

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

Janely Postak

LASTEAIJA TAVA- JA SOBITUSRÜHMADE ÕPETAJATE KOGEMUSED AUTISMIGA  
LAPSE ÕPETAMISE KOHTA

bakalaureusetöö

Juhendaja: Merle Taimalu (PhD)

Kaasjuhendaja: Pille Häidkind (PhD)

Läbiv pealkiri: Autismiga laps tava-ja sobitusrühmas

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merle Taimalu (PhD)

Kaasjuhendaja: Pille Häidkind (PhD)

.....  
.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Irja Vaas (MA)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
Pervasiivsed arenguhäired koolieelses eas .....	5
<i>Tunnetus- ja õpioskused autismiga lapsel .....</i>	6
<i>Sotsiaalsed ja enesekohased oskused autismiga lapsel .....</i>	6
Enamlevinud sekkumismeetodid autismiga laste õpetamisel .....	8
<i>Lovaasi meetodika .....</i>	9
<i>TEACCH – meetodika .....</i>	9
<i>Visualiseeritud tegevusjuhendid .....</i>	10
<i>Erinevad teraapiad .....</i>	11
Keskkonna kohandamine autismiga lapse jaoks .....	12
Autismiga lapse kaasamine tava-ja sobitusrühma.....	12
Varasemad uurimused autismiga lastest.....	13
Metoodika.....	15
<i>Valim.....</i>	15
<i>Andmete kogumine.....</i>	15
<i>Andmete analüüs.....</i>	16
Tulemused ja arutelu .....	18
<i>Õpetamismeetodid ja lähenemisviisid autismiga lapse puhul .....</i>	18
<i>Õpetaja .....</i>	21
<i>Tugiisik .....</i>	22
<i>Rühmaruum .....</i>	23
<i>Positiivsed aspektid .....</i>	24
<i>Probleemid.....</i>	25
<i>Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus .....</i>	27
Kokkuvõte .....	28
Summary .....	29

Tänuõnad .....	30
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisad .....	35

## Sissejuhatus

Üha enam on lasteaedades sobitusrühmi ja paljudes tavarühmadeski võib kohata erivajadustega lapsi (Lilleoja, 2013). Kui erivajadustega laps kasvab ja õpib eakaaslastega samas õpikeskkonnas, on tegemist kaasava õpetusega (Häidkind & Kuusik, 2009). Käesolevas töös käsitletakse erivajadustest autismi. Teema valiku põhjusteks on autori isiklik erialane huvi ning teema aktuaalsus. Eelmisel aastal viis Raigi Tameri (2014) läbi uurimuse „Sobitusrühmade õpetajate hinnangud erivajadustega laste kaasamisele Tartu linna lasteaedades”. Enne seda uuris Terje Kurismann (2013) autismiga lapse õpetamist erirühmas. Töö autorile teadaolevalt pole varem Eestis uuritud tava- ja sobitusrühmade õpetajate kogemusi autismiga laste õpetamise kohta. Välismaal tehtud uuringutest sarnaneb antud tööle enim Ontarios läbiviidud uurimus (Lindsay, Proulx, Scott & Thomson, 2014), mille eesmärgiks oli välja selgitada erinevad strateegiad, mida kasutavad tavaklassi õpetajad autismiga laste kaasamiseks.

Seega on oluline uurimisprobleem, kuidas kirjeldavad enda kogemusi autismiga lapsi õpetavad tava-ja sobitusrühma õpetajad – milliseid sekkumismeetodeid nad kasutavad ning millised on peamised positiivsed aspektid ja probleemid. Tulenevalt uurimisprobleemist on käesoleva uurimistöö eesmärgiks selgitada välja enamlevinud õpetamismeetodid ja lähenemisviisid, mida kasutavad tava-või sobitusrühmade õpetajad autismiga laste õpetamisel endi sõnul ning milliseid positiivseid aspekte ja probleeme õpetajad seejuures esile toovad.

Antud töö teoreetilises osas tuuakse välja autismiga lapse iseärasused ja enamlevinud sekkumismeetodid autismiga lapse õpetamisel. Seejärel kirjeldatakse keskkonna kohandamist ning kaasamist autismiga lapse jaoks ja antakse põgus ülevaade varasematest uurimustest. Teoreetilisele osale järgneb uurimuse läbiviimise kirjeldamine ning tulemused ja arutelu. Viimases peatükis asuvad lisad.

## Pervasiivsed arenguhäired koolieelses eas

Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10 (1996) toob välja, et pervasiivsete arenguhäirete korral on puudulikud nii lapse sotsiaalsed oskused kui ka suhtlemine, talle on meelepärased vaid kindlad huvid ja tegevused ning iseloomulikuks ühetaolised liigutused (Frith, 2003). Need nimetatud põhitunnused on püsivad, kuid olenevalt indiviidist on nende raskusaste erinev. Kuna sageli võib häirele lisanduda ka kognitiivsete võimete kahjustusi (Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10, 1996), siis vajavad need lapsed enamasti õppimisel eriprogramme, mis hõlmaksid erimetoodikaid ja ülesannete kohandamist vastavalt lapse erivajadusele (Kuzemtšenko, Läänemets, Rekand, & Räni, 2003).

Pervasiivsete arenguhäirete määratlemiseks võrreldakse erivajadusega lapse arengut eakohase lapse arenguga. Pervasiivsed arenguhäired jagunevad laste puhul kaheks: Aspergeri sündroom ja autism. Erinevalt autismist on Aspergeri sündroomi puhul lapse verbaalsed võimed ning tunnetustegevus kahjustamata (Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10, 1996).

Lapse autismi haiguslik seisund avaldub enne 3. eluaastat, poistel 3-4 korda sagedamini kui tüdrukutel (Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10, 1996). Kõrvalekaldeid arengust võib märgata juba varakult. Iseloomulikuks on lapse ükskõiksus kontakti loomisel, oskamatus reageerida teiste inimeste emotsioonidele, raskused suhtlemisega, puuduv mänguoskus (sealjuures ka loovuse puudumine), ühekülgne käitumine, erinevate objektide maitsmine ja nuusutamine ning vastuseis rutiini muutustele. Varajasele lapseeale on eriti iseloomulik kiindumus kõvade esemete vastu. Spetsiifilistele diagnostilistele tunnustele võivad lisanduda foobiad, une- ja söömishäired, ärritus- ja agressiivsushood ning isegi enesevigastamine (Cohen & Volkmar, 1997; Frith, 2003; Gillberg, 2003; Noonan, 2006; Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10, 1996).

Psüühika ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10 (1996) kirjeldab ka Aspergeri sündroomi, mille tunnused on küllaltki sarnased autismile. Aspergeri sündroomile on samuti iseloomulik sotsiaalsete oskuste puudumine, rutiini vajadus ning korduvad tegevused. Erinevalt autismist võivad antud sündroomi sümptomid esimestel eluaastatel nõrgad või mitteiseloomulikud olla. Varajasemad sümptomid, mida võiks märgata on: uneprobleemid, kangekaelsus, passiivsus, tähelepanu puudulikkus ja omapärane hääle, kõne või keele areng (Gillberg, 2003). Vaatamata sellele, et paljudel neist indiviididest on üldine intellekt normaalne, jäävad nad silma enda tõrjuva käitumise ning ärevil oleku poolest (Moat, 2008).

*Tunnetus- ja õpioskused autismiga lapsel*

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) on välja toodud, et tunnetusoskused on oskused, mis võimaldavad teadlikult juhtida oma tunnetusprotsesse – nendeks on taju, tähelepanu, mälu, mõtlemine, emotsioonid ja motivatsioon. Õpioskused näitavad lapse võimet hankida teavet, omandada teadmisi ja oskusi, uurida ning katsetada. Õpi- ja tunnetusoskused on omavahel tihedalt seotud – õpioskuste arenemiseks on vaja tunnetusoskusi. Paraku võivad olla autismiga lastel häiritud mõlemad eelpool nimetatud oskused (Cohen & Volkmar, 1997). Seetõttu on oluline teada, millised eripärad nendes valdkondades esinevad.

Tunnetusoskuste juures on oluline rääkida mõtlemise teooriast (*Theory of Mind*), kuna Aspergeri sündroomiga ja autismiga isikutel on see puudulik. See tähendab, et isik ei suuda mõista iseenda ega ka teiste vaimseid seisundeid, sealjuures uskumusi, soove ja vajadusi. Just selletõttu ongi autismiga lastel suuri probleeme empaatiaga (Cohen & Volkmar, 1997; Gillberg, 2003; McGregor, Nunez, Cebula, & Gomez, 2008; Moat, 2011), nad lihtsalt ei oska hinnata oma sõnade ja käitumise mõju teistele inimestele. Teiste emotsionaalsus tekitab neis eelkõige segadust, stressi ning ärevust (Kuzemtšenko et al., 2003; Moat, 2011).

Autismiga lastel on palju erinevaid iseärasusi, näiteks: eemalolek; puuetundlikkuse häired, esineb alatundlikkus (ei tunne külma, kuuma ega valu) või ülitundlikkus (puudutuste vältimine ning ebameeldivustunne riiete suhtes); nende aistingud võivad olla vahetuses (ereda valguse korral kaetakse kinni kõrvad); imiteeritakse erinevaid helisid ja tehakse korduvaid liigutusi (Kuzemtšenko, s.a; Rahu & Otepalu, 2010). Kõige selle tõttu on häiritud üks oluline tunnetusprotsess – tähelepanu. Kui lapse tähelepanu on raske saavutada või see on kiirelt kaduv, on häiritud ka õpiprotsess. Teine põhjus, miks autismi diagnoosiga lastel on raske keskenduda õppimisele, on nende huvi objektide mittefunktsionaalsete elementide vastu (nende maitsmine ja nuusutamine) (Cohen & Volkmar, 1997; Kuzemtšenko, s.a.; Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10, 1996.). Kolmandana võib välja tuua selle, et autismiga lapsed ei oska kanda õpitud oskusi ühest olukorrast teise. Näiteks kui laps õpib avama hambapasta tuupi, siis ta ei oska seda oskust kasutada šampooni pudeli avamisel. Sama näide on ka see, kui laps õpib ütleva „Aitäh!” kui ta soovib juua, aga ta ei oska seda kasutada siis, kui ta soovib mänguasja (Noonan, 2006).

*Sotsiaalsed ja enesekohased oskused autismiga lapsel*

Autismiga laps ei tähtsusta silmsidet, ei tunne suurt huvi mängukaaslaste vastu ning talle on iseloomulik suurenenud egotsentrilisus (Gillberg, 2003; McGregor et al., 2008; Susi, 2011). Erinevalt tavaarenguga lapsest on tema jaoks palju huvipakkuvam asjade maailm

(Frith, 2003). Cohen ja Volkmar (1997) toovad välja, et autismiga väikelaps eelistab oma aega veeta üksi tegutsedes. Näiteks mängib ta mänguasjadega rituaalsel, korduval viisil. Selle asemel, et mängida nukunõudega teepidu, järjestab või sorteerib ta neid (Noonan, 2006). Kuna autismiga laste jaoks on äärmiselt oluline rutiin (nad teavad täpselt, mis neid ees ootab), siis välised signaalid mõjuvad enamasti neile ärritavalt, kuna need on arusaamatud ning hirmutekitavad (Suuder, 2011). Gillberg (2003) toob välja, et neile on veel iseloomulik enda tundetult pealesurumine, asjade ära võtmine, tõukamine ja muul moel karmilt käitumine. Osadele lastele meeldib kõike nuusutada, lakkuda, maitsta ja hammustada.

Teine iseloomulik joon on vähene või puuduv kõne. Kui 3-aastane laps ei saa aru igapäevasest kõnest, siis tuleks pöörduda spetsialistide poole. Paljud autismiga lapsed kasutavad ehholaaliat ehk kajakõne – laps kordab sõnu või fraase, mida ta on kunagi kuulnud (need võivad, kuid võivad ka mitte sobida hetke olukorda), seega ei näita ehholaalialt otsest kõne arengut (Frith, 2003). Nende laste jaoks, kellel puudub spontaanne kõne, võib ehholaaliat pidada siiski suhtlemisviisiks (Cohen & Volkmar, 1997). Lapsed, kelle kõne pole piisavalt arenenud, kasutavad ka objektidele osutamist või pilte enda soovide/vajaduste selgeks tegemiseks (näiteks pilt WC-potist tähendab, et lapsel on vaja tualetti minna). Sellise suhtlemisviisini jõudmiseks vajab laps loomulikult täiskasvanu abi.

Autismiga lastel tuleb enamasti pikalt õppida ka kõige elementaarsemaid eluks vajalikke oskusi, näiteks söömine, tualeti kasutamine ja riietumine (Lovaas, 1998). Viimastel aastatel on tehtud palju sellekohaseid uurimusi. Miltenberger ja Toelken (2012) kirjeldasid 4- ja 5-aastase autismiga poisi õpetamist. Ühele lapsele õpetati käte pesemist, lõunakarbi avamist ning laua pühkimist pärast söömist. Teisele poisile aga paberite panemist seljakotti, seljakoti selga panemist ja ukse avamist. Eesmärgiks ongi laste iseseisvuse ja julguse suurendamine igapäevastest toimingutes samm-sammult. Eesti keeles on olemas ka juhendmaterjal visuaalsetest tegevusjuhenditest, mis aitavad autismiga lapsele õpetada vajalikke enesekohaseid oskusi (Savolainen, 2011). Lovaas (1998) kirjeldab samuti detailselt, kuidas autismiga lapsele erinevaid oskusi õpetada või neid arendada.

Nii sotsiaalseid- kui ka enesekohaseid oskuseid mõjutab kaudselt häiritud motoorika. Stereotüüpide ja rutiinide tõttu ei ole autismiga lapsed sageli nõus muutma oma harjumuspäraseid liikumismustreid ega käitumisharjumusi. Autismiga laps võib jääda kasutama isegi sama kõnnimustrit, mida ta kasutas käima õppimisel. Samalaadne näide on kohmakas pallhaare, mida nad kasutavad mõningate asjade võtmiseks. Nende liikumine ning olek näib kohmakas, kuna nad ei harju kergelt enda suureks kasvanud kehaga (Rahu & Otepalu, 2010).

Autismiga lastel puuduvad fantaasiamängud ning neile valmistab raskusi sümboliline mäng, kus üks objekt esindab teist (Butterworth & Harris, 2002; Cohen & Volkmar, 1997). Seega on eakohane mäng häiritud, selle asemel võib laps esemeid ritta laduda, jälgida rataste liikumist või vee voolamist ning joonistada lõputult samu esemeid (Kuzemtšenko et al., 2003). Autismiga laps ei tunne huvi teiste laste vastu, veel enam, ta ei soovi osa võtta imiteerimismängudest, ühismängudest ega mängudest, mis põhinevad reeglitel (McGregor et al., 2008). Kõik see on tihedalt seotud tema sotsiaalsete ning tunnetusoskustega. Kui ta on huvitatud rohkem objektidest kui teistest lastest, ei saagi tema mänguoskused areneda. Mängides on oluline ka teiste laste emotsioonide mõistmine – autismiga lapse jaoks on see aga keerukas. Lahenduseks on mängimise õppimine täiskasvanu toel (Noonan, 2006).

#### Enamlevinud sekkumismeetodid autismiga laste õpetamisel

Autismiga laste arendamine algab häire võimalikult varajasest diagnoosimisest. Kui on teada häire ulatus – lapse võimed ja oskused, saab leida tema jaoks parimad sekkumismeetodid (Bakk & Grunewald, 1999). Arendustegevuse planeerimiseks on vaja läbi viia lapse arengutaseme põhjalik hindamine. Arendustegevuse korraldamisel tuleb silmas pidada nelja erinevat aspekti: 1. rühmatüüp, 2. spetsialistide olemasolu, 3. õppevahendite valik ja 4. ruumid (Häidkind & Kuusik, 2009). Pervasiivsete arenguhäiretega laste erirühmades on kuni neli last (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Kuna erirühmades on laste arv väike, saab õpetaja igale lapsele maksimaalselt tähelepanu pöörata. Kui autismiga laps käib aga sobitus- või tavarühmas, vajab ta enda kõrvale tugiisikut, kes toetaks teda igapäevastes toimingutes (Bakk & Grunewald, 1999).

Dawson ja Osterling (1997, viidatud Noonan, 2006 j) toovad välja olulised aspektid, millele tuleks tähelepanu pöörata autismiga laste õpetamisel.

1. Õppekava peaks esile tõstma jälgendamist (nii verbaalset kui ka mitteverbaalset), keele ja kõne mõistmist ning kasutamist, funktsionaalset ja sümboolset mängu ning sotsiaalset suhtlemist kaaslastega. Kõik need oskused on autismiga lapsel häiritud.
2. Keskkond peab olema õppimist toetav. Korraldused peavad olema hoolikalt planeeritud ning arvestada tuleb lapse individuaalsete vajaduste ja oskustega.
3. Kasvukeskkonna juures on olulised kaks märksõna: etteaimatavus ning rutiinsus (struktureeritus). Autismiga lapsele loob rutiin korra tema jaoks täielikult kaootilises maailmas. Etteaimatav õpikeskkond ning sarnased õpiolukorrad hõlbustab autismiga lapse õpetamist.



4. Käitumisprobleemidele tuleb läheneda funktsionaalselt ja positiivselt. Lapsele õpetatakse sotsiaalselt vastuvõetavat käitumist nagu – verbaalsete oskuste kasutamine konfliktide lahendamisel.
5. Keskkonna ning tegevuste muutused peavad olema hoolikalt läbimõeldud. Autismiga laste jaoks on igasugused muutused ärritavad (toovad kaasa käitumisprobleeme). Tuleb õpetada ühelt tegevuselt teisele üleminekut („Nüüd me paneme raamatu ära ja lähme käsi pesema.”).
6. Perekonna kaasamine ja koostöö nendega. Perekonnaliikmete osalus lapse arendamisel on äärmiselt oluline (näiteks silmkontakti ja osutamise õpetamine).

#### *Lovaasi metoodika*

Lähenemisviis põhineb ideel, et elusorganismid kalduvad kordama käitumist, mis tekitab rahuldust (heaolutunnet) ning väldivad käitumist, millele järgneb midagi ebameeldivat. Seega lapse käitumist kinnitatakse kas negatiivselt või positiivselt vahetult pärast selle sooritamist (Lovaas, 1998). Wall (2006) ja Noonan (2006) toovad välja, et Lovaasi metoodika eesmärgiks ongi õpetada käitumist ja oskusi üks-ühele õpituatsioon. Näiteks julgustatakse last füüsiliselt ja korduvalt võtma pilkkontakti, mille edukale sooritusele järgneb premeerimine. Premeerimiseks võib sobida toit (näiteks väike kumm) koos kiitvate sõnadega („Hästi!”, „Tore!”), kallistus/pai või meeldivad pildid/esemed. Tuleb vaid leida konkreetsele lapsele sobiv. Oluline on, et õpetamine toimuks lapse jaoks võimalikult loomulikus ning turvalises keskkonnas. Lähenemisviisile on iseloomulik veel nõuete konkreettus ja järjepidevus (Lovaas, 1998).

Arendamistegevus algab põhioskuste kujundamisest, milleks on paigal istumine, tähelepanu suunamine tegevusele, sõnale vastava pildi leidmine, asjade sorteerimine jne. Arendustegevust selle meetodi järgi alustatakse tavaliselt kahe kuni kaheksa aastaste lastega. Kolme- kuni viieaastaste lastega tegeletakse tavaliselt 35-40 tundi nädalas. Õpetaja ja laps tegelevad kindla tegevusega umbes 2-5 minutit ning seejärel tehakse 1-2 minutiline paus. Pikemad pausid (10-20 minutit) on iga 1-2 tunni tagant. Selle aja jooksul käiakse õues, mängitakse või süüakse. Pauside ajal saab laps uusi oskusi kasutada igapäevases keskkonnas, väljaspool struktureeritud õpitegevust (Lovaas Institute, 2014).

#### *TEACCH – metoodika*

Selle spetsiaalse programmi arendas välja Eric Schopler koos oma kolleegidega 1970-ndate alguses Ameerikas. Tänapäeval on see kasutuses paljudes lasteaedades ning koolides

(Autism Speaks, s.a.). TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) kompleksne süsteem on mõeldud autismiga lastele kuni täisealiseks saamiseni. Metoodika raames hinnatakse lapse arengut ning hindamistulemuste põhjal koostatakse ka sekkumisplaan. TEACCH metoodika eelisteks on paindlikkus ja kohandamisvõimalused erinevates situatsioonides ning tegevustes (Häidkind & Kuusik, 2009; Wall, 2006).

TEACCH – metoodika on üles ehitatud järgmistele põhimõtetele: struktureeritud õpetamine, rutiinid ja korraldus; vasakult paremale tegutsemise süsteem; suhtlemise õpetamine; visuaalsete sümbolite kasutamine; stressi vähendamine ning sotsiaalsete oskuste treening (Wall, 2006). Õpperuum peaks olema eraldatud ja seal peaks olema ära määratletud individuaalsete- ja rühmategevuste ning mängude alad. Õpetajad kasutavad visuaalseid tegevusjuhendeid päevaplaani selgitamiseks. Kui autismiga lapsel puudub kõne, siis visuaalne tugi aitab vältida ärritumist ja stressi (Autism Speaks, s.a.). Olulisel kohal on ka koostöö lapsevanematega, kodus kasutatakse ekspertidega samu tehnikaid ning järgitakse nende soovitusi (The National Autistic Society, 2014).

#### *Visualiseeritud tegevusjuhendid*

Enimlevinud abivahendid autismiga lastele, kellel puudub kõne, on visualiseeritud tegevusjuhendid (Fettig, Meadan, Michna, Ostrosky, & Triplett, 2011). Visualiseeritud tegevusjuhendeid on palju erinevaid, õpetaja ülesanne on leida neist konkreetsele lapsele sobivaim. Nendeks võivad olla reaalsed objektid, fotod või sõnadega pildid. Kui seda süsteemi kasutada, muutub see autismiga lapse jaoks väärtuslikuks suhtlemisviisiks (Häidkind & Kuusik, 2009). Järgnevalt tuuakse välja mõned konkreetsed näited.

Reaalsete objektide kasutamine päevaplaani selgitamiseks annab lapsele kindlustunde – laps teab, mis teda ees ootab. Täiskasvanu ülesanne on jälgida last tema tegevustes ning valida välja sobilik objekt, mis sümboliseeriks kindlat tegevust. Näiteks kui laps mängib liivakastis enamasti kühvliga, siis sobiks kühvel sümboliseerima liivakasti mängima minekut. Kui rühmaruumis loetakse raamatut ja õpetaja tahab lapsele selgeks teha, et pärast minnakse liivakasti mängima, siis näitab ta lapsele kühvlit. Loomulikult käib objekti näitamise juurde ka suuline selgitus (Gagie & Rao, 2006).

Teine võimalus on kasutada erinevaid fotosid ja pilte. Õpetaja saab teha ise reaalseid fotosid konkreetsest lapsest, otsida pilte internetist või lõigata neid välja ajakirjadest – võimalusi on palju. Antud pilte saab kasutada lapsele niiöelda graafiku tegemiseks. Selleks, et laps teaks, mis teda ees ootab, võib pildid panna järjekorda. Pildid võivad väljendada näiteks

rühma päevaplaani. Selline süsteem aitab autismiga lapsel mõista, et ükski tegevus ei jää igaveseks kestma (näiteks: ta mängib, sööb, käib õues ning seejärel saab koju). Pildid aitavad lapsel organiseerida ka enda asju. Näiteks pliiatsitopsi peal on pliiatsite pilt, klotside kasti peal klotside pilt jne (Gagie & Rao, 2006).

Piltide abil saab koostada lapsele visuaalseid stsenaariume. Kuna autistlikule lapsele valmistavad probleeme suhtlemine ning igasugune sotsiaalne käitumine, siis üheks variandiks on see neile piltlikult lavastada. See tähendab, et lapsel on olemas sobilik käitumisnäidis piltides ja sõnades (Gagie & Rao, 2006). Näide (teksti juurde käib ka sobilik pilt): ma näen mänguasja, mida ma tahan – aga keegi teine mängib sellega – ma küsin „Kas ma saan sellega mängida?“ / „Millal on minu kord?“ – kui ta annab selle mulle – siis on minu kord (Fettig et al., 2011). Samamoodi saab lapsele õpetada erinevaid tegevusi, näiteks riietumist, käte pesemist, söögi tõstmist jne (Savolainen, 2011). Õpetaja saab õpetamissüsteemi ise loovalt välja mõelda, olulised on vaid individuaalne lähenemine ning järjekindlus.

### *Erinevad teraapiad*

Lisaks õpetamismeetoditele pakuvad autismiga lastele abi erinevad teraapiad, näiteks kunstiteraapia (Bleach, 2008; Dubowski & Evans, 2001), muusikateraapia (Berger, 2002; Bleach, 2008) ja ratsutamisteraapia (Kont, 2006). Kuna autismiga lapsed võivad mõelda piltides/visuaalselt, siis kunstiteraapia pakub neile võimalust ennast vabamalt väljendada. Kunstis ei ole kunagi „õigeid“ ega „valesid“ lahendusi, seega kunstiterapias tehtu on alati saavutus (Bleach, 2008). Loominguline tegevus mõjub ka rahustavalt ning vähendab stressi. Kunstiteraapia võib olla vabaloominguline, struktureeritud, vastastikune või individuaalne (Rudy, 2010).

Muusika on juba muistsetest aegadest olnud kommunikatsiooni vahendiks. Taaskord on lapsel võimalus suhestuda teistega sõnu kasutamata. Muusikateraapia on ka suurepärane vahend arendamiseks autismiga lapse tunnetusoskuseid, lisaks emotsioonidega toimetulekut (Rudy, 2010). Läbi helide, rütmi ja tempo saab autismiga laps väljendada oma tundeid ning kogub julgust suhtlemiseks. Laps saab ise valida, millist instrumenti ta mängida soovib, enamasti kasutatakse ksülofone, trumme, taldrikuid, kelli, tamburiine, kõristeid või gonge (Bleach, 2008).

Äärmiselt positiivselt mõjub autismiga lastele ratsutamisteraapia. Ratsutamise ajal ei pea looma hobusega silmkontakti, seega ei tunne autismiga laps ebamugavust, mis on tingitud pilkkontaktist. Hobusele on iseloomulik 3-taktiline rütmiline liikumine, mis soodustab autismiga lapse kõnearengut. Suhtlemine hobuse ja kõrvalkäijaga soodustab sotsiaalset

arengut, minapildi arenemist ning vabastab pingetest. Tegevused tallis arendavad lapse organisatoorseid võimeid, olles samas talle sobivalt rutiinsed (kiivri pähepanek, hobuse tervitamine, puhastamine, platsile viimine, selga istumine, käskluste jagamine jne) (Kont, 2006).

### Keskkonna kohandamine autismiga lapse jaoks

Autismiga lapsed on ülitundlikud igasuguste muutuste suhtes, näiteks väiksema muudatus esemete paigutuses või päevarežiimis võib esile tuua käitumisprobleemid (Bakk & Grunewald, 1999). Seega peaks last ümbritsev kasvu- ja õpikeskkond olema selge ning etteaimatav. Kuna autismiga lastel võib olla palju erinevaid iseärasusi, tuleb keskkonna kohandamisel pidada silmas igat last individuaalselt. Eriti tähtis on arvestada autismiga lapse ülitundlikkusega (helid, lõhnad jne), mis võib vallandada hirmu- või protestireaktsiooni (Kuzemtšenko et al., 2003).

Järgnevalt tuuakse välja mõned lihtsamad soovitusel/näpunäited autismiga laste õpikeskkonna kohandamiseks:

1. Õpikeskkonnas ei tohi olla müra, kaost ega suurt rahvamassi (kõik nimetatud tekitab autismiga lapses ärritust).
2. Lapsele tuleb selgelt väljendada, mis hakkab toimuma. Rutiinimuutustest tuleb rääkida mitu päeva varem, oluline on neid lapsele rahulikult selgitada (laps tuleb selle jaoks ette valmistada).
3. Aja paremaks mõistmiseks saab koostada konkreetse päevaplaani – kasutades pilte, sõnakaarte ja isegi reaalseid objekte (Kuzemtšenko, s.a.; Cohen & Volkmar, 1997).
4. Lapse jaoks tuleks ära eraldada õppimise ja mängimise ala (lapsele tuleb seda selgitada). Iga ala on mõeldud kindla tegevuse jaoks, iga materjali või vahendi jaoks on samuti oma kindel koht. Selline süsteem vähendab autismiga lapse jaoks segavaid faktoreid (Cohen & Volkmar, 1997).
5. Ruumi saab eraldada mitmeks alaks näiteks riiulite abil (Suuder, 2011).

### Autismiga lapse kaasamine tava-ja sobitusrühma

Üha enam on lasteaedades sobitusrühmi ja paljudes tavarühmadeski võib kohata erivajadustega lapsi (Lilleoja, 2013). Kui erivajadustega laps kasvab ja õpib eakaaslastega samas õpikeskkonnas, on tegemist kaasava õpetusega. Kaasamise positiivseks küljeks on kindlasti see, et erivajadustega laps viibib koos tavalastega ning seeläbi paranevad tema

sotsiaalsed oskused. Negatiivne pool on aga see, et õpetajal on nii suures grupis raskem diagnoosiga lapsele individuaalset tähelepanu pöörata (Häidkind & Kuusik, 2009). Milliseid võimalusi pakuvad sobitus- ja tavarühmad autismiga lastele?

Koolieelse lasteasutuse seaduses (1999) on kirjas, et sobitusrühmas kasvavad ja õpivad koos teiste lastega ka erivajadustega lapsed. Sobitusrühmas on vähem lapsi kui tavarühmas, kuna iga erivajadusega laps hõlmab rühmas kolme lapse kohad. Lapse sobitusrühmas käimiseks on vajalik tema arengu pedagoogilis-psühholoogiline hindamine ning nõustamiskomisjoni soovitus (Põhikooli ja gümnaasiumiseadus, 2010). Seega on õpetajal võimalus pöörata igale lapsele rohkem tähelepanu. Tuul (1999) toob välja, et sobitusrühma eesmärgiks ei ole mitte ainult erivajadustega laste arendamine teiste laste toel, vaid oluline on kõigi rühma laste koosarenemine. Sobitusrühm aitab lastel mõista, et kõik inimesed on erinevad ning igauht tuleb aktsepteerida sellisena, nagu ta on. Eriti tähtis on õpetaja ettevalmistus õppetegevuseks, kuna arvestama peab nii vanuse, võimete kui ka erivajadustega. Maasik ja Seero (2012) toovad välja, et sobitusrühm pakub erivajadustega lapsele võimalust jälgida tavalise arenguga lapsi ning seeläbi õppida neid jäljendades. Erivajadustega last ümbritsevad kaaslased, kes on talle eeskujuks suhtlemisel ja sotsiaalsete oskuste õppimisel (Daniels & Stafford, 1999).

Autismiga laps võib käia ka tavarühmas. Kuna tavarühmas on palju lapsi, siis vajab autismiga laps enda kõrvale tugiisikut. Tugiisikul on oluline roll lapse abistamisel igapäevastes toimingutes kui ka õpitegevustes (Tallinna ja Harjumaa Autismiühing, 2014; Gillberg, 2003). Tavarühmas käiva autismi diagnoosiga lapse arengu toetamisel on vajalik ka logopeedi ja eripedagoogi teenus. Kuna tavarühma õpetajal ei pruugi olla eripedagoogika alaseid teadmisi nagu sobitusrühma õpetajal, on koostöö spetsialistidega lapse arendustegevuse jaoks asendamatu (Lilleoja, 2013). Kaasava hariduse tingimuses on oluline rakendada erivajadustega lapsele vajaduse korral individuaalset arenduskava ehk IAKd. IAK aitab tagada lapsele võimetekohase ning turvalise arengu. IAKs määratakse kindlaks erivajadustega lapsele individuaalsed eesmärgid, nende saavutamiseks kuluv aeg ja vajaminevad õppematerjalid (Häidkind & Kuusik, s.a.).

#### Varasemad uurimused autismiga lastest

Tartu Ülikooli tudengid on ka varasemalt oma lõputöodes uurinud autismiga lapsi. Järgnevalt tuuakse välja mõned näited viimase viie aasta jooksul tehtud töödest. 2011. aastal (Kont, 2011) valmis autistlikele lasteaiade lastele näidistööde komplekt kunstivaldkonnas. Kristina Tupits (2012) uuris TEACCHI meetodi mõju autismispektri häirega õpilaste

akadeemilisele edukusele eesti keeles. Maris Annus (2013) uuris bakalaureusetöös autistlike laste vanemate ajendeid sekkumisviisi valikul. Lisaks on olemas magistritöö (Kurismann, 2013) IAK rakendamise kohta juhtumi uuringu näitel.

Välismaal tehtud uurimusi, mis on seotud autismiga laste kaasamisega tava- ja sobitusrühma, leidub vähe. Ontarios toimus uurimus (Lindsay, Proulx, Scott & Thomson, 2014), mille eesmärgiks oli välja selgitada erinevad strateegiad, mida kasutavad tavaklassi õpetajad autismiga laste kaasamiseks. Selgus, et autismiga õpilaste kaasamisel on olulised vahendid, kohandatud õpetamismeetodid, hea koostöö kooli juhtkonnaga, pidev kontakt vanemate ja lastega ning aktsepteeriv keskkond. Õpetajad rõhutasid, et autismiga laste kaasamine tavaklassi aitab tõsta teiste õpilaste teadlikkust erivajadustest ja muudab neid tolerantsemaks.

Autismiga laste kaasamise vajalikkuse kohta on tehtud rohkem uurimusi. Ameerikas läbi viidud statistikauuringust (Loiacono & Valenti, 2010) tehti järeldus, et ka tavaklasside õpetajad peavad olema valmis õpetama autismiga õpilast. Oluline on õpetaja oskus leida erinevaid meetodeid, et arendada tavaklassis õppiva autismiga lapse akadeemilisi, sotsiaalseid kui ka käitumuslikke oskusi. Autismiga laste kaasamist ilmestavad ka juhtumipõhised uuringud. 5 aastat tagasi uuriti ühe 3-aastase autismiga tüdruku arengut 12-lapselises lastehoiu rühmas, kus talle oli koostatud individuaalne arenduskava (Barton, Deurloo, & Lawrence, 2010). Nii õpetajad kui ka lapsevanemad märkasid tüdruku arengut – visuaalsete tegevusjuhiste abil paranesid tema eneseteenindusoskused ning ta õppis enda soovide avaldamiseks kasutama 3-sõnalisi lausungeid (näiteks: „I want red!” ehk siis „Ma tahan punast värvi!”). Positiivsete tulemusteni jõuti ka 2011. aastal Norras läbi viidud võrdlevas uuringus. Uuringus (Eldevik, Hastings, Hughes, & Jahr, 2011) osales 43 autismiga last vanuses 2-6-aastat. Eesmärgiks oli võrrelda autismiga laste arengut, kui nad käivad tavalasteaias või spetsiaalses haridusasutuses. Tulemustest selgus, et peaaegu 20% autismiga lastest, kes käisid tavalasteaias, suurenes IQ tase, kuid nii ei juhtunud mitte ühelgi neist lastest, kes käisid spetsiaalses haridusasutuses.

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on selgitada välja enamlevinud õpetamismeetodid ja lähenemisviisid, mida kasutavad tava- või sobitusrühmade õpetajad autismiga laste õpetamisel endi sõnul ning milliseid positiivseid aspekte ja probleeme õpetajad seejuures esile toovad. Lähtuvalt eesmärgist püstitati järgmised uurimisküsimused: 1) Milliseid õpetamismeetodeid ja lähenemisviise väidavad lasteaia tava- ja sobitusrühma õpetajad, et nad kasutavad autismiga laste puhul? 2) Millised on peamised positiivsed aspektid ja probleemid õpetajate hinnangul autismiga laste õpetamisel tava- või sobitusrühmas?

## Metoodika

### *Valim*

Valim koostati vastavalt eesmärgile ning uurimisküsimustele. Uuritavateks olid viis lasteaia õpetajat erinevatest asulatest neljast Eesti maakonnast. Kõik osalenud õpetajad olid naissoost ja jäid vanusevahemikku 34-64-aastat. Kõige väiksem staaž õpetajana oli 3 aastat ning kõige suurem 45 aastat. Uuritavatest 4 õpetajat olid tavarühma õpetajad ning üks sobitusrühma õpetaja (õpetajal oli olemas ka sobitusrühmas töötamiseks vajalik kvalifikatsioon). Kõige lühem kogemus autismiga laste õpetamisest oli 1 aasta ning kõige pikem 10 aastat. Konfidentsiaalsuse põhimõttest kinni pidades kodeeriti uuritavad järgnevalt: Õpetaja 1, Õpetaja 2, Õpetajad 3 ja 4 (ühes intervjuus osalesid mõlemad rühma õpetajad) ning Õpetaja 5. Valimisse võeti ainult need õpetajad, kelle rühmas oli diagnoositud autismiga laps.

### *Andmete kogumine*

Käesoleva uurimistöö puhul on tegemist kvalitatiivse uurimusega. Kvalitatiivse uurimuse eesmärgiks on tegeliku elu kirjeldamine ning andmete kogumine loomulikus olukorras (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Antud uurimuse jaoks koguti verbaalseid andmeid poolstruktureeritud intervjuudega.

Uurimistöös kasutati andmete kogumiseks autori poolt välja töötatud poolstruktureeritud intervjuud (lisa 1). Intervjuude küsimused põhinevad uurimisküsimustel ning on järjestatud laiemalt kitsamaks. Kuna uuritavaid intervjuueeriti eraldi, on tegemist individuaalintervjuudega (välja arvatud üks intervjuu, kus uuritav kaasas kohapeal enda rühma teise õpetaja) (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Poolstruktureeritud intervjuu koosnes järgmistest osadest: 1. Taustandmed; 2. Õpetamise meetodid-ja lähenemisviisid autismiga lapse õpetamiseks; 3. Positiivsed aspektid ja probleemid kui tava- või sobitusrühmas kasvab ja õpib autismiga laps.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010) toovad välja, et andmekogumisinstrumendi valiidsust suurendab pilootintervjuu. Antud töö valiidsuse suurendamiseks viis töö autor läbi pilootintervjuu ühe õpetajaga. Uuritav mõistis kõiki talle esitatud küsimusi ning vastas neile. Kuna saadud vastused olid asjakohased, otsustas töö autor pilootintervjuu andmeid kasutada põhiuurimuses. Igas intervjuus tekkisid autoril mõningad lisaküsimused, mis kõik said samuti vastused.

Andmete kogumine toimus 2015. aasta kevadel, enne seda viidi läbi pilootintervjuu. Nõuetele vastava valimi moodustamist alustas uurija ühest asulast, võttes ühendust lasteaedadega telefoni või meili teel. Kuna antud asula põhjal ei olnud võimalik valimit kokku saada (leiti vaid üks sobiv uuritav), saadeti teabenõue Haridus-ja Teadusministeeriumisse.

Teabenõue sai vastuse ning sealt saadud lasteaegade nimistust võttis töö autor ühendust 4 lasteaiaga. Koostööd olid valmis tegema neist 3 lasteaeda. Uuriija tutvustas direktoritele ennast ning uurimistöö eesmäärke. Peale seda suheldi edasi juba uuritavatega. Kiri, mis saadeti uuritavale enne intervjuu läbiviimist, asub lisa (lisa 2).

Intervjuude aeg ja koht lepidi varasemalt kokku. Töö autor käis intervjuusid koha peal tegemas kolmes lasteaias nelja õpetajaga. Kuna need kolm intervjuud viidi läbi laste lõunaune ajal, kasutati intervjuude tegemiseks lasteaia ruume (näiteks logopeedi kabinetti). Selline variant sobis nii õpetajatele kui ka uurijale. Üks intervjuu viidi läbi Skype kaudu, kuna töögraafiku ning vahemaa tõttu ei saanud uurija koha peale minna. Peale intervjuud tänas töö autor iga õpetajat.

Intervjuude lindistamiseks kasutati mobiiltelefoni helisalvestuse rakendust. Intervjueeritavad olid teadlikud, et intervjuud salvestatakse ning hiljem transkribeeritakse. Uuritavatele kinnitati, et tagatud on nii nende kui ka rühma autismi diagnoosiga lapse anonüümsus (enne intervjuud rõhutati, et õpetaja ei kasutaks intervjuus lapse nime). Kui õpetaja mainis intervjuu ajal lapse nime, siis juba transkriptsioonides muudeti see ära. Intervjuude käigus tekkisid töö autoril ka mõningad lisaküsimused olenevalt antud vastustest. Kõik lisaküsimused ning vastused samuti transkribeeriti ja kodeeriti. Kõige lühem intervjuu kestis 21 minutit, kõige pikem 56 minutit. Intervjuude läbiviimise ajal kasutas töö autor tähelepaneliku kuulamise ja ümbersõnastamise tehnikaid.

### *Andmete analüüs*

Peale intervjuude läbiviimist kuulas autor intervjuud läbi ning transkribeeris need. Transkriptsioonid kirjutati ümber sõna-sõnalt ja märgiti ära pausid ning emotsioonid. Ühe intervjuu transkribeerimine võttis keskmiselt aega 5 tundi. Kõige lühema intervjuu transkriptsioon oli arvutitrukis 6 lehekülge, kõige pikema 12 lehekülge ning kõik transkriptsioonid kokku tulid 33 lehekülge.

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Transkriptsioonidest toodi välja koodid ning kategooriad (lisa 3). Uurimistöös kasutati induktiivset lähenemist, kuna koodid ja kategooriad tuletati autori läbiviidud uurimusest (Elo & Kyngäs, 2008). Peale kodeerimist selgusid nii ala- kui ka peakategooriad. Järgmistes lõikudes selgitatakse täpsemalt, kuidas analüüsi läbi viidi.

Peale intervjuude läbiviimist alustas autor transkribeerimist. Transkriptsioone hakati kirjutama peale iga intervjuud, et autoril oleks vahetult meeles ka intervjuu õhkkond ning emotsioonid. Selleks, et intervjuus öeldu saaks sõna-sõnalt kirja, pidi autor iga intervjuud



mitmeid kordi uuesti kuulama. Peale transkribeerimist kuulati intervjuu algusest lõpuni üle ning kontrolliti, kas kõik öeldu sai kirja. Emotsioonid ning pausid lisati sulgudesse (näiteks: naerab, ohkab) ja esile tõstetud sõnad trükiti suurte tähtedega.

Kodeerimise viis autor läbi käsitsi. See tähendab seda, et autor luges läbi iga vastuse ning kirjutas sealt välja kõige olulisemad mõtted ehk koodid. Seejärel hakati alakategoriaid moodustama. Iga küsimuse juurde tekkinud koodid vaadati üle ning leiti seeläbi alakategoriad. Alakategoriatest liiguti edasi peakategoriate moodustamiseni. Näidis peakategoriate moodustamisest asub lisa (lisa 4). Alakategoriad aitavad täpsustada peakategoriate sisu. Erinevad lisaküsimused samuti kodeeriti ning sobitati võimalusel tekkinud pea-ja alakategoriate alla. Usaldusvääruse suurendamiseks kasutati kooskodeerimise meetodit. Autor palus abi uurimistööga mitte seotud inimeselt, kes kodeeris ühe küsimuse kõikide õpetajate vastused. Seejärel võrreldi tekkinud koode ning arutleti nende üle.

## Tulemused ja arutelu

Järgnevalt kajastatakse uurimistulemusi vastavalt tekkinud pea-ja alakategooriatele. Tulemused on jagatud kuueks osaks vastavalt peakategooriatele: 1) Õpetamismeetodid ja lähenemisviisid autismiga lapse puhul; 2) Õpetaja; 3) Tugiisik; 4) Rühmaruum; 5) Positiivsed aspektid; 6) Probleemid. Kaldkirjas on ära märgitud asjakohased tsitaadid õpetajate vastustest. Peakategooriate jagunemine alakategooriateks kajastub lisa (lisa 5). Kuna esitatakse kvalitatiivseid uurimistulemusi, esitatakse tulemused ja arutelu ühes peatükis.

*Õpetamismeetodid ja lähenemisviisid autismiga lapse puhul*

Õpetajate vastustest selgus, et osad õpetajad oskasid nimetada konkreetseid õpetamismeetodeid, kuid teised õpetajad kirjeldasid pigem lähenemisviise. Õpetajad tõid ka välja autismiga lapsele püstitatud eesmärgid ning rõhutasid individuaalse lähenemise tähtsust.

**Õpetamismeetodeid** nimetasid õpetajad siis, kui uurija küsis neilt lisaküsimusi. Nimetati ära lugema õppimine täissõna meetodil ning piltide kasutamine (piktogrammide). Piltide kasutamist olid enda sõnul proovinud kolm õpetajat viiest. Kuna ükski õpetaja ei näinud soovitud tulemusi, siis loobuti piltide kasutamisest.

Õpetaja 1: „*Praegu saab ta kohe-kohe kaheksa. Jaa... praegu emaga-isaga-perega rääkides arenguestlustel jõudsime sinnamaani, et äkki prooviks sõnameetodit temaga lugemise puhul. Aga see jooksis meil liiva ja ta praegu ei toimi. Sest ta lihtsalt, see ei ole tema rutiin lasteaias jaoks.*”

Õpetaja 2: „*Seda sai proovida eelmine aasta, aga tundus, et need pildid teda üldse ei huvitanud, need olid seina peal, sai näidata jah, et kui käsi...käte pesemine ja söömine algab jaa, siis me see aasta enam ei pandki neid pilte.*”

Piltide kasutamine autismiga laste puhul (eriti nende laste puhul, kellel puudub kõne) on üks enamlevinud õpetamismeetodeid (Fettig, Meadan, Michna, Ostrosky, & Triplett, 2011). Kui laps võtab sellise süsteemi omaks, on see tema jaoks väärtuslik suhtlemisvahend (Häidkind & Kuusik, 2009). Uuritavate vastustest selgus, et nemad ei näinud antud õpetamismeetodi kasutamisel soovitud tulemusi. Üheks põhjuseks, miks nende laste puhul konkreetne meetod ei toimunud, võib olla rutiinimuutus. Autismiga lastel on raske uute olukordadega kohaneda (Noonan, 2006). Kui sellist meetodit pole lasteaias varem kasutatud, siis ongi see lapse jaoks midagi uut, mis ei kuulu tema rutiiniharjumuste hulka. Lovaas (1998) toob välja, et õpetamise puhul on oluline järjepidevus. Võimalik, et need lapsed vajasisid rohkem aega, et sellise õpetamismeetodiga kohaneda.

Osad õpetajad kirjeldasid **lähenemisviise**, mida nad enda rühma autismiga lapse puhul rakendavad. Olulisemad märksõnad, mis jäid õpetajate vastustest kõlama olid järgmised: kokkulepped lapsega, tegevuste lihtsustamine, kiitmine, premeerimine ning üleüldine kaasamine. Õpetajad lihtsustasid enamasti plaanitud tegevusi autismiga lapse jaoks. Lihtsustatud tegevust juhendas üldjuhul tugiisik. Kõlama jäi ka see, et õpetajal peab olema autismiga lapse jaoks mitu erinevat varianti (kui autismiga laps ühte ülesannet ei tee, siis pakutakse talle teist). Lõpuks peab laps siiski mingi valiku tegema.

*Õpetaja 1: „Et alati pead olema, alati peab olema mitu varianti. Kui üks ei toimi autistliku lapse puhul, siis tuleb pakkuda talle teine variant. Ja siis kui see ka ei toimi, siis tuleb valida kolmas, aga siis peab andma talle juba korralduse ja valiku, et sa nüüd valid siit midagi ja siis ta hakkab tööle ka. Sest kui on ainult üks asi, no siis ei tarvitse alati tööle hakata.”*

Kuzemtšenko, Läänemets, Rekand ja Räni (2003) toovad välja, et autismiga laste jaoks tuleb ülesandeid kohandada vastavalt nende erivajadusele. Seda tegid ka uurimuses osalenud õpetajad endi sõnul. Peale selle, et tugiisik abistab autismiga last igapäevastes toimingutes (esmade vajaduste rahuldamine), on tema tugi ka õppetegevustes äärmiselt oluline (Gillberg, 2003). Uuritavad tegid samuti koostööd tugiisikuga. Autismiga lapse tegevusse saamiseks kasutati ka sõnalist kiitmist ning premeerimist. Premeerimise näiteks toodi komm või mobiiltelefoni enda kätte saamine (kui laps teeb tegevuse lõpuni, siis ta saab tugiisiku mobiiltelefoni hoida). Selline lähenemine sarnaneb Lovaasi metoodikale (Lovaas; 1998). Antud juhul kinnitasid õpetajad lapse käitumist positiivselt vahetult pärast tegevust. Õpetajad teadsid, mis konkreetse lapse puhul motivaatoriks võiks olla.

Lähenemisviiside alakategoorias otsustas töö autor välja tuua ka kaasamise põhimõtted. Autismiga last võetakse kaasa nii rühmasisestele üritustele kui ka maja ühisüritustele. Kui on näha, et selline olukord tekitab halba tunnet autismiga lapsele või segatud on teised lapsed, suunatakse ta individuaaltegevusse koos tugiisikuga. Kaasamise juures mainiti tugiisiku olulist rolli. Enamus õpetajaid tõid välja, et autismiga laps osaleb ka ühisüritustel ning väljasõitudel. Üks õpetaja rõhutas, et pedagoogi ülesanne ongi koostada selline õppekäik, kus kõik saaksid osaleda. Sama õpetaja tõi välja ka olukorra teise poole – kõiki lapsi ei saagi alati igale poole kaasata (kõik oleneb konkreetsest juhtumist).

*Õpetaja 1: „See ei ole nagu kunagi olnud isegi mitte teemaks ei ole praegu mõtlen tulnd, et-et keegi meist maha jääks, ei jää see kahene maha, ei jää erivajadus maha, see on meie probleem pedagoogidena korraldada selline õppekäik ja tagada selline turvalisus, et kõikidel oleks kõik väga hästi.”*

Õpetaja 1: „*Ma arvan seda, et kui-kui praegusel hetkel on ju see kaasamine siukene kuum sõna, natuke minu jaoks ka moesõna. Ja ma olen seda meelt, et kõiki igale poole kaasata ei saagi. Ja kindlasti tuleb lähtuda konkreetsetest lastest, konkreetsetest juhustest, et siin lihtsalt rusikareeglina, et kolm autisti tavarühma, et see nagu ei toimi.*”

Autismiga lapse sotsiaalsetele oskustele mõjub positiivselt tavalaste kollektiivis viibimine (Häidkind & Kuusik, 2009). Seega on oluline, et laps võtab koos tugiisikuga osa rühmasisestest ühistegevustest kui ka maja ühisüritustest (näiteks lasteaias koha peal toimuvad etendused). Kaasamiseks on mitmeid võimalusi, kuid sealjuures tuleb alati arvestada konkreetse lapse iseärasustega (Kuzemtšenko, s.a; Rahu & Otepalu, 2010).

Kuna õpetamise meetodi valik algab eesmärgi seadmisest, siis pidas autor oluliseks tuua välja **eesmärgid** ka alakategooriana. Mõned õpetajad tõid intervjuu käigus välja enda püstitatud eesmärgid lapse arengule. Eesmärkideks oli näiteks rääkima õppimine, sotsiaalsete ja enesekohaste oskuste paranemine ning ühismäng. Osade õpetajate jaoks oli eesmärkide seadmine üsna keeruline, kuna puudus varasem kogemus. Samuti tunti, et individuaalse arenduskava koostamisel oleks vaja spetsialistide abi.

Õpetajad 3: „*Et ta hakkaks teistega vähemalt, kui ta nüüd kolmene... 3-aastaste tasemelegi jõuaks, oleks ka väga hea, see ongi eesmärk praegu (jääb mõtlikuks). Rääkima, et ta rääkima hakkaks.*

Õpetaja 5: „*Ma arvan, et ee selle planeerimise juures peab olema spetsialist.*”

Kuna tavarühma õpetajal ei pruugi olla eripedagoogika alaseid teadmisi, on koostöö spetsialistidega tõesti oluline (Lilleoja, 2013). Seega ei peaks tavarühma õpetaja ennast halvasti tundma, vaid eesmärkide seadmisel pidama nõu spetsialistidega. Peale seda on võimalik juba teadlikumalt valida ka õpetamise meetodid ning lähenemisviisid.

Kõik õpetajad tõid erinevas sõnastuses välja **individuaalse lähenemise tähtsuse**. Rõhutati, et autismiga lapse puhul teisiti ei saagi. Kuna autismiga lapse tähelepanu kaob kergelt, siis peab õpetaja pühenduma tegevuse ajal täielikult konkreetsele lapsele.

Õpetaja 3: „*Ee noh kõik see emakeele oma, oot kui emakeelt hakkad tegema temaga siis, siis sa pead tõesti olema ainult kõrval, sellepärast nii kui sa teise lapsega hakkad rääkima, ta paneb minema tooli pealt kohe.*”

Kui lapse tähelepanu on kiirelt kaduv, on häiritud ka kogu õpiprotsess (Cohen & Volkmar, 1997; Kuzemtšenko, s.a.; Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10, 1996.). Seega peab õpetaja leidma konkreetsele lapsele sobiva koha ning aja, mil oleks võimalik temaga individuaalselt tegeleda. Uuritavad teadsid, milline on lapse jaoks turvaline koht rühmaruumis ning individuaaltegevusi temaga viidi läbi alati seal. Etteaimatav õpikeskkond ja

õpiolukord hõlbustavad autismiga lapse õpetamist (Noonan, 2006). Seda tundsid ka uurimuses osalenud õpetajad.

### *Õpetaja*

Kõik õpetajad tõid välja, et tunnevad autismiga lapsega tegelemisel abitust. Selleks, et tulla paremini toime autistiga tava- või sobitusrühmas, soovitasid õpetajad osaleda koolitustel (enesetäiendamine). Esile tõsteti kogemusseminare ning koolitustel praktiliste näidete toomist. Õpetajad pidasid ka oluliseks tugevat meeskonna-tööd.

Enamus õpetajaid tundsid, et **koolitustest** on kasu, kuid ühe õpetaja jaoks jäid koolitustel saadud teadmised vaid teadmisteks – neid ei osatud rakendada enda töös. Õpetajad nimetasid ka koolitusi, mille materjalidest on nad saanud häid nippe. Kaks õpetajat tundsid, et koolitusi erivajadustest võiks rohkem olla (soov nendel osaleda).

*Õpetaja 2: „Ma arvan jah, et palju asju oleme juurde saand, aga niimoodi rakendada nagu ei oskagi veel.”*

*Õpetaja 3 ja 4: „JAA, sellepärast, et seal oli koos palju üle Eesti ju neid kasvatajaid ja iga-igal ühel oli ja omas rühmas, kellest rääkida ja igapäev rääkis oma nippe, sealt sai nii palju uusi asju juurde. See on hästi hea kui koolitustel näiteid tuuakse ja aga muidugi võiks rohkem olla. Koolitusi võiks rohkem olla, erivajadustega just (ütlevad samaaegselt). Ja mitte ainult autisti, võiks-võiks kõiki juba olla.”*

Kuna autismiga lapsele antud tegevused ning päevaplaani koostamine vajavad hoolikalt läbimõtlemit (Noonan, 2006), on oluline, et õpetaja oleks teadlik erinevatest meetoditest ja võimalustest, kuidas muuta autismiga lapse õpetamine efektiivsemaks. Uuritavad olid kõik varasemalt käinud koolitustel ning soovisid ka edaspidi ennast erivajadustega laste teemal arendada.

Intervjuudest selgus, et õpetajate jaoks on oluline **meeskonna-töö**. Selleks, et oleks võimalik tegeleda nii autismiga lapsega kui ka teiste lastega, peavad tegevused olema hoolikalt läbimõeldud/planeeritud. Õpetajad väärtustasid seda, et nende meeskonda kuulusid tugiisik, logopeed ja füsioterapeut. Üks õpetaja tõi eraldi välja ka selle mõtte, et meeskonna ülesanne on sügisel ühiselt paika panna lapsele mõeldud individuaalne arenduskava (IAK).  
*Õpetaja 1: „Ee ma arvan, et esimene asi on meeskonna töö. Sest kui on ee nii tava kui ee erivajadusega lapsed, kui ka erivanuselised lapsed, siis see töö organiseerimine rühmas on küllalt ee läbimõtlemit vajav ja see tähendab seda, et meeskond peab väga ühte sammu astuma, sest muidu ei tule sellest midagi välja.”*

IAK vajalikkust näitas ka juhtumipõhine uuring (Barton, Deurloo, & Lawrence, 2010), mille tulemustes kajastus, et autismiga lapse arengut märkasid nii õpetajad kui ka lapsevanemad. Uuringus osalenud lapse puhul kasutati visualiseeritud tegevusjuhendeid. Lõpptulemusena paranesid autismiga lapse eneseteenindamisioskused ning ta õppis moodustama 3-sõnalisi lausungeid. Terje Kurismanni magistritöö (2013) tulemused näitasid, et IAK toel edenes lapse areng 7 kuu jooksul 2 kalendriaasta ulatuses. Lapse arenguline vanus oli sügisel 3-4-aastat, kuid kevadel juba 5-6-aastat. Uuringus osalenud õpetajatest olid kõik koostanud enda rühma autismiga lapsele IAK. IAKs toodi välja valdkondade kaupa eesmärgid ning meetodid, kuidas neid saavutada.

### *Tugiisik*

Kõikides uuringus osalenud lasteaedades oli autismiga lapsel olemas tugiisik. Õpetajate meelest ei saakski diagnoosiga lapse puhul ilma tugiisikuta hakkama. Sellises olukorras keegi ikka kannataks, olgu selleks siis autismiga laps või teised lapsed. Rõhutati seda, et tugiisik on autismiga lapse kõrval igal sammul ning jälgib, et kõik tema esmased vajadused oleksid rahuldatud (õpetaja ei pea siis nende asjade pärast muretsema). Kõik õpetajad väärtustasid tugiisikut kõrgelt ning tõid välja, mille eest tugiisik **hoolt kannab**.

*Õpetaja 4: Tugiisikust on NIIVÕRD palju abi, et ma ei kujutaks ette, kui ei oleks meie tugiisikut. See oleks küll võimatu!*

*Õpetaja 5: „Mina ei pea mõtlema, ega üldse ee üldsegi nagu tegelema ee tugiisikuga ja selle tema poolt vaadatud lapsega. Nemad on täiesti autonoomsed ehk siis mina nagu, ma olen vaba sellest vastutusest, et kõik, et kõik esmatasandi asjad on kaetud.”*

Kuna tavarühmas on palju lapsi, siis vajab autismiga laps enda kõrvale tugiisikut, kes toetaks teda igapäevastes toimingutes (Tallinna ja Harjumaa Autismiühing, 2014; Gillberg, 2003). Suure laste arvu tõttu on õpetajal raske olla pidevalt autismiga lapsele toeks, seega on tugiisiku olemasolu äärmiselt oluline.

Õpetajad kirjeldasid enda **koostööd tugiisikuga** üsna sarnaselt. Õpetaja planeerib rühmategevused ning selgitab tugiisikule, kuidas ta peab neid lihtsustatult autismiga lapsega tegema. Ainult üks õpetaja tõi välja, et tema ei teadnud esimesel aastal, et peab tugiisikuga koostööd tegema. Õpetaja tundis, et tema jaoks on ülesannete kohandamine/lihtsustamine küllaltki suur lisatöö.

*Õpetaja 1: „Aga näiteks käelised ja nüüd viimasel ajal ka hommikuringide aeg, ta väga ei taha meiega koos seltsida seal enam ühes-ühes pundis ja siis ta ajab niiöelda omi asju, aga väga valvsa pilgu all ja väga läbimõeldud tegevustena.”*

Õpetaja 2: „Ja vahel kui kleepetöid teeme, siis noh la... teised lõikavad ise välja, aga siis temale anneme valmis lõigatud asjad, ta siis kleebib need paberile.”

Kuna sobitusrühmas on laste arv väiksem kui tavarühmas (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999), siis tunnevadki tavarühma õpetajad, et neil ei jätku piisavalt energiat ega aega autismiga lapsele. Autismiga laste jaoks on ühistegevused mürarikkad ning suur hulk teisi lapsi tekitab ärevust/ärritust. Tugiisiku abiga saab laps osaleda ka nendes ühistegevustes, milles tal üksi oleks raske viibida.

### Rühmaruum

Mitte ükski uuritavatest ei olnud pidanud enda sõnul **rühmaruumi kujundust** autismiga lapse pärast muutma. Õpetajate meelest on oluline, et rühmas oleks piisavalt ruumi ning kõikidel asjadel oleks oma kindel koht. Ühes lasteaias oli Hea Alguse meetodika, mis tagabki selle, et ruum oleks keskusteks liigendatud.

Õpetaja 1: „Selles mõttes, et-et ma ei näe nagu vahet, ee ei tava-ega sobitusega, tavaarenguga lapse ja autistliku lapse vahel ee selles aspektis, et kas see rühmaruum peab olema nüüd nii väga teistmoodi, sest meie majas on Hea Alguse meetodika kõikides rühmades olemas, olenemata rühmatüübist, ka erivajadustega laste rühmas, et kui need asjad on liigendatud, kui laps teab, kus need asjad on, igal asjal on oma kindel koht, siis ma arvan, et see ei ole tähtis, kas see laps on tava-, eri- või autistlike joontega laps.”

Autismiga lapsed on tundlikud igasuguste muudatuste suhtes, sealhulgas on oluline ka esemete paigutus rühmaruumis. Kui asjad on lapsele arusaadavalt liigendatud, siis nende asukoha muutust tuleb eelnevalt lapsele selgitada. Lapse jaoks tuleks ära eraldada ka mängimise ning õppimise ala (Cohen & Volkmar, 1997). Uuritavate meelest oli nende rühmaruumi kujundus autismiga lapsele sobiv, kuna igal asjal oli oma kindel koht.

Rühmaruumi kujundusest tingitud probleeme välja ei toodud.

Õpetajate vastustest selgus, et autismiga lapse jaoks on vajalik **vaikne koht**, kus ta saaks vahepeal omaette olla. Neli õpetajat tõid välja konkreetsed kohad, mida autismiga laps eelistab üksinda olemiseks või individuaaltegevuste jaoks. Kõige rohkem toodi näiteks lugemisnurka/lugemispesa.

Õpetaja 1: „Kindel koht on tal küll eraldi, ee lugemisnurgas, kus on väiksem laud ja ta on teistest eraldi.”

Õpetajad 3 ja 4: „Siia alati, selle laua äärde (patsutab lauda, mille ääres meie istume), teised on teises toas siis. Logopeed ka temaga, logopeed teda enda ruumi ei saa. All on logopeedi ruum, teised käivad seal, aga teda ei saa, ta ei lähe, ta röögib ja siis istuvad ka siin. Ja kui ta

*närvi läheb millegi asja peale, siis ta, et kuidas ta rahuneb, siis ta läheb ainult koridori rahunema enda kapi juurde.”*

Õpetajad tõid välja ka selle, et autismiga laps valib ise endale eraldi olemise koha, seda ei saa õpetaja talle määrata. Kui õpetaja näeb, et autismiga laps ei leia endale meelepärast kohta, saab ta väikseid muudatusi teha. Näiteks riulite abil on võimalik tekitada vaiksem ja eraldatud koht (Suuder, 2011), mis võiks autismiga lapsele sobida. See, kui autismiga laps ei nõustu minema näiteks logopeedi ruumi, võib olla tingitud ruumi iseärasustest. Protesti põhjuseks võib olla ruumis ka olev lõhn (Kuzemtšenko et al., 2003), mida autismiga laps tunneb. Õpetajad ei pruugi neid olukordi sageli mõista.

### *Positiivsed aspektid*

Kõikidel õpetajatel oli välja tuua midagi positiivset sellise rühmakoosluse juures, et autismiga laps kasvab ja õpib tavalaste keskel. Positiivseid aspekte leiti nii autismiga lapse kui ka teiste laste jaoks.

Õpetajad tõid välja, et **autismiga lapse jaoks** on oluline viibida tavalaste seltskonnas, kuna sel moel paranevad autismiga lapse sotsiaalsed oskused. Õpetajad märkasid ka seda, et tavalastega koos õpib autismiga laps enda eest ise hoolitsema (näiteks koos minnakse käsi pesema). Rühmas juhendavad lapsed sageli üksteist ning see on palju tõhusam kui pidevad korraldused õpetajalt. Õpetajad mainisid ka seda, et lapsevanema jaoks on tähtis, et tema laps saaks käia lasteaias olenemata rühmatüübist. Vanema jaoks on oluline, et tema laps ei oleks teistest lastest eraldatud/isoleeritud.

Õpetaja 1: *„Et kui ta meil siin on täpselt nii nagu selles väikses ühiskonna mudelis on ju üks-üks paljudest, siis ma arvan, et ta oskab märgata enda ümber ja ta ilmselgelt ka nende käest ju õpib ja matkib neid, et on asju, mida nad võtavad väga hästi lapse pealt ju omaks.”*

Õpetajad 3 ja 4: *„Kui ta ole-oleks üksi kodus, siis ta ei oleks ju üldse selline, nagu ta on praegu sotsiaalselt ega midagi, ta õpib ühiskonnas läbi lööma, ta näeb, mis tehakse ja kõiki asju teistega koos hakkama saamine... päevarežiimi momendid on temal täpselt samamoodi niimoodi elus ka ju hakkabki, ikka peavad käima. Ega see tavaline wc-s käimine ja käte pesemine, riidest lahti saamine, riidesse panemine.”*

Maasik ja Seero (2012) toovad välja, et sobitusrühm pakub erivajadusega lapsele võimalust jälgida tavalise arenguga lapsi ning seeläbi õppida neid jäljendades. Erivajadusega last ümbritsevad kaaslased on talle eeskujuks suhtlemisel ja sotsiaalsete oskuste õppimisel (Daniels & Stafford, 1999). Norras läbi viidud uuring (Eldevik, Hastings, Hughes, & Jahr,



2011) kinnitas tavalaste hulgas õppimise positiivset mõju autismiga lapse intellektuaalsele arengule.

Kõikide õpetajate arvates on sellise rühma tavalapsed, kus käib ka erivajadusega laps, **tolerantsemad**. Lapsed on teadlikud erinevustest ning oskavad erivajadusega inimest märgata ja temaga viisakalt käituda. Lapsed võtavad enda autismiga rühmakaaslast sellisena, nagu ta on ning arvestavad temaga. Üks õpetajatest tõi välja, et lapsed kohtlevad autismiga last nagu väikelast, on temaga õrnemad ja hoolitsevad tema eest.

Õpetaja 1: „*Noo esimene asi noo sobitus üldse on üks kuldaväärt rühm minu jaoks, sellepärast et ma arvan, et nii tolerantseid lapsi kui sobitusrühmas ja kokkuvõttes ka erivajadusega laste rühmas, kus on siis tavalapsed ja erivajadused koos, ma arvan, et see oleks Eestimaal küll üks kuldne mudel, kui kõik inimesed suudaks nii tolerantseid olla, kui need lapsed on.*”

Õpetaja 2: „*Arvan, et meie lapsed nagu siis teavad, et on ka erinevaid lapsi/inimesi ja oskavad noh, ei hakka näpuga näitama ja naerma niimoodi. Teavad juba seda last ja noh selle meie lapsega on väga harjutud juba (muigab). Võib-olla siis oskavad tei-teisi kui kohtavad ka, hästi suhtuda temasse.*”

Tava-ja sobitusrühmas, kus on autismiga laps, on oluline märksõna koosarenemine (Tuul, 1999). Eesmärgiks ei ole ainult autismiga lapse arendamine teiste laste toel, vaid ka tavalaste areng. Selline rühm aitab tavalastel läbi kogemuse mõista, et olemas on erinevaid inimesi ning neid tuleb aktsepteerida sellistena, nagu nad on. Oluline on, et õpetajad ja vanemad teeksid koostööd ning selgitaksid ühiselt, miks mõned inimesed on erinevad ning kuidas nendega tuleb käituda.

### *Probleemid*

Lisaks positiivsetele aspektidele oli õpetajatel võimalus välja tuua ka probleemseid olukordi, mis olid tingitud autismiga lapse käitumisest. Õpetajad tõi välja, et autismiga laps võib olla ohtlik nii endale kui ka teistele lastele. Sellised olukorrad on õpetajate jaoks kõige keerulisemad.

Õpetajate vastustest selgus, et autismiga lapsel võivad olla teatud **iseärasused**, mis viivad probleemideni. Näidetena toodi valu mitte tundmine, häälsuste tegemine, asjade lõhkumine ning teiste laste löömine.

Õpetaja 1: „*Et kui ta ikkagi rühmas, eee rühmas ei leia kuskil rahul ja-jaa teeb väga kõva ja kurja häält ja samas rabeleb seal ja-ja käitub nagu ettearvamatult, et ee, et mis ma siis pedagoogina peaksin tegema, et tagada kõikide teiste laste noh niiöelda ka rahu ja-ja*

*turvalisus, ee kui ka ma pean ju tagama selle autistliku lapse turvalisuse ja selle, et ka aru saada, mis siis nüüd viltu on läinud, et mis teda nii endast välja viis.”*

Õpetaja 3: *„Ja-ja-ja kukub siis ja tema valu ei tunne. Paneb käe selle koha peale korra, kus midagi haiget sai ja paneb edasi, jookseb edasi. Ja nutma ei hakka selle peale mitte kunagi.”*

Välja toodud iseärasused on tüüpilised näited autismiga laste puhul. Autismiga isikud ei suuda mõista enda ja teiste inimeste tundeid, soove ja vajadusi (Cohen&Volkmar, 1997; Gillberg, 2003; McGregor, Nunez, Cebula, & Gomez, 2008; Moat, 2011). Seega autismiga laps ei saa aru, et kui ta teist last lööb, siis teisel lapsel on valu. Teiste emotsionaalsus tekitab neis hoopis veel suuremat stressi ja ärevust (Kuzemtšenko et al., 2003; Moat, 2011). Olukorda raskendab ka see, kui mõnikord autismiga laps ise valu ei tunne (alatundlikkus) (Kuzemtšenko, s.a; Rahu & Otepalu, 2010). Gillberg (2003) toob samuti välja, et neile on iseloomulik enda tundetult pealesurumine, asjade ära võtmine, tõukamine ja muul moel karmilt käitumine.

Probleeme põhjustab kindlasti ka mänguuskuse puudumine. Autismiga laps ei tunne huvi teiste laste vastu, veel enam, ta ei soovi osa võtta imiteerimismängudest, ühismängudest ega mängudest, mis põhinevad reeglitel (McGregor et al., 2008). Õpetajad tõid samuti välja, et autismiga laps ei huvitu ühistegevustest, vaid tegeleb pigem erisuuruses nukkude või raamatutega.

Õpetajad näevad, et **teised lapsed võivad olla ka kannataja rollis**. Üks õpetaja arutles pikemalt selle üle, et kas selline kogemus on ikka tavalapse jaoks vajalik. Autismiga laps häirib kaaslasti nii õppetegevuse ajal (hajutab tähelepanu) kui ka mängimise ajal (lõhub teiste ehitisi). Samuti toodi välja, et teiste laste vanemad muretsevad enda lapse heaolu ning turvalisuse pärast.

Õpetaja 5: *„Mis on selle hind, kui sul on juuksetutt peast ära või su nukul on pea ära otsast väänatud, kas see on ühe väikese inimese arengu jaoks oluline. Aa et põhimõtteliselt, mis-mis-mis asi see on, mina ei tea, kas see on nii, mina leian, et see ei ole ilmtingimata vajalik kogemus. Aga noh ütleme siis niimoodi, et ega seda palju ju ei juhtu.”*

Tavalaste rahu ja turvalisust aitab suuresti tagada tugiisik, kes saab autismiga lapse vajadusel teistest eraldada. Õpetajad tõid välja, et teiste laste vanemaid rahustab samuti teadmine, et autismiga lapse kõrval on pidevalt tugiisik, kes aitab tagada nii autismiga lapse kui ka teiste laste ohutuse.

*Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus*

Antud bakalaureusetöö kitsaskohtadena võib välja tuua väikse valimi ning uurija puhul varasema kogemuse puudumise uurimistöo valdkonnas, mille tõttu valmistas raskusi aja planeerimine. Uurija on teadlik, et tema töö põhjal ei saa suuri üldistusi teha, kuid see ei olnudki lõputöö eesmärk. Antud lõputöö võiks olla magistristöo pilootuurimuseks. Väikese valimi põhjal nägi autor siiski uurimisteema vajalikkust ning aktuaalsust.

Töö praktiline väärtus võiks seisneda selles, et õpetajad saavad töö teoreerilisest osast ülevaate autismiga lapse iseärasustest ning enamlevinud õpetamismeetoditest ja lähenemisviisidest. Uurimuslik osa illustreerib teooriat ning toob välja konkreetseid näiteid. Käesoleva töö autor saab omandatud teadmisi kasutada vajadusel enda töös.

## Kokkuvõte

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli selgitada välja enamlevinud õpetamismeetodid ja lähenemisviisid, mida kasutavad tava-või sobitusrühmade õpetajad autismiga laste õpetamisel endi sõnul ning milliseid positiivseid aspekte ja probleeme õpetajad seejuures esile toovad. Lähtuvalt eesmärgist püstitati järgmised uurimisküsimused: 1) Milliseid õpetamismeetodeid ja lähenemisviise väidavad lasteaia tava- ja sobitusrühma õpetajad, et nad kasutavad autismiga laste puhul?; 2) Millised on peamised positiivsed aspektid ja probleemid õpetajate hinnangul autismiga laste õpetamisel tava- või sobitusrühmas?

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade autismiga lapse iseärasustest, enamlevinud õpetamismeetoditest ja lähenemisviisidest ning varasematest uurimustest. Uurimuslikus osas kasutati andmete kogumiseks autori poolt välja töötatud poolstruktureeritud intervjuud. Uuritavateks olid viis lasteaia õpetajat erinevatest asulatest neljast Eesti maakonnast. Intervjuude analüüsimisel ja kategoriseerimisel moodustusid kuus peakategooriat: 1) Õpetamismeetodid ja lähenemisviisid autismiga lapse puhul; 2) Õpetaja; 3) Tugiisik; 4) Rühmaruum; 5) Positiivsed aspektid; 6) Probleemid.

Käesoleva töö tulemuste põhjal selgus, et õpetajad olid endi sõnul proovinud õpetamismeetoditest täissõna meetodit lugema õpetamisel ning piktogramme. Kuna mõlema meetodi puhul ei näinud õpetajad positiivseid tulemusi, siis loobuti nende kasutamisest. Õpetajad lihtsustasid üldjuhul tavalastele mõeldud tegevusi autismiga lapse jaoks. Lihtsustatud tegevusi juhendas enamasti tugiisik. Lähenemisviisidena toodi kõige rohkem välja kiitmist ja premeerimist. Õpetajad olid leidnud autismiga lapse jaoks sobivad motivaatorid.

Positiivse aspektina toodi välja autismiga lapse viibimine tavalaste kollektiivis. Selline olukord mõjub positiivselt autismiga lapse sotsiaalsetele kui ka enesekohastele oskustele. Õpetajate hinnangul on sellises rühmakoosluses tavalapsed tolerantsemad, nad on teadlikud inimeste erinevustest ning oskavad käituda erivajadustega inimestega viisakalt. Probleemidena toodi välja autismiga lapse empaatia puudumisest tingitud ohuolukorrad. Näiteks autismiga laps võib olla ohtlik nii endale kui ka rühmakaaslastele (löömine ja asjade lõhkumine). Õpetajad tundsid, et tavalapsed võivad jääda aeg-ajalt kannataja rolli.

## Summary

The aim of this bachelor's thesis was to find out most common teaching methods and approaches which are used by regular and integrated group kindergarten teachers to teach children with autism and which kind of positive aspects and problems they bring out related to it. According to the aim next research questions were posed: 1) Which teaching methods and approaches are used by regular and integrated group teachers according to themselves when teaching children with autism?; 2) What are the positive aspects and problems teaching children with autism in regular or integrated groups according to teachers?

In thesis theory part is an overview of peculiarities about children with autism, most common teaching methods and approaches, also earlier researches on this topic. In research part semi-structured interview conducted by thesis author was carried out. Author questioned five kindergarten teachers from four different Estonian counties. During the analyze and categorization of the interviews six main groups were formed: 1) Teaching and approach methods for children with autism; 2) Teacher; 3) Support person; 4) Group room; 5) Positive aspects; 6) Problems.

It was found that teachers most commonly used full-word method for teaching to read and pictograms. As both methods did not give positive results to teachers they gave it up. Usually they simplified activities that were prepared for other group children. These simplified activities for autistic children were usually supervised by support person. From different approaches most commonly were mentioned praising and rewarding. Teachers had found suitable motivators for children with autism.

Studying in regular group was brought out as a positive aspect for children with autism. It has positive influence on social and reflexive skills of autistic children. According to teachers other children are more tolerant, they are aware of people differences and can behave politely with disabled people. As a problem risk situations connected to the autistic children lack of empathy were brought out. For example children with autism can be dangerous to themselves and to their group members (hitting and breaking things). Teachers felt that normal children can occasionally be in the victim role.

### Tänuõnad

Tahan tänada uurimuses osalenud lasteaedade direktoreid ning õpetajaid meeldiva koostöö eest. Samuti tahan tänada enda töökollektiivi ja Olgerit, kes olid mulle toeks lõputöö tegemise ajal.

### 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.

18.05.2015

## Kasutatud kirjandus

- Annus, M. (2013). *Autistlike laste vanemate ajendid sekkumisviisi valikul kahe perekonna näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu.
- Autism Speaks (s.a.). *TEACCH*. Retrieved from <http://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/training-and-education-autistic-and-related-communication-handicapped-children>.
- Bakk, A., & Grunewald, K. (1999). *Vaimupuudega inimeste hoolekandest*. Tallinn: Koolibri.
- Barton, E. E., Deurloo, F., & Lawrence, K. (2012). Individualizing Interventions for Young Children with Autism in Preschool. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 1205-1217.
- Berger, D. S. (2002). *Music Therapy Sensory Integration and the Autistic Child*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bleach, F. (2001). *Igäüks on erinev*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). Sümbolilised representatsioonid mängus ja joonistustes. *Arengupsühholoogia alused* (lk 192-222). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (1997). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (2d ed.). Canada: John Wiley & Sons.
- Daniels, E. R., & Stafford, K. (1999). *Erivajadusega laste kaasamine*. Tartu: Tartumaa Trükikoda.
- Dubowski, J., & Evans, K. (1999). *Art Therapy with Children on the Autistic Spectrum: Beyond Words*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma* (2d ed.). Singapore: Blackwell Publishing.
- Gagie, B., & Rao, S. M. (2006). Learning Through Seeing and Doing Visual Supports for Children With Autism. *Teaching Exceptional Children* 38(6), 26-33.
- Gillberg, C. (2003). Autismispektrihaired. *Aspergeri sündroom: Normaalne, geenius või nohik?* (lk 24-26). Kunst.
- Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (s.a.). *Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava üldosa 19. peatükk (täiendatud variant)*. Külastatud aadressil [http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/alusharidus\\_hev.pdf](http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/alusharidus_hev.pdf).
- Jahr, E., Hughes, J. C., Hastings, R. P., & Eldevik, S. (2012). Outcomes of Behavioral Intervention for Children with Autism in Mainstream Pre-School Settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 210-220.
- Kont, E. (2006). Autismiga laste suhtlemis- ja keskendumisprobleemide lahendamine ratsutamisteraapia abil. *Akadeemia*, 9, 2033-2044.

- Kont, J. (2011). *Näidistöö komplekt kunstivaldkonnas autistlike joontega lastele lasteaias*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Koolieelse lasteasutuse seadus* (1999). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>.
- Kurismann, T. (2013). *Indivisuaalse arenduskava rakendamine 6-aastase autismiga poisi õpetamisel lasteaias erirühmas*. Publitseerimata magistr töö. Tartu.
- Kuzemtšenko, M. (s.a.). *Autism*. Külastatud aadressil [www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10905](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10905).
- Kyngäs, H., & Elo, S. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Lilleoja, L. (2013). *Erivajadustega laps lasteaias. Abimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele*. Külastatud aadressil [http://eduko.archimedes.ee/files/raamat\\_erivajadustega%20laps%20lasteaias%20pdf.pdf](http://eduko.archimedes.ee/files/raamat_erivajadustega%20laps%20lasteaias%20pdf.pdf).
- Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the encreasing number of children with autism in inclusive settings. *International journal of special education*, 25(3), 24-32.
- Lovaas Institute (2014). *Who is it most suitable for?*. Retrieved from <http://www.lovaas.com/approach-suitable.php>.
- Lovaas, O. I. (1998). *Arenguhälbega laste õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda.
- McGregor, E., Gomez, J. C., Cebula, K., & Nunez, M. (2008). *Autism: An Integrated View from Neurocognitive, Clinical, and Intervention Research*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Michna, A., Fettig, A., Triplett, B., Meadan, H., & Ostrosky, M. M. (2011). Using Visual Supports with Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Teaching Exceptional Children* 43(6), 28-35.
- Miltenberger, R. G., & Toelken, S. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions* 27(2), 93-104.
- Moat, D. (2011). *Aspergeri sündroom: Sotsiaalse sekkumise ja oskuste treening*. Tartu: Tarmest.



- Noonan, M. J. (2006). Teaching Children with Autism. In M. J. Noonan (Eds.), *Young Children with Disabilities in Natural Environments* (pp. 171-191). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus* (2010). Külastatud aadressil:  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.
- Rahu, A., & Otepalu, M. (2010). *Tegevusjuhendaja käsiraamat*. Külastatud aadressil  
[https://intra.tai.ee/images/prints/documents/130156046355\\_Tegevusjuhendaja\\_kasiraamat\\_est.pdf](https://intra.tai.ee/images/prints/documents/130156046355_Tegevusjuhendaja_kasiraamat_est.pdf).
- Rekand, E., Räni, K., Kuzemtšenko, M., & Läänemets, M. (Koost). (2003). *Autism: Meie laste lood*. Tartu: Bookmill.
- RHK-10/V - Psüühika- ja käitumishäired* (s.a.). Külastatud aadressil  
<http://www.kliinikum.ee/psyhhaatriakliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>.
- Rudy, L. J. (2010). *Art Therapy for Autism*. Retrieved from  
<http://autism.about.com/od/autismtherapy101/a/arttherapy.htm>.
- Rudy, L. J. (2010). *Music Therapy for Autism*. Retrieved from  
<http://autism.about.com/od/autismtherapy101/a/musictherapy.htm>.
- Sajavaara P., Remes, P., & Hirsjärvi S. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Savolainen, J. (2011). *Pilt toetab tegijat*. Külastatud aadressil  
<http://f.li.ee/kaokeskus/Pilt%20toetab%20tegijat.%20Jaanika%20Savolainen.pdf>.
- Scott, H., Proulx, M., Thomson, N., & Lindsay, S. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.
- Seero, H., & Maasik, P. (2012). Sobitusrühma eripärast. *Eripedagoogika*, 40, 60-65.
- Susi, A. (2011). Kuidas õpetada erilist õpilast? *Eripedagoogika*, 37, 25-27.
- Suuder, M. (2011). Autismispektrihäiretega õpilaste õpetamise kogemus Tartu Herbert Masingu Koolis. *Eripedagoogika*, 37, 20-24.
- Tallinna ja Harjumaa Autismiühing (2014). *Koolieelik*. Külastatud aadressil  
<http://www.autismtallinn.ee/koolieelik-2/>.
- Tameri, R. (2014). *Sobitusrühmade õpetajate hinnangud erivajadustega laste kaasamisele Tartu linna lasteaedades*. Publitseerimata täiendkoolituse lõputöö. Tartu.
- The National Autistic Society (2014). *What is THEACCH?*. Retrieved from  
<http://www.autism.org.uk/teacch>.
- Tupits, K. (2012). *TEACCi põhimõtete kasutamise mõju autismispektri häirega õpilaste akadeemilisele edukusele eesti keeles*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu.

Tuul, M. (1999). Puudega lapsed tavalasteaia sobitusrühmas. *Tea ja Toimeta*, 13, 15-43.

Wall, K. (2006). *Special Needs and Early Years* (2d ed.). London: Paul Chapman Publishing.

## Lisad

### Lisa 1. Intervjuu küsimused pervasiivse arenguhäirega laste õpetamise kohta

#### Taustandmed:

1. Kui vana Te olete ja kui pikk on Teie staaž lasteaiaõpetajana?
2. Milline on Teie kvalifikatsioon (haridus)?
3. Kas olete käinud ka täiendkoolitustel erivajadustega laste teemal? Kui jah, siis millistel?
4. Kui kaua olete Te õpetanud rühmas, kus õpib/õpivad koos tavalastega ka pervasiivse arenguhäirega laps/lapsed?
5. Millises rühmas töötate Te praegu? Mis vanusevahemikus lapsed on Teie rühmas? Mitu autismiga last on Teie rühmas?

#### Milliseid õpetamismeetodeid ja lähenemisviise väidavad lasteaia tava- ja sobitusrühma õpetajad, et nad kasutavad autismiga laste puhul?

6. Millised on kõige olulisemad aspektid, millele tuleb tähelepanu pöörata autismiga lapse/laste õpetamisel tava- ja sobitusrühmas? (Kuidas erineb autismiga lapse õpetamine tavalapse õpetamisest?)
7. Milline peab olema rühmaruum, mis soodustaks autismiga lapse/laste õpetamist tava- ja sobitusrühmas? (Tooge palun näiteid.)
8. Kuidas planeerida ja läbi viia arendustegevust autismiga lapse jaoks tava- ja sobitusrühmas?
9. Milliseid õpetamismeetodeid ja lähenemisviise Te kasutate oma rühmas autismiga lapse/laste puhul? (Kuidas erinevad need õpetamismeetodid ja lähenemisviisid tavalastega kasutatavatest?)
10. Miks Te kasutate just neid õpetamismeetodeid ja lähenemisviise?
11. Mida on selleks vaja, et muuta autismiga lapse/laste kaasamine toimivaks rühmas (õppetegevuses osalevad ühiselt tavalapsed ja autismiga laps/lapsed)? Kuidas üleüldse muuta autismiga lapse/laste kaasamine toimivaks lasteaias?

#### Millised on peamised positiivsed aspektid ja probleemid õpetajate hinnangul autismiga laste õpetamisel tava- või sobitusrühmas?

12. Millised on peamised positiivsed aspektid, kui autismiga lapsed kasvavad ja õpivad koos tavalastega (erivajadustega lapsele ja tema perele/teistele lastele ja nende peredele)?

13. Millised on peamised probleemid, mis esinevad autismiga laste õpetamisel tava-ja sobitusrühmas (erivajadusega lapsel ja tema perel/teistele lastele ja nende peredele)?
14. Kuidas saab õpetaja neid probleeme leevendada/vähendada?
15. Kas Te soovite veel midagi lisada?

Suured tänud, et leidsite aega minu küsimustele vastamiseks!

Lisa 2. Kiri uuritavale

*Tere,*

*olen Janely Postak ja pöördun Teie poole seoses oma lõputööga. Õpin Tartu Ülikoolis koolieelse lasteasutuse õpetajaks ning teen enda lõputööd teemal "Lasteaia tava- ja sobitusrühmade õpetajate kogemused autismiga lapse õpetamise kohta".*

*Nimelt soovin intervjueerida õpetajaid, kelle tava-või sobitusrühmas on lisaks tavalastele ka autismi diagnoosiga laps. Kas Teie lasteaias esineb sellist olukorda?*

*Intervjuu kestab orienteeruvalt 30 minutit ning küsimused on suunatud õpetaja kogemustele (Kuidas tulla toime sellises rühmas?). Lapse konfidentsiaalsuse pärast ei pea muretsema, kuna tema isikuandmeid ma ei vaja. Õpetajate nimed jäävad samuti anonüümseks. Teie lasteaias osalus oleks mulle suureks abiks!*

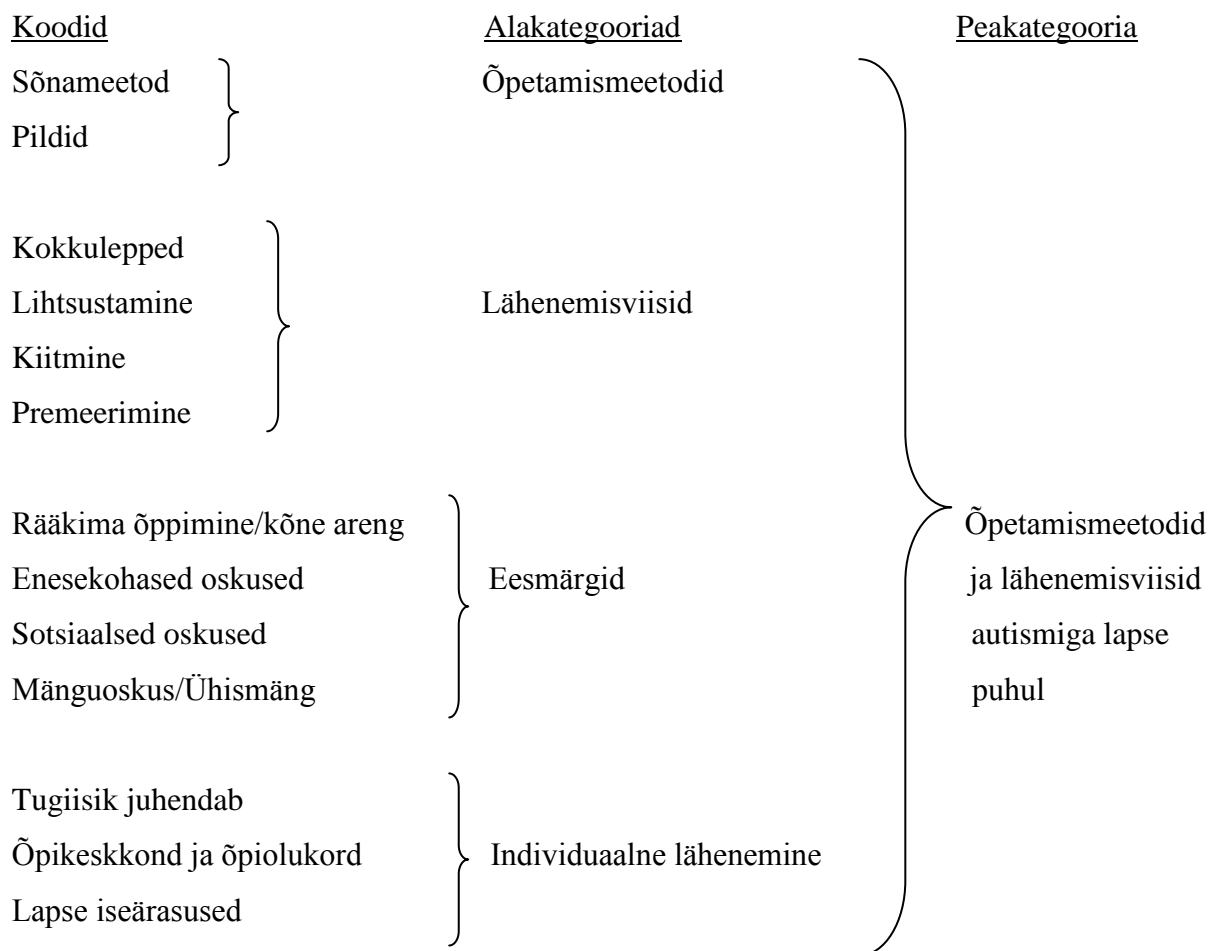
*Ette tänades,*

*Janely Postak*

Lisa 3. Väljavõtte koodide ja peakatgoriate tabelist

<u>Transkriptsioonid</u>	<u>Koodid</u>	<u>Peakatgoriad</u>
<p><b>Mhnh, nii nüüd me saame siis minna edasi põhiküsimuste juurde. Millised on kõige olulisemad aspektid, millele tuleb tähelepanu pöörata autismiga lapse/laste õpetamisel tava-ja sobitusrühmas?</b></p> <p>Ee ma arvan, et esimene asi on meeskonna töö. Sest kui on ee nii tava kui ee erivajadusega lapsed, kui ka erivanuselised lapsed, siis see töö organiseerimine rühmas on küllalt ee läbimõtlemist vajav ja see tähendab seda, et meeskond peab väga ühte sammu astuma, sest muidu ei tule sellest midagi välja. Ja mis meil on selle autismispektriga lapse puhul hästi, on see, et tal on lasteaias tugiisik. See tähendab seda, et sellele lapsele me ee planeerime koos tegevused, mida ta teeb siis kui ta... teised teevad rühmategevusi, sest ta rühmas tegema ei ole nõus. Ta käib rühmategevustes meil kaasas tegemas koos teistega ujumises, liikumises ja muusikas. Aga näiteks käelised ja nüüd viimasel ajal ka hommikuringide aeg, ta väga ei taha meiega koos seltsida seal enam ühes-ühes pundis ja siis ta ajab niiõelda omi asju, aga väga valvsa pilgu all ja väga läbimõeldud tegevustena.</p>	<p>Oluline meeskonna töö.</p> <p>Töö organiseeritus.</p> <p>Autismiga lapsel tugiisik.</p> <p>Tugiisik eraldi tegevuste juhendaja.</p> <p>Osaleb ühiselt ujumises, liikumises ja muusikas.</p> <p>Läbimõeldud tegevused koos tugiisikuga (hommikuringide ajal).</p>	<p>Õpetaja</p> <p>Õpetamismeetodid ja lähenemisviisid autismiga lapse puhul</p> <p>Tugiisik</p> <p>Tugiisik</p> <p>Tugiisik</p>

Lisa 4. Peakategooria „Õpetamismeetodid ja lähenemisviisid autismiga lapse puhul” moodustamine



## Lisa 5. Pea- ja alakategooriad

### Peakategooriad

Õpetamismeetodid ja lähenemisviisid  
autismiga lapse puhul

### Alakategooriad

Õpetamismeetodid  
Lähenemisviisid  
Eesmärgid  
Individaalne lähenemine

Õpetaja

Enesetäiendamine  
Meeskonna-töö

Tugiisik

Tugiisiku ülesanded  
Koostöö õpetajaga

Rühmaruum

Rühmaruumi kujundus  
Eraldi koht autismiga lapse jaoks

Positiivsed aspektid

Autismiga lapsele ja tema perele  
Teistele lastele ja nende perele

Probleemid

Autismiga lapsele ja tema perele  
Teistele lastele ja nende perele



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

Mina Janely Postak (sünnikuupäev: 15.12.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lasteaia tava- ja sobitusrühmade õpetajate kogemused autismiga lapse õpetamise kohta”, mille juhendaja on Merle Taimalu ning kaasjuhendaja Pille Häidkind,

1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2015