlemine

Kuna sekkumised ning andmekogumised toimusid kordamööda, on tegutsemise ja vaatlemise etapid esitatud koos. Tegutsemise ja vaatlemise aluseks oli tegevusuuringu kava, mis on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Tegevusuuringu kava etappide kaupa

Kokku toimus käesoleva tegevusuuringu raames kaks sekkumist ja kolm andmekogumist. Kõik andmekogumised viidi läbi vastavalt ajakavale, eelnevalt kokku leppides rühma meeskondadega. Algsolukord kaardistati ajavahemikus 9.12–20.12.2019, kui viisin vaatlused läbi kuues rühmas (st õppetegevust viisid korraga läbi mõlemad rühma õpetajad).

Pärast vaatlust reflekteerisid õpetajad oma tegevust, kus hindasid enda teadmisi antud õpikäsituse rakendamisest enda rühma õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel.

Pärast hetkeolukorra kaardistamist, toimus 17.jaanuaril 2020 esimene sekkumine, milleks oli lapsest lähtuva õpikäsituse eksperdi loeng teemal „Lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamine koolikeelses lasteasutuses“ rühmade meeskondadele. Sekkumisele järgnes taaskord andmekogumine.

Teine sekkumine toimus 14.02.2020 ning seisnes lapsest lähtuvat õppe- ja kasvatustegevust kasutava praktiku õppepäevas ning koolituses. Pärast teist sekkumist viidi läbi kolmas ehk viimane andmekogumine.

Vaatlusi ma ei salvestanud, kuna minu hinnangul oleks see rühmaõpetajaid häirinud. Vaatlusi läbi viies jälgisin seda, kuidas õpetaja tunneb ennast nn avatud tegevust läbi viies. Uuringus osalejad said tagasisidet pärast igat andmekogumist. Kokku viisin läbi 18 õppe- ja kasvatustegevuse vaatlust – kuute lasteaiaõpetajat vaatlesin kolmel korral. Kõik vaatlused olid mittesekkuvad avalikustatud vaatlusega toimunud vaatlused. Iga vaatluse juures osales ka kaasvaatleja selleks, et tagada vaatluse relibiaalsus ja autentsus. Peale igat vaatlust toimus arutelu minu ja kaasvaatleja vahel, et kooskõlastada andmed ning võrrelda minu ja kaasvaatleja andmete kattuvust. Kõige pikem vaatlus kestis kolm tundi ja 30 minutit, mille kestel toimusid erinevad lõimitud ja lõimimata õppetegevused. Kõige lühem vaatlus kestis 30 minutit, peale mida läksid lapsed õpetajaga teatrisse. Vaatluste fookuses oli õpetaja poolt läbi viidavates tegevustes kasutatavad lapsest lähtumise tunnused. Uuringus osalenud õpetajad kandsin vaatlusprotokolli koodidena (Õ1; Õ2; Õ3; Õ4;Õ5 ja Õ6).

Iga uuringus osalenud õpetaja sai uuringu läbiviija poolt vahetult peale igat andmekogumist täitmiseks refleksiooni. Õpetajatel oli võimalus täita refleksioon endale sobivas kohas (kodus või töö juures) ning endale sobivas vormis (kas käsitsi või arvutis). Minule tagastati kõik 18 refleksiooni täidetud kujul, mille kodeerisin kohe, tagades uuringus osalejale konfidentsiaalsuse.

### **Kolmas etapp: analüüsimine**

#### **Andmeanalüüs**

Andmeanalüüs algas vaatlusprotokollide mitmekordsest läbilugemisest ning tulemuste kandmisest Exceli tabelisse. Tabelisse kandsin tulemused andmekogumiste, tunnuste ja õpetajate kaupa. Vaatlusandmete analüüsimiseks kasutasin kirjeldavat statistikat, tuues välja iga tunnuse juures, mitu õpetajat seda tunnust rakendas.

Õpetajate refleksioonid lugesin läbi mitu korda ning kandsin need samuti andmekogumiste, õpetajate ja vaatlustunnuste kaupa Exceli-tabelisse. Refleksioonide analüüsil lähtusin kvalitatiivsest deduktiivsest sisuanalüüsist, kus iga tunnuse juures välja toodud mõtte juures märkisin ära, kas õpetaja ise tõi välja, et ta seda tunnust kasutas (märkisin tabelisse 1) või ei kasutanud (märkisin tabelisse 0). Näiteks kui tunnuse „Probleemipüstitus“ juures oli õpetaja välja toonud, et „*Hommikul lasteaeda tülles oli laps tõstatanud probleemi ja sellele leidsime lahenduse üheskoos hommikuringis arutades*“, siis kodeerisin selle numbriga 1, sest õpetaja on öelnud, et ta tegeles selle tegevusega. Kui õpetaja kirjutas sinna, et „*Sellele on vaja rühma tegevustes rohkem keskenduma hakata*“, siis kodeerisin selle numbriga 0, sest õpetaja näeb selles tegevuses arengukohta.

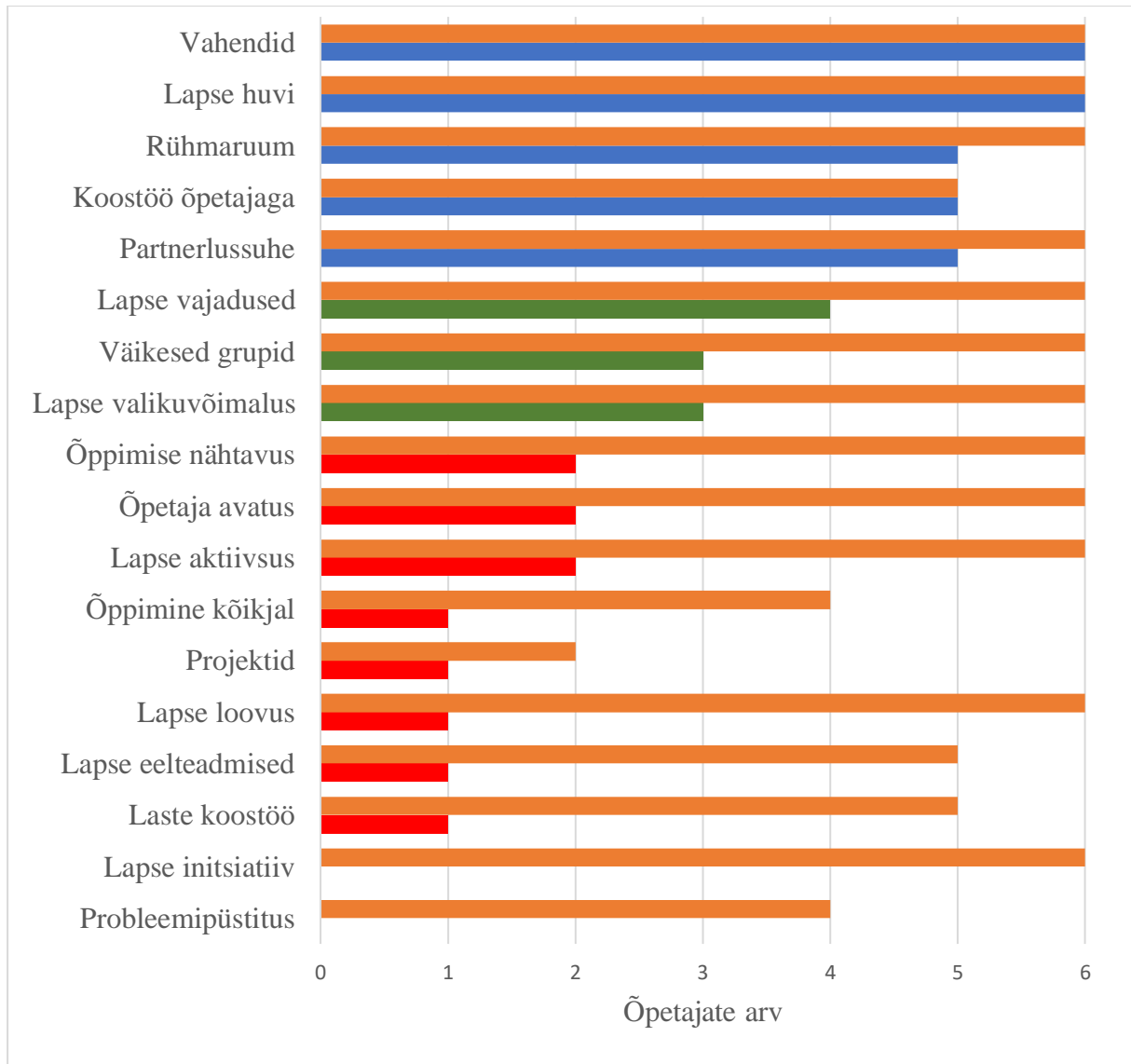
Uuringu vältel peetud uurijapäevik toetas tehtud töösammude jäädvustamist ning võimaldas samal ajal uurijapäeviku korduval lugemisel mõtteid grupeerida ja kategoriseerida. Uurijapäevikut eraldi ma ei analüüsinud.

## **Tulemused**

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli tõsta õpetajate teadmisi lapsest lähtuvast õpikäsitusest ning hinnata selle rakendumist ühes koolieelses lasteasutuses. Uuringu tulemused on esitatud andmekogumiste kaupa, tuues esiteks välja vaatlustulemused ning illustreerides neid õpetajate refleksioonides välja toodud tulemuste ja tsitaatidega. Viimases tulemuste alapeatükis on välja toodud muutus läbi kolme andmekogumise.

### *Esimene andmekogumise tulemused ehk algolukorra kaardistamine*

Esimese andmekogumise ehk algolukorra kaardistamise tulemused on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Oranžiga on tähistatud õpetajate refleksioonides välja toodud tunnuste rakendamine (mitu õpetajat selle tunnuse rakendamise ise refleksioonis välja tõi). Vaatlusandmed on esitatud kolme erineva värviga: punasega on esitatud tunnused, mida rakendas kuni kaks õpetajat; rohelisega tunnused, mida rakendas kolm kuni neli õpetajat ning sinisega tunnused, mida rakendas viis või kuus õpetajat.

Algolukorda kaardistades selgus, et viie lapsest lähtuva õpikäsituse tunnuse rakendamine oli õpetajatel väga hea, seda rakendas kuus või viis õpetajat. Vaatluste tulemusel võib öelda, et õpetajad lähtusid õppe- ja kasvatustegevust planeerides lapse huvidest ning pidasid oluliseks õpetaja ja lapse partnerlust, koheldes last kui võrdväärset partnerit, luues lapsega usaldusliku suhte, läbi mille on lapsel võimalik saada vajadusel tuge. Õpetajad ise tõi välja laste huvi ning õpetaja ja lapse vahelise võrdse partnerluse rakendumise positiivselt, hinnates end refleksioonides „Lapsed mõtlevad ja tegutsevad kaaas ning jagavad oma mõtteid“ või

„Lastel on võimalik oma soove ja arvamust avaldada ning võimaluse piires seda ka arvestatakse“.

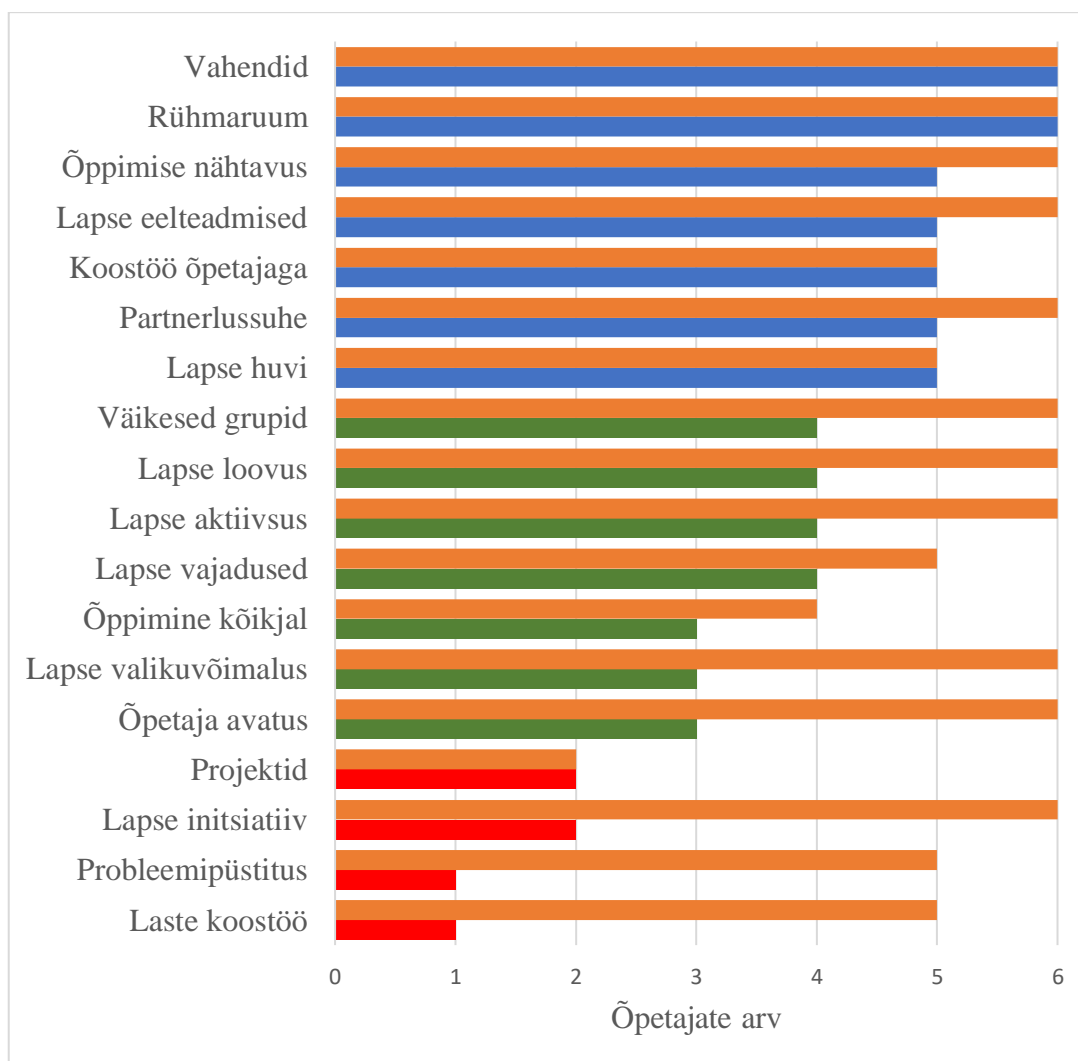
Väga hästi oli jaotatud ka uuringus osalenud õpetajate rühmaruumid. Oma refleksioonides hindasid ka õpetajad ise rühmaruumi paigutust väga heaks: „*Rühmaruumis on erinevad tegevuskeskused, mille vahel on lapsel võimalik valida*“. Vahendid olid lastele igal ajal kättesaadavad ja seda on väga heale tasemele hinnanud ka õpetajad reflekteerides „*Vahendid on paigutatud lastele silmade kõrgusele ja käeulatusse*“. Üks õpetaja tõi vahendite kättesaadavuse juures välja, et „*Enamus vahenditest on küll kättesaadavad, kuid kahjuks on osad vahenditest laste silma alt ära turvalisuse huvides*“. Viidates 3–4 aastaste laste vanusele, mistõttu ei hoiu õpetaja turvalisuse huvides näiteks kääre lapsele kättesaadavas kohas.

Esimesel andmekogumisel oli näha, et kasinalt rakendati lapsest lähtumist kümne tunnuse osas. Õpetajad ei toetanud laste omavahelist koostööd, kuigi oma refleksioonides on nad hinnanud selle rakendamist kõrgemalt: „*Planeerisin mängu selliselt, et lapsed saaksid harjutada ka järjekorras seismist ning ootamist, samuti pidid nad jälgima, et oleksid õigel ajal õiges kohas. Edasistes tegevustes oli pakutud lisavariante*“. Õpetaja omas tegevuses kontrolli ning ei kaasanud lapsi aktiivselt kaasa mõtlema. Samuti ei toetatud lapse initsiatiivi võtmist ning õpetajad kontrollisid ise läbi viidava tegevuse kulgu ja ülesehitust. Tegevused olid õpetaja poolt ette planeeritud ning seeläbi oli lastele teatud ootused seatud. Õpetajad ise reflekteerisid nimetatud tunnuse rakendamist kõrgemalt, tuues välja, et „*Lapsed kuulasid huviga*“, „*Lapsed said valida gruppi*“ ning „*Lapsed olid aktiivsed ja haaratud*“.

Tegevusel olid kindlad raamid, mille õpetaja oli seadnud endale planeerimise faasis. Kui laps tõstas probleemi, mis ei olnud otseselt seotud õpetaja poolt räägitavaga, siis õpetaja kutsus last korrale ja palus tal kuulata. Lapse loovuse ja fantaasiarakendamisel hindasid õpetajad enda tegevust: „*Püüan igati seda toetada*“ ning „*Loovus rakendus kunstitegevuses*“. Peale esimest vaatlust õpetaja poolt täidetud refleksioonist nähtus, et nende endi arvamus 18 lapsest lähtuva õpikäsituse tunnuspunkti rakendumisest oli erinev vaateleja hinnangust. Uuriija poolt täidetud vaatlusprotokollist nähtus, et rohkem kui pooled õpetajad rakendasid kaheksat tunnust, õpetaja refleksioonides selgub, et kuue õpetaja arvates rakendus esimeses vaadeldus tegevuses 17 lapsest lähtumise tunnust.

*Teise andmekogumise tulemused*

Peale algulukorra kaardistamist viidi koolieelses lasteasutuses läbi esimene sekkumine, milleks oli loeng teemal „Lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamine koolieelses lasteasutuses“. Seejärel koguti teist korda andmed, mille tulemused on esitatud joonisel 3.



Joonis 3. Oranžiga on tähistatud õpetajate refleksioonides välja toodud tunnuste rakendamine mitu õpetajat selle tunnuse rakendamise ise refleksioonis välja tõi). Vaatlusandmed on esitatud kolme erineva värviga: punasega on esitatud tunnused, mida rakendas kuni kaks õpetajat; rohelisega tunnused, mida rakendas kolm kuni neli õpetajat ning sinisega tunnused, mida rakendas viis või kuus õpetajat.

Teisest andmekogumisest nähtub, et tulemused jäid samaks 11 vaadeldava lapsest lähtuva õpikäsituse tunnuse rakendamise osas. Sarnaselt esimese andmekogumise tulemustega toetas 5–6 õpetajat lapse huvi, lapse ja õpetaja vahelist koostööd ning võrdset partnerlust ja rühmaruum oli jätkuvalt jaotatud tegevuskeskusteks. Sarnaselt esimese andmekogumisega arvestas tegevuse käigus lapse vajadustega 3–4 õpetajat. Sama hulk uuringus osalenud



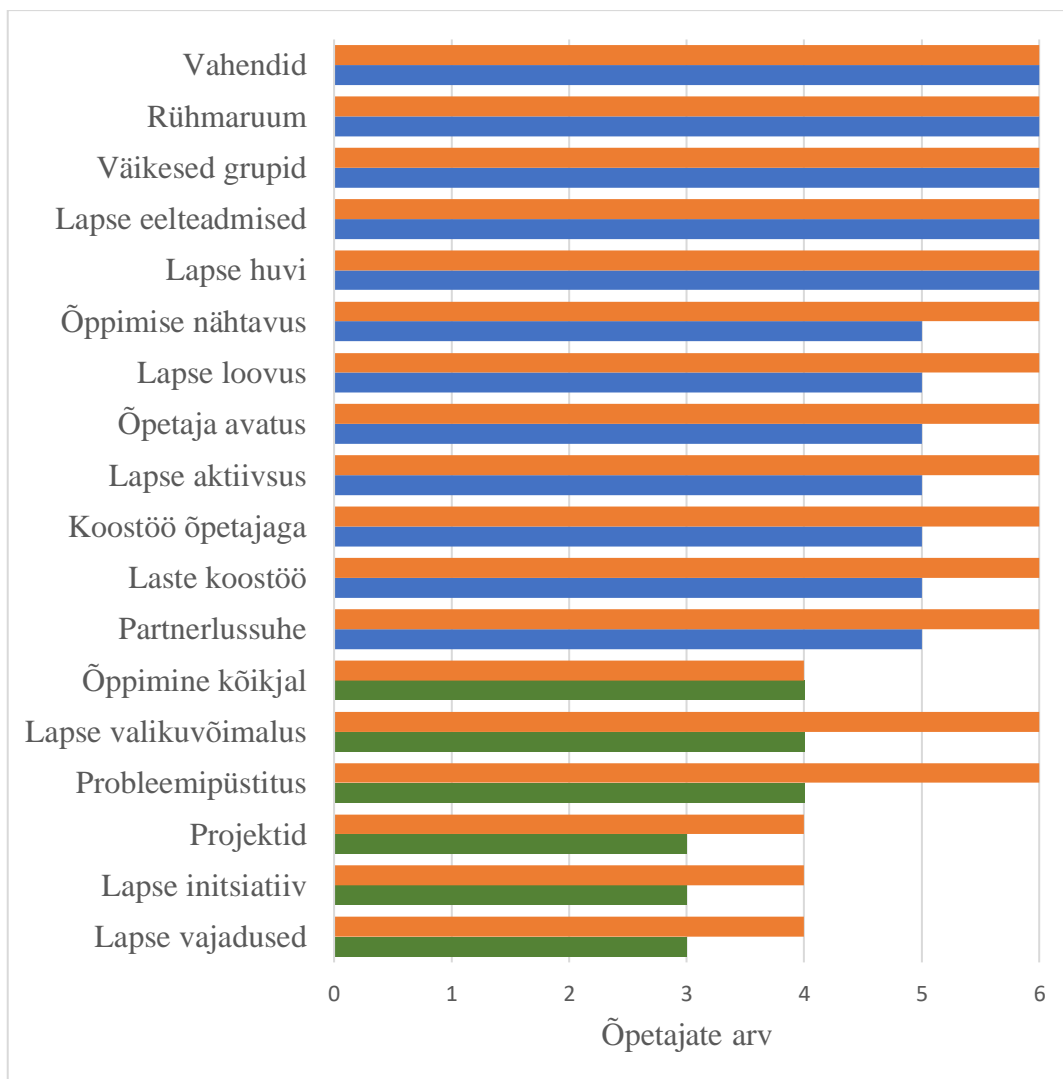
õpetajatest pakkus lapsele valikuvõimalusi ning viis tegevusi läbi väikestes gruppides. Tulemused jäid samaks ka laste omavahelise koostöö, lapse probleemi püstitamise ning lapse initsiatiivi toetamise osas. Seda rakendas kuni kaks uuringus osalenud õpetajat. Õpetajate refleksioonide põhjal jäid muutumatuks 14 tunnuse rakendamine. Kõik kuus uuringus osalenud õpetajat leidsid, et nad olid võrdsed partnerid lapsega, toetasid lapse aktiivset osalust ja lapse initsiatiivi, nad olid valmis situatsioonidest lähtuvateks muudatusteks, pakkusid lastele valikuvõimalusi, toetasid nende fantaasiat, töötasid väikestes gruppides ning tegid õppimise nähtavaks ka väljastpoolt tulijale. Samuti leidsid õpetajad, et nende rühmaruum olid jaotatud tegevuskeskusteks ning vahendid olid lastele kättesaadavad. Õpetajad ise tõid oma refleksioonides eelpool nimetatud tunnuste osas välja, et „*Vahendid on alati lastele kättesaadaval*“; „*Laps ja õpetaja on võrdses partnerlussuhtes. Kumbki osapool suhtub teisesse lugupidamisega*“ ning „*Lapse ja õpetaja vahel valitseb usalduslik suhe, mis toetab koostööd*“.

Endiselt kasinaks hindas vaatlaja laste omavahelise koostöö toetamist, mida tegi üks õpetaja ning lapse initsiatiivi toetamist, mida tegi kaks õpetajat kuuest. Õpetajad hindasid oma refleksioonides „*Toetasin laste omavahelist suhtlemist*“ või „*Ei oska öelda*“. Peale teist sekkumist selgitasid viis õpetajat välja lapse eelteadmised ning viis õpetajat hakkasid õppe- ja kasvatustegevuses toimunud õppimist nähtavamaks muutma. Õpetajad ise hindasid eelnimetatud tunnuste rakendamist: „*Lapse eelteadmised olid välja selgitatud eelmise teema lõpus, millest kasvas välja uus teema*“ ja „*Õppimisprotsessi tulemused on nähtavad rühmaruumis ning lasteaia fuajees*“.

Kasinalt toetasid õpetajad jätkuvalt laste omavahelist koostööd ja lapse probleemipüstitamise võimalust. Laste omavahelist koostööd toetas teise andmekogumise käigus üks õpetaja ning lapse poolset probleemi püstitamist toetas üks uuringus osalenud õpetaja. Oma refleksioonides tõid õpetajad antud tunnuste osas välja „*Toetasin laste omavahelist suhtlemist*“; „*Suunasin last mängus lahendusi leidma*“ ning „*Püüdsin lapsi tagasisidestada*“.

#### *Kolmanda andmekogumise tulemused*

Kolmas andmekogumine toimus pärast teist sekkumist, milleks oli tegevuse vaatlus lapsest lähtuvat õpikäsitust rakendava praktiku poolt. Kolmanda andmekogumise tulemused on välja toodud joonisel 4.



Joonis 4. Oranžiga on tähistatud õpetajate refleksioonides välja toodud tunnuste rakendamine mitu õpetajat selle tunnuse rakendamise ise refleksioonis välja tõi). Vaatlusandmed on esitatud kahe erineva värviga: rohelisega on märgitud tunnused, mida rakendas kolm kuni neli õpetajat ning sinisega tunnused, mida rakendas viis või kuus õpetajat.

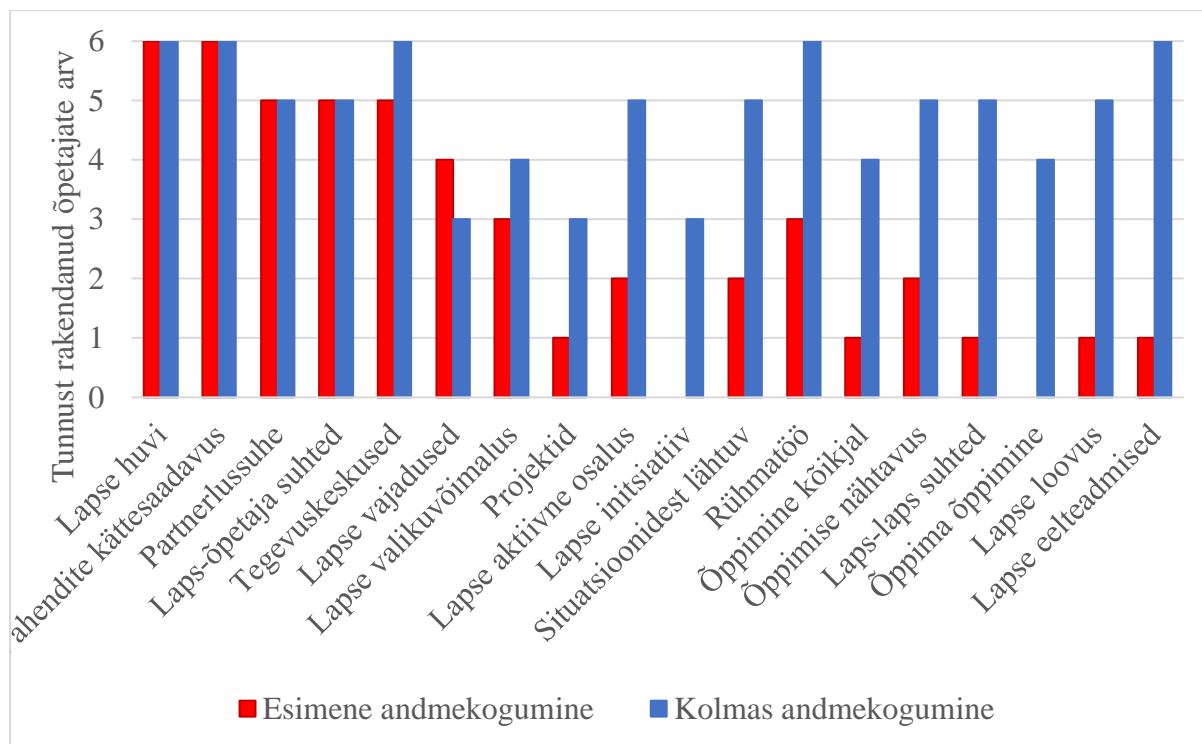
Pärast teist sekkumist selgus vaatluse tulemusel, et endiselt väga heal tulemusel rakendati lapse ja õpetaja võrdväärset partnerlust, lapse ja õpetaja vahelise koostöö toetamist ning õppimise nähtavaks muutmist. Nii võrdväärset partnerlust, lapse ja õpetaja vahelist koostööd kui ka õppimise nähtavaks muutmist rakendas kolmanda andmekogumises viis uuringus osalenud õpetajat. Õpetajad reflekteerisid nimetatud tunnuste rakendamist „*Olen püüdnud rühmas luua ohukorra, et lapsed tunnetaksid end õpetajatega võrdse partnerina*“; „*Toetan õpetaja ja lapse vahelist koostööd, toimib vastastikune tagasisidestamine lapse ja õpetaja vahel*“ ning „*Õppimine on nähtav läbi fotode, videote, laste juttude ja projekti*“. Sarnaselt teise andmekogumise tulemusele olid kõikides rühmades rühmaruumid jaotatud tegevuskeskusteks ning vahendid olid lastele igal ajal kättesaadavad. Õpetajate hinnang peale

teist sekkumist nimetatud tunnuste rakendamise kohta olid järgmised: „*Rühmaruum on jaotatud tegevuskeskusteks, mida sisustatakse lähtudes käsil olevas teemast*“ ning „*Vahendid on lastele igal ajal kättesaadavad*“. Kolmandast andmekogumisest nähtub, et vähemalt viis uuringus osalenud õpetajat rakendasid oma tegevuses 12 vaadeldavat lapsest lähtumise tunnust. Õpetajad viisid tegevusi läbi väikestes gruppides, selgitades eelnevalt välja lapse eelteadmised ning arvestades tegevust läbi viies lapse loovuse ja huvidega. Uuringus osalenud õpetajad hindasid refleksioonides nimetatud tunnuste rakendamist „*Tegevused toimusid väikestes gruppides*“; „*Selgitasin käesoleva teema osas laste eelteadmised välja vestluse käigus*“; „*Lapsed olid osavõtlikud ja huvitusid tegevusest*“ ning „*“Ei anna üheski tegevuses lapsele ette, et mida ta täpselt tegema peaks tal on võimalus ise mõelda ja loovalt läheneda*“.

Peale teist sekkumist olid õpetajad muutunud avatumaks ning toetasid lapse aktiivsust tegevuses ja laste omavahelist koostööd. Refleksioonides toodi välja „*Tegevuses lähtusin lapsest. Kui lapsel huvi ei olnud või tekib tegevuse käigus mõni segav faktor, siis tegeleme üheskoos sellega*“; „*Lapsed olid tegevuses aktiivsed osalejad. Pakkusid ideid ja laps oli see, kes juhtis tegevust*“ ning „*Tegutsedes väikestes gruppides, loob õpetaja keskkonna, et lapsed saaksid omavahel koostööd teha ning üksteist toetada ja aidata*“. Kolmandaks andmekogumiseks ei olnud enam ühegi tunnuse rakendamine kasinas seisus, mida oleks rakendanud ainult kaks või vähem õpetajat. Kõiki 18 vaadeldavat lapsest lähtumise tunnust rakendas vähemalt kolm uuringus osalenud õpetajat.

#### *Muutus läbi kolme andmekogumise*

Joonisel 5 on esitatud muutus esimese ja kolmanda vaatluse kohta. Refleksioonide tulemusi siin välja toodud ei ole, kuna muutus oli läbi kolme andmekogumise minimaalne.



Joonis 5. Esimese ja kolmanda vaatluse tulemused, kus vasakul pool on kõige vähem muutunud tunnused ning paremal pool kõige rohkem.

Esimese ja kolmanda andmekogumise võrdluses tuleb välja, et oli mitmeid tunnuseid, mis olid nähtavad kohe kõikide õpetajate tegevustes ning need tunnused olid nähtavad kõikides tehtud vaatlustes. Sellisteks tunnusteks olid näiteks lapsed huvidega arvestamine, vahendite kättesaadavus rühmaruumis, võrdne partnerlussuhe lapse ja õpetaja vahel ning rühmaruumi jaotumine tegevuskeskusteks. Ka õpetajad tõid oma refleksioonides välja, et „Arvestasin lapse huvidega“; „Vahendid on lastele alati kättesaadavad“ ning „Olen püüdnud rühmas luua olukorra, kus lapsed tunneksid ennast minuga võrdsena“.

Teise rühma moodustavad tunnused, mida rakendas pärast sekkumisi rohkem õpetajaid. Näiteks lapse eelteadmiste väljaselgitamine, lapse loovuse ja probleemipüstituse võimaluse toetamine, laste omavahelise koostöö toetamine ning tegevuste läbiviimine väikestes gruppides. Alguses reflekteerisid õpetajad lapse loovuse rakendamist järgnevalt: „Pakkusin lapsele võimaluse jutustada uuesti muinasjutt“; „Kunstitegevuses toetan lapse fantaasiat“. Peale teist sekkumist väljendasid õpetajad ennast reflekteerides: „Läbi keskkonna loomise on õpetaja andnud lapsele vabaduse, mis võimaldab areneda lapse loovusel“ ja „Loovus ja fantaasia on olulised kogu õppimisprotsessi vältel, toetan neid igati“.

Ometi oli aga ka tunnuseid, mida rakendas esimeses vaatluses üks või null õpetajat ning kolmanda vaatluse lõpuks pooled ehk kolm õpetajat. Esimesest vaatlusest nähtus, et üks õpetaja koostas lastega koos projekte ning kolmandaks andmekogumiseks koostas projekte

kolm õpetajate. Siinkohal tõid õpetajad oma esimese vaatluse refleksioonides välja, et „*Hommikuringis said lapsed ülevaate päevast*“. Kolmanda vaatluse refleksioonis kajastasid õpetajad nimetatud tunnust, aga järgmiselt: „*Tahaksin koos lastega jõuda ka projektideni. Teen tööd selles osas, et seda saavutada*“. Mitte ükski õpetaja ei toetanud esimese andmekogumise käigus lapse initsiatiivi. Oma esimesed refleksioonid tõid õpetajad lapse initsiatiivi toetamise kohta välja, et „*Lapsed said ise grupi valida*“ ja „*Toetan lapse initsiatiivi*“. Kolmandast andmekogumisest nähtus, et seda tegi kolm õpetajat ning õpetajad tõid oma refleksioonides välja, et „*Töötan selle kallal, et veel rohkem lapse initsiatiivi toetada*“ ning „*Initsiatiiv tegevusteks tuleb laste poolt ning lähtub laste huvist*“.

### **Arutelu ja järgmise etapi planeerimine**

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli tõsta õpetajate teadmisi lapsest lähtuvast õpikäsitusest ning hinnata lapsest lähtuva õpikäsituse rakendumist ühes koolieelses lasteasutuses.

Käesolevas peatükis arutletakse töö olulisimate uurimistulemuste üle.

Uurimisküsimuse kontekstist nähtub, et uuringu läbiviimisel hakkasid õpetajad järjest rohkem oma õppe- ja kasvatustegevuses rakendama lapse huvidest lähtuvat õpikäsitust. Ka eelnevalt Eestis läbi viidud uuringutest on selgunud, et õpetajate teadmiste tõustes hakatakse rakendama rohkem lapse huvidest lähtuvat õpikäsitust (Tuul *et al.*, 2018).

Eestis on hakatud järjest enam tähelepanu pöörama lapse huvidest lähtuva õpikäsituse rakendamisele. Seda nähtub ka koolituste arvus ja juhendmaterjalide pidevast täiennemisest. Õpikäsituse rakendamisel koolieelses lasteasutuses, peeti oluliseks ka uuringus osalenud õpetajate teadmisi rakendatavast õpikäsitusest üldse. Lepp (2017) on oma magistr töö raames uurinud lasteajajuhtide arvamust lapsest lähtuvast õpikäsitusest ning selle edendamise kohta lasteaias. Sellest uurimisest tuleb välja, et uuringus osalenud juhid tuginesid oma arvamustes pigem lapsekesksele õpikäsitusele, segistades seda lapsest lähtuva õpikäsitusega. Kuigi eelpool nimetatud uuringus keskenduti lasteajajuhtide arusaamadele, siis juhtide poolt edasi antud selgituste põhjal leian, et seda võib laiendada ka lasteaiatõpetajatele. Ka minu poolt läbi viidud uuringus osalenud lasteaiatõpetajad segistasid lapsekeskset ja lapsest lähtuvat õpikäsitust.

Käesoleva magistr töö raames läbi viidud uuringust selgus, et mõningate lapsest lähtuvate tunnuste rakendamine oli läbivalt kõrge. Mõningaid tunnuseid rakendas esimesest kuni kolmanda andmekogumiseni 5–6 õpetajat. Juba esimese andmekogumise tulemusena selgus, et õpetajad arvestavad tegevustes lapse huvidega ja toetatakse lapse ja õpetaja võrdset partnerlussuhet. Biermeier (2015) on välja toonud, et õpe peaks olema kahesuunaline ning

selles peaks valitsema võrdne partnerlus. Ka Kinos ja Pukk (2010) toovad välja, et tänapäeva alushariduses on väga oluline toetada lapse ja täiskasvanute vahelist võrdset positsiooni. Lapse õiguste konventsioonis (1996) tuuakse välja olulisus arvestada laste huvidega. Läbi kolme andmekogumise olid kõrged ka vahendite kättesaadavus, rühmaruumi jaotamine tegevuskeskusteks ning õpetaja ja lapse vahelise koostöö toetamine. See tähendab, et neid tunnuseid rakendas 5–6 uuringus osalenud õpetajat. Enamikul uuringus osalenud õpetajatel on „Hea Alguse“ ehk lapsekeskse õpikäsituse taust, mistõttu on nende senises praktikas seesugune keskkonna loomine olnud oluline. Kinos ja Pukk (2010) toovad välja, et täiskasvanu peaks lapsele looma sobiva keskkonna, mis on mitmekülgne ning Ata jt (2012) täiendavad mõtet omalt poolt, et lapsel on tarvis tegutsemiseks piisavalt ruumi. Kaasava alushariduse refleksioonivahendis (2017) on välja toodud vahendite kättesaadavuse lastele, kui ühe lapsi kaasava ja võrdsete võimaluse pakkumise meetodina. Kuna eelpool loetletud tunnuseid rakendas läbi kolme andmekogumise 5–6 õpetajat, siis annab see mõista, et tunnused on õpetajate tegevustes kinnistunud ning edaspidiseks konkreetselt neid tunnuseid toetavaid sekkumisi planeerida tarvis ei ole.

Läbi kolme andmekogumisi oli ka tunnuseid, mille rakendumises toimusid suured muutused. Oluliselt kasvas lapse aktiivne kaasamine tegevustesse ning lapse eelteadmiste väljaselgitamine. Eesti Statistikaameti poolt välja antud „Laste heaolu“ kogumik (2013) rõhutab, et oluline on lapsega tekitada dialoog, kaasates neid otsuste tegemisse, läbi mille on täiskasvanul võimalik saada infot laste eelteadmiste ja vajaduste kohta (Laste heaolu..., 2013). Hüppelise tõusu tegid läbi ka grupitöö ning laste omavahelise koostöö toetamine. Turunen (2011) on välja toonud lapse omavaheliste suhete toetamise olulisuse. Õpetajad ise leidsid, et *„Laste omavahelised head suhted toetavad õppetegevust ning lapsed jaotuvad kui „iseeneslikult“ väikestesse gruppidesse, lähtudes huvidest“*. Võgotski (2014) on välja toonud, et lapsed õpetavad ka üksteist. Seetõttu pean väga oluliseks õpetaja poolt toetada laste omavahelisi suhteid.

Oluline muutus toimus ka lapse loovuse ja probleemilahendamise toetamises. Ka Tuul jt (2018) on oma uuringus välja toonud, et lapsest lähtuva õpikäsitust rakendav õpetaja toetab lapse loovust ning Lipponen (2012) lisab juurde, et probleemide lahenduseni tuleks jõuda koostöös lapsega. Mõnda suure muutuse läbi teinud tunnist nagu näiteks probleemi püstitamine lapse poolt, rakendas kolmanda andmekogumise tulemusena neli õpetajat kuuest. See tulemus näitab, et antud tunnuse toetamisega on kindlasti vaja tulevikus edasi tegeleda ning näiteks järjekordse sekkumisega teemakohase koolituse näol just selle tunnuse rakendumist toetada.

Uurimistulemustest selgus, et oli ka tunnuseid, mis jäidki võrdlemisi madalaks st, mida rakendas kuni kolm uuringus osalenud õpetajat. Kolm õpetajat kuuest toetasid lapse initsiatiivi võtmist õppe- ja kasvatustegevustes. Arvan, et õpetajal on raske „ära anda“ kontroll ning õpetajatel on eelarvamus lapsele initsiatiivi andmise tulemuste osas. Kangas (2016) tõi oma magistritöös välja, et õpetajad leiavad, et neilt justkui eeldatakse tegevuste läbimõeldust ja oma poolset ettevalmistust. Samas on Tuul jt (2018) oma uuringus välja toonud, et õpetajad on hakanud järjest enam pakkuma lastele võimalust teemade algatamiseks. Lapse initsiatiivi võtmise toetamiseks lugesid osad õpetajatest ka seda, et laps sai iseseisvalt valida tegevuse.

Õpetajate tegevusi vaadeldes selgus, et peale sekkumisi muutus nende tegevuste ülesehitus ning nad hakkasid rohkem tähelepanu pöörama lapsele. Esialgu oli valdavalt õpetajate tegevuste ülesehitus õpetajast lähtuv, milles oli õpetajal enamus ette planeeritud ning laps oli objekt, kes võttis õpetaja poolt pakutu vastu.

Peale esimest sekkumist hakkasid toimuma muudatused õpetajate tegevuste ülesehituses. Hakkas ilmneka seda, et õpetaja kaasas lapsi planeerimisse ning aktiivselt õppimisprotsessist osa saama. Kuigi õpetaja oli lapsega võrres partnerluses juba alates esimesest andmekogumisest, siis tegelikult toimus muutus ka selle osas. Õpetaja suhtlemine lastega oli muutunud arvestavamaks ning lapsele anti rohkem võimalust oma arvamuse avaldamiseks. Eelnevast lähtuvalt oleks uuringu järgmises faasis huvitav küsida arvamust ka laste käest. Kas laste jaoks muutus seoses õpetaja tegevuse muutusega midagi õppe- ja kasvatustegevuses ja üleüldiselt lasteaiapäevas.

Oma loomult on tegevusuuring tsükliline, milles on olulised nii tegevus kui ka töö analüüsimine. Uuringut läbi viiv uurija analüüsib end ja toimuvat terve uuringu jooksul (Laherand, 2008; Löffström, 2011; Nunes & McPherson, 2003). Löffström (2011) rõhutab, et tegevusuuringu puhul on oluline uurija eneseanalüüs mõistmaks, milliseid teadmisi ja milliseid kogemusi ta enda jaoks sai. Õpikäsituse rakendamine on pidev ja pikaajalisem protsess, mis ei lõppe käesoleva uuringuga. Kuigi läbi kolme andmekogumise ja refleksioonide võib tõdeda, et õpetajad rakendusid lapsest lähtuva õpikäsituse tunnuseid koolieelses lasteasutuses järjest enam, siis on neid aspekte veel, millele tuleks lapsest lähtuvat õpikäsitust rakendades tähelepanu pöörata. Järgmine oluline samm on kõikide kolleegide tegevuste vaatlemine. Kuna kõik õpetajad lähenesid õpikäsituse rakendatavatele tunnustele oma nurga alt, siis see rikastaks oluliselt iga õpetaja teadmisi. Ka TALIS (2018) uuringus tuuakse välja, et kolleegide töö vaatlemine on õpetajate arendamiseks üks kõige toimivamaid viise. Selleks, et õpetajate teadmised lapsest lähtuvast õpikäsitusest pidevalt täienezid, pean

oluliseks pidevat õpetaja enesearengut ning koolitamist. Lähtudes sellest tuleks koostada ka lasteaia koolituskava. Tegevusuuring oli sobilik meetod lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamisel ning kogu protsess arendas ka minu analüüsi ja tegevuse reflekteerimise oskust.

Mina uurijana jagan Biermeieri (2015) välja toodud mõtet, et ehkki õpetamine nõuab tegevuste läbimõeldust ja õpetaja poolset nägemust, siis mitte kunagi ei tohiks õppimine olla paindumatu ja rutiinne tegevus. Õppimine peaks nii õppijale kui ka õpetajale pakkuma üllatusi, imestusi ning rõõmu igal sammul (Biermeier, 2015).

### **Töö piirangud**

Tööl on ka mitmeid piiranguid, millega tuleb arvestada. Kuna õpetajad said kolme vaatluse käigus samad ülesanded, siis võis see mõjutada nende edasist tegevust. Peale esimest refleksiooni teadsid õpetajad täpselt, mida uurija vaatlleb ja millistele punktidele tähelepanu pöörab. See võis mõjutada edasiste tegevuste käiku. Õpetajad võisid teadlikult tuua oma tegevustesse sisse punktid, mis olid nende refleksiooni aluseks. Teiseks piiranguks võis olla ka Löffströmi (2011) poolt välja toodud nn võimu küsimus. Kuna töötan uuringus osalenud lasteaia direktorina, siis võis õpetajatel tekkida survestatusse tunne. Ühe piiranguna toon välja ka liiga suure vaadeldavate tunnuste arvu. Kuna kõige lühem vaatlus kestis 30 minutit, siis selle aja jooksul oli väga keeruline pöörata tähelepanu kõikidele 18 vaadeldavale tunnusele. Leian ka, et ühte õpetajat oleks pidanud ühe andmekogumise raames vaatlema rohkem, kui ühe korra. See oleks andnud parema ülevaate tunnuste rakendamise kohta. Kuna uuringus osalesid vaid pooled lasteaiaõpetajatest, siis võiks edaspidi leida uuringu läbiviimisel õpetajatele mahuka refleksiooni asemele mõne teise meetodi, millega nende hinnanguid koguda.

### **Tänuõnad**

Mina, käesoleva magistritöö autor, tänan oma juhendajat Pihel Hunt'i koostöö, tagasiside ja vajalike nõueannete eest. Tänan uuringus osalenud õpetajaid ning kogu lasteaia kollektiivi koostöö ja mõistvuse eest. Tänan väga oma lähedasi, oma perekonda mõistvuse ja toetuse eest.



**Autorsuse kinnitus**

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

Berit Ojaniit

/allkirjastatud digitaalselt/

25.05.2020

**Kasutatud kirjandus**

- Arseven, A. (2014). The Reggio Emilia approach and curriculum development process. *International Journal of Academic Research Part B*, 6(1), 166-171.
- Ata, S., Deniz, A., & Akman, B. (2012). The Physical environments factors in preschools in terms of environmental psychology. *Procedia* 46(2034-2039).
- Bennett, J. (2013). *Early childhood curriculum for children from low-income and immigrant backgrounds*. Paper presented at the second meeting of the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years held in New York, July 10-12.
- Biermeier, M.A. (2015). Inspired by Reggio Emilia: Emergent Curriculum in Relationship-Driven Learning Environments. *Young Children*.70 (5).
- CCC. (2011). *Child-Centred Curriculum Planning (0-5 years)*. *Self-Guided Learning Package*. Külastatud aadressil <https://www.ecrh.edu.au/docs/default-source/resources/ipsp/child-centred-curriculum-planning.pdf?sfvrsn=4>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Eesti Statistikaamet. (2013). *Laste heaolu kogumik*. Külastatud aadressil [https://www.stat.ee/valjaanne-2013\\_laste-heaolu](https://www.stat.ee/valjaanne-2013_laste-heaolu)
- Eetikaveeb (s.a.). *Teadustöö eetika*. Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>
- Erwin, J. E., & Kipness, N. A. (1997). Fostering democratic values in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 57–60.
- Euroopa Komisjon. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Külastatud aadressil: [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf)
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tallinn: AS Atlex.
- Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J., & Leinonen, J. (2014). *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Helavaara Robertson, L., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M., & Rosqvist, L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1815 – 1827.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadustesse*. Tallinn: Meicina.

- Hood, P. (2013). The development of high-quality interaction and thinking alongside the extension of child-initiated learning into Key Stage One: a whole school initiative. *Early Child Development and Care*, 183 (8), 1181 – 1196.
- Hutchin, V. (2006). Meeting individual needs. In Bruce, T. (Ed.). *Early Childhood: a guide for students*. (pp. 29-42).
- Hytönen, J. (2004, veebruar 6). Lapsekeskne kasvatus Soomes. *Õpetajate Leht*.
- Hytönen, J. (1999). *Lapsekeskne kasvatus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Jürimäe, M., & Treier, J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kaasava hariduse refleksioonivahend. (2017)*. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. Toim. Björk-Akesson, Kyriazopoulou, Gine & Bartolo.
- Kalimulina, E. (2006). Tegevuste integratsioon kui lapsest lähtuva õpikäsituse praktiline rakendamisvõimalus koolieelses lasteasutuses. *Arenev õppekava. Õpikeskkond ja ainevaldkonnad* (lk 116-132). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. Doktoritöö: Helsinki, Unigrafia.
- Kikas, E. (2017). Pädevuspõhine õppimine: arendamine ja hindamine. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmised. Analüütiline ülevaade*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kinos, J., & Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus*. Tallinn: Tea.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *RT 2008, 23, 152*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>
- Krenz, A. (2005). *Was Kinder brauchen*. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Beilz Verlag Wrinheim und Basel.
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutsar, D. (2008). Lapse heaolu vananevas Eestis. L, Ots (Toim), *Uued ajad-uued lapsed*. (lk-96-111). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Kuurme, T. (2018). Johannes Käis "Õpetuse alused ja teed. Üldine didaktika" raamatu eessõna. Johannes Käisi Selts (Toim.). *Õpetuse alused ja teed. Üldine didaktika* (10–15). Studium.
- Käis, J. (1996). *Kooli raamat*. F. Eisen (Toim). Tartu: Ilmamaa.
- Laherand, M-L.(2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn:Infotrükk.
- Lapse õiguste konventsioon (1991). *RT II 1996, 16, 56*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>.

- Lepp, M. (2017). *Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arvamused lapsest lähtuvast kasvatuses ja pedagoogilisest tegevuskultuurist ning selle edendamisest lasteaias*. Publitseerimata magistritöö.
- Lipponen, L. (2012). Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. E. Hujala, & L. Turja (Toim), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (lk 31-37). Juva: Bookwell Oy.
- Lukk, L., Veisson, M., Ruus, V-R., & Sarv, E-S. (2008). Democratic Approach to School Development. In L. Ots (Eds.), *School as Developmental Environment and Student's Coping: Aspects of Estonian school today* (pp. 300-320). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Tallinn: Infotrükk
- McGinn, A. (2017). Play-based early childhood classrooms and the effect on pre-kindergarten social and academic achievement. *Graduate Research Papers*. 229. University of Northern Iowa.
- Neudorf, E., Ugaste, A., Tuul, M., & Mikser, R. (2017). Lasteaiaõpetajate uskumused seoses laste üldoskuste arendamisega riikliku õppekava alusel: lisaseletus lasteaias koolistumise põhjustele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 5(2), 54-79.
- New, R., & S., Cochran, M. (2007). Early Childhood Education: An International Encyclopedia, Volumes 1-4. *Volume 1, A-D* (pp 1-306).
- Nunes, M.B., & McPherson, M. (2003). *Action research in continuing professional distance education*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19.
- OECD Haridus 2030 Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2017/2018. õppeaastal*. (2018). Külastatud aadressil <https://dea.digar.ee/cgibin/dea?a=d&d=IVylevharidussyst201812.2.28>.
- OECD Õppimise ja õpetamise uuring TALIS*. (2018). Külastatud aadressil: [https://www.hm.ee/sites/default/files/talis\\_eesti\\_24.03.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_24.03.pdf).
- Pinnegar, S., & Erickson, L. (2010). *Teacher-centered curriculum*. C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 849–850). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Pukk, M. (2015). *Varhaiskasvatus Vorissa. Aikalaiskuvauksia lastentarhatoiminnan alkuajoista nykypäivään*. Doktoritöö. Tampereen Yliopisto.
- Pukk, M., & Alanurm, A. (2014). Reggio Emilia pedagoogika, ehk lapse sada keelt. K. Kingo (Toim), *Tarkus tuleb tasapisi. Valik aktiivõppe strateegiaid lasteaias ja koolis* (lk 172-191). Tartu: As Atlex.

- Reeves, P., Pun, W., & Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
- Rinaldi, C. (2006). Creativity as a quality of thought. In G. Dahlberg, & P. Moss (Eds.). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning* (pp. 111-120). London and New York: Routledge.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Doktoritöö. Tampereen Yliopisto.
- Ross, L., Õun, T., & Tuul, M. (2013). Lapsest lähtumine üldõpetuse alusena. K, Nugin (Toim), *Üldõpetuse rakendamine lasteaias* (lk 11-38). Tartu: Atlex.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M., & Barbour, N. (2019). Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruoituna, *Journal of Early Childhood Education Research Volume 8, Issue 1, 2019*, pp. 192–214.
- Ruus, V.-R., & Sarv, E. S. (2000). Changes in Estonian school curricula (1987–1999) and thoughts about the future. In B. T. Peck & A. Mays (Eds.), *Challenge and change in education: The experience of the Baltic States in the 1990's* (pp. 139–153). New York: Nova Science Publishers.
- Sarv, E. S. (1999). Analysis in the Estonian context. H. Niemi (Ed.), *Moving horizons in education: International transformations and challenges of democracy* (pp. 39–67). Helsinki: University of Helsinki.
- Saukkola-Suomi, H. (1999). Reggio Emilian pedagoginen ohjelma. Laine, K., & Tähtinen, J. (Koost) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa* (lk 252-254). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. TLÜ Kirjastus: Blackwell Publishing, (378 – 407).
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development* 66(1) 209- 223.
- Taimalu, M., Schults, A., & Vinter-Nemvalts, K. (2017). Eessõna. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. *Estonian Journal of Education*, 5(2), 1-7.
- Taimalu, M., Kikas, E., Hinn, M., & Niilo, A. (2010). Teacher`s self-efficacy, teaching practices, and teaching approaches: Adaption of scales and examining relations. In J.Mikk, M. Veisson, & P.Luik (Eds.), *Teacher`s Personality and Professionalism* (pp. 123 – 140). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Tzuo, P. W. (2007). The Tension between Teacher Control and Children's Freedom in a Child-Centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories. *Early Childhood Education Journal*, 35, 33-39.
- Turunen, H. (2011). *Lapsen sadan kihelen polulla*. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö.
- Tuul, M., Õun, T., & Botvina, U. (2018). Hea Alguse programmi rakendavate ja mitterakendavate rühmade õpetajate hinnangud oma tegevusele lapsekeskse kasvatus kontekstis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 6(1), 102-135.
- Tuul, M. (2017). *Lasteaiaõpetajate arusaamad õppekavadest ja laste õppimisest ning hinnang õpetaja pedagoogilisele tegevusele lapsekeskse kasvatus kontekstis*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool.
- Tõrumaa, Ü. (2014, jaanuar 31). Miks mitte kasutada midagi nii head? *Õpetajate Leht*.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNICEF. (s.a). (2019). *A world ready to learn. Prioritizing quality early childhood education*. Külastatud aadressil:  
<https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>
- Vihalemm, T. (2014). *Vaatlus*. Külastatud aadressil: <http://samm.ut.ee/vaatlus>
- Võgotski, L. (2014). *Mõtlemine ja kõne. Psühholoogilised uurimused*. Tartu: Kirjastus „Ilmamaa“.
- Õun, T., Ugaste, A., Tuul, M., & Niglas, L. (2010). Perceptions of Estonian pre-school teachers about the child-centered activities in different pedagogical approaches. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 241 – 256.

## Lisad

### Lisa 1. Vaatlusprotokoll

Lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamine  
Vaatlusprotokoll

Õpetaja:

Lapsest lähtuva õpikäsituse tunnus	Uurija märkmed rakendamise/mitterakendamise kohta
Tegevus põhineb lapse huvidel. Laps on tegevusse „haaratud“	
Õpetaja ja laps on võrdses toetavas partnerlussuhtes	
Laste omavaheline koostöö on võimaldatud/toetatud	
Lapse ja õpetaja vaheline koostöö on võimaldatud/toetatud	
Lapse vajadustega on arvestatud	
Lapse eelteadmised on välja selgitatud	
Lapse poolne probleemipüstitus, millele leiab laps lahenduse õpetaja suunamisel	
Lapse aktiivne osalemine õppetegevuses	
Lapse initsiatiivi toetamine ja julgustamine	
Õpetaja avatus situatsioonist lähtuvateks muudatusteks	
Lapsel on valikuvõimalus, võimalus otsustada ning vastutada	
Lapse loovuse ja fantaasia toetamine	
Tegevuste läbiviimine väikestes gruppides	
Rühmaruumi liigendamine/jaotamine tegevuskeskusteks	
Projektide koostamine- ühisprojekti valmimine konkreetse teema raames	
Teemakohased vahendid on lapsele kättesaadavad	
Õppimine kõikjal (ka rühmaruumist väljas), loomulikus keskkonnas	
Õppimine on nähtav (lapsevanemale, rühmaruumi sisenejale)	

## Lisa 2. Õpetaja refleksioon

Hea õpetaja!

Palun Sul reflekteerida oma õppe- ja kasvatustegevust, võttes aluseks lapsest lähtuva õpikäsituse tunnused (tabelis). Palun analüüsi oma tegevust ning kirjelda, millisel kujul konkreetne tunnus Sinu tegevuses rakendus.

Refleksioonis ei ole õigeid ega valesid vastuseid, kirjuta täpselt nii nagu Sina arvad. Sinu refleksiooni kasutan ainult oma magistritöö tarbeks ning tulemusi ei seostata Sinuga. Sinu poolt täidetud refleksioon kodeeritakse ning kasutatakse magistritöös kodeeritud ja üldistatud kujul.

Lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamine

Õpetaja

Lapsest lähtuva õpikäsituse tunnus	Tunnuse rakendamine õppetegevuses ja selle kirjeldus
Tegevus põhineb lapse huvidel. Laps on tegevusse „haaratud“	
Õpetaja ja laps on võrdses toetavas partnerlussuhtes	
Laste omavaheline koostöö on võimaldatud/toetatud	
Lapse ja õpetaja vaheline koostöö on võimaldatud/toetatud	
Lapse vajadustega on arvestatud	
Lapse eelteadmised on välja selgitatud	
Lapse poolne probleemipüstitus, millele leiab laps lahenduse õpetaja suunamisel	
Lapse aktiivne osalemine õppetegevuses	
Lapse initsiatiivi toetamine ja julgustamine	
Õpetaja avatus situatsioonist lähtuvateks muudatusteks (lapse poolt probleemi püstitusel, lapse huvi kadumisel jms)	
Lapsel on valikuvõimalus, võimalus otsustada ning vastutada	
Lapse loovuse ja fantaasia toetamine	
Tegevuste läbiviimine väikestes gruppides	
Rühmaruumi liigendamine/jaotamine tegevuskeskusteks	
Projektide koostamine- ühisprojekti valmimine konkreetse teema raames	
Teemakohased vahendid on lapsele kättesaadavad	
Õppimine kõikjal (ka rühmaruumist väljas), loomulikus keskkonnas	
Õppimine on nähtav (lapsevanemale, rühmaruumi sisenejale)	



Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust

23.12.19	Tehtud on esimene andmekogumine. See oli väga ajamahukas töö. Uskumatult keeruline oli ühildada õpetaja ja minu aegasid selliselt, et oleks võimalik näha tegevust täies ulatuses. Lõpuks me õnneks leidsime. Minu jaoks oli päris suur üllatus, et nii paljud vaadeldud tunnused olid õpetajatel juba esimesel andmekogumisel olemas. Selle üle on väga hea meel. Samas oli ka tunnuseid, mida ei rakendanud mitte ükski õpetaja. Neid oli ka päris palju. See ikkagi tõestab, et on vajadus abistada ja toetada õpetajaid lapsest lähtumise rakendamisel. Loodan, et minu planeeritud sekkumised täidavad oma eesmärgi.
17.01.20	Möödas on esimene sekkumine. Õpetajate hulgas tekitas see suminat ja ärevust. Koolituse raames kuulnud väljendid, et „meil ongi nii“ või „selle proovin ma küll ära“, oli rõõmustav. Õpetajad (kaasa arvatud mina ise) olid vägagi huvitatud korraldatud koolitusest. Kusjuures minu suured tänud koolitajale tõeliselt professionaalse ja asjaliku koolituse eest. Kõige toredam selle juures oli see, et see ei olnud nn „kuiv koolitus“, kus vaid istud ja kuulad, vaid arutlesime, vaatasime videosid.
28.01	Huvitav tähelepanek: osad õpetajad käisid kollegi tegevusi vaatlemas.
10.02	Teiseks vaatluseks leidsime õnneks kiiremini sobivamad ajad. Tagasi mõeldes tundub, et õpetajatel võis olla mingil määral hirm esimese vaatluse ees. Ma küll rääkisin ja kirjeldasin neile täpselt, milline näeb välja minu poolt läbi viidav tegevusuuring, kuid ilmselt võib siin ikkagi mõjutada see, et olen selle lasteaia direktor. Teiselt vaatluste seerialt sain veel rõõmustavamad tulemused. Nii vahva oli kuulata, kui mõni õpetaja oli oma tegevusse sisse toonud koolitusel toodud näidete hulgast nüansse.
11.02	Kuna enamuse vaatluseid on märgitud paber kandjal vaatlusprotokollis, siis hakkasin otsast protokolle sisse kandma. Kahjuks ma alguses sellele ei mõelnud. Viimase andmekogumise viin läbi selliselt, et trükin andmed kohe arvutisse, et kiirendada hilisemat protsessi.
13.02	Tänaseks olen tagasi saanud nii esimese, kui ka teise andmekogumise põhised õpetajate refleksioonid. Pooleks refleksioonidest on tehtud käsikirjalised ja pooled on saadetud mulle meilile. Tegin kõikidele õpetajatele omad kaustad, mille nummerdasin ära, et hiljem andmed ja refleksioonid omavahel segamini ei läheks.

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

Mina, Berit Ojaniit,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Lapsest lähtuva meetodika rakendamine koolieelses lasteasutuses, mille juhendaja on Pihel Hunt, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Berit Ojaniit*

**25.05.2020**