

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND
NARVA KOLLEDŽ
ÕPPEKAVA „KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJA MITMEKEELSE
ÕPPEKESKKONNAS“

Olga Kofanova

**MUU KODUKEELEGA LAPS KAASAVA HARIDUSE VALGUSES:
ÕPETAJATE KOGEMUSED JA ARUSAAMAD TALLINNA LASTEAEDADE
NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja Ülle Säälik PhD

NARVA 2020

Kinnitus

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandus allikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

/töö autori allkiri/

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. MUU KODUKEELEGA LAPS KOOLIEELSES LASTEASUTUSES KAASAVA HARIDUSE VALGUSES JA SELLE KÄSITLUS	7
1.1. Muu kodukeel kui hariduslik erivajadus	7
1.2. Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine koolieelses lasteasutuses	8
1.3. Teise keele omandamine	9
2. ÕPETAJA ÕPETAMISPÄDEVUS, ARUSAAMAD JA HOIAKUD NING HARIDUSLIK ERIVAJADUS JA MUU KODUKEEL.....	12
2.1. Multikultuuriline kompetents	12
2.2. Lasteaiaõpetaja teadmised, oskused ja hoiakud muukeelega lastega töötamisel 15	
3. METOODIKA.....	19
3.1. Valim	19
3.2. Andmekogumismeetod.....	21
3.3. Uurimisprotseduur	22
3.4. Andmetöötlusmeetod.....	22
4. TULEMUSED	23
4.1. Haridusliku erivajaduse tähendus lasteaiaõpetajate arusaamades	23
4.2. Peamised probleemid ja murekohad seoses muu kodukeelega lapsega töötamisega	24
4.3. Õpetaja töö eripärad ja võimalikud toimetulekuvõtted töös muu kodukeelega lapsega.....	25
4.3.1. Emotsionaalse toimetuleku võtted	25
4.3.2. Teadmiste kasutamine	26
4.3.3. Õpetamisvõtted	26
4.4. Muutused lasteaiaõpetajate arusaamades muu kodukeelega lapsega töötamise järel	27
4.5. Tulemuste arutelu	28

KOKKUVÕTE	31
SUMMARY	32
KIRJANDUS	33
LISAD	38
LISA 1. Küsimustik	39
LISA 2. Haridusliku erivajaduse tähendus õpetajate jaoks, sisuanalüüsi näide	40

SISSEJUHATUS

Immigratsiooni teema aktuaalsus on kasvanud terves maailmas ja Eesti ei ole erand. Eesti statistika järgi 2018. aastal Eestisse asus elama 17 547 inimest (Stat.ee). Seisuga 1. jaanuar 2018 rääkisid Eesti elanikud kokku 211 emakeelt. Kõige rohkem emakeeli räägitakse Harju (180) ja Tartu (120) maakonnas. (Blog.stat.ee) Raamat „Uusimmigrandid eesti haridusasutustes“ (2007: 41) illustreerib hästi, milline olukord on haridusasutustes immigrantide laste küsimuste osas. Praktiliselt kõikide maakondade koolides on kogemusi kas uussisserändajate laste või kooli õppekeelest erineva koduse keelega lastega. Alushariduse lühianalüüsis (Valk, Selliov 2018) on märgatud, et ligi pooled eesti keelest erineva emakeelega lastest õpivad kas eesti keeles või keelekümbluses: eestikeelses lasteaias õppis 2017. aastal 22% ja keelekümblusprogrammi alusel samuti 22%. See näitab, et mitte-eestikeelseid lapsi Eestis on palju.

Immigrandid räägivad kodus oma emakeeles ja lapsed, kes tulid siia koos vanematega ja ei ole siin sündinud, ei tea muud keelt kui ainult oma emakeelt. Tavaliselt laste vanemad soovivad, et laps omandaks eesti keelt ning pääseks eestikeelse kooli, seetõttu väiksed lapsed alustavad siis eesti keele õppimist lasteaias.

Õigust haridusele reguleerivad erinevad seadused. Eesti Vabariigi põhiseaduses (§ 37) on kirjutatud, et igal on õigus haridusele ja saada eestikeelset õpetust. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavas (2008) on toodud palju põhimõtteid, üks nendest näitab, et peab nii eesti kultuuritraditsioone väärtustama kui ka teiste kultuuride eripäraga arvestama (§ 4). Erineva keelelise ja kultuurilise taustaga last peab toetama ja temaga töötama nagu erivajadusega lapsega (§ 8). Terve 9 paragrahv on pühendatud sellele, millised õppevõimalused on lapsel, kellel eesti keel ei ole emakeel: õppida kas eesti keeles või teises keeles ja lisaks õppida eesti keelt.

Inna Järva (2013: 96) sõnul on nüüdisaja lasteaegade kasvukeskkond muutunud etniliselt mitmekesisemaks. See muudatus päevakohastab lasteaiaõpetajatele esitatavaid nõudmisi interkultuurilisele kompetentsusele, mis omakorda tingib vajaduse välja selgitada lasteaiaõpetaja kitsaskohad töötamiseks mitmekultuurilises kasvukeskkonnas (Järva 2013: 96).

Käesoleva uurimistööga võetakse fookusesse Tallinna lasteaiaõpetajad ja nende kogemused seoses nende tööga sisserändajate ning sh varjupaigataotlejate lastega. Õpetajate kogemusi kaardistades on võimalik välja selgitada, millised olid õpetajate

mõtted, arusaamad, aga ka hirmud ja kahtlused enne selliste lastega tööle asumist, kuivõrd need hirmud ja kahtlused paika pidasid ning millisel moel nad sellise väljakutsega reaalses elus toime tulid. Sellise analüüsi tulemus annab sisendi edaspidiseks õpetajate ettevalmistamiseks.

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada lasteaiaõpetajate kogemused ja arusaamad seoses haridusliku erivajaduse ja muu kodukeelega lastega Tallinna lasteaedade näitel.

1. Mida tähendab muu kodukeelega laps koolieelses lasteasutuses haridusliku erivajaduse mõttes?
2. Millised on õpetaja töö eripärad ja võimalikud toimetulekuvõtted töös muu kodukeelega lapsega?
3. Millist muutust võib täheldada lasteaiaõpetajate arusaamades muu kodukeelega lapsega töötamise järel?

Esimesele ja teisele uurimisküsimusele leitakse vastus nii töö teoreetilises kui ka empiirilises osas ning kolmandale empiirilises osas.

Bakalaureusetöö koosneb neljast peatükist. Esimeses teoreetilises peatükis antakse ülevaade muukeelsuse erivajadust, kaasava haridust ja teise keele omandamist. Teises teoreetilises peatükis kirjeldatakse õpetaja teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis on vajalikud õpetajate töös muukeelsete lastega. Töö empiiriline osa koosneb kolmandast ja neljandast peatükist. Kolmas peatükk tutvustab uurimistöö metoodikat ja valimi moodustamist. Neljandas peatükis esitatakse uurimistöö tulemusi.

1. MUU KODUKEELEGA LAPS KOOLIEELSES LASTEASUTUSES KAASAVA HARIDUSE VALGUSES JA SELLE KÄSITLUS

Käesolevas peatükis antakse ülevaade muu kodukeelega lapse käsitlusest koolieelses lasteasutuses kui varasemalt haridusliku erivajaduse ja nüüdseks kaasava hariduse mõiste. Lisaks avatakse kaasava haridus põhimõtteid ja teise keele omandamise iseärasusi, mis tingivadki muu kodukeelega lapse erineva käsitlemise vajaduse.

1.1. Muu kodukeel kui hariduslik erivajadus

„Mõnikord erinevad lapsed oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omadusel sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil tavalises õpikeskkonnas. Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi hariduslikeks erivajadusteks, laiemas kontekstis lühemalt, erivajadusteks. (Kõrgesaar 2002: 3-4)“

Pille Häidkind ja Ülle Kuusik (2009) nimetavad oma artiklis järgmisi laste erivajadusi: kõnepuue, kehapuue, kroonilised haigused, intellektipuue, spetsiifilised arenguhäired, kuulmispuue, nägemispuue, emotsionaalsed ja käitumisraskused, pervasiivsed arenguhäired, andekus, muukeelsus.

„Hariduslike erivajadusi (v.a andekust) põhjustavad neli omavahel seotud võrgustikuelementide kogumit: a) vaesus koos kultuurinõrga kasvukeskkonnaga; b) ebaadekvaatne ja/või vähetoimiv õpe ja kasvatus; c) sünnipärased või omandatud puuded; d) õppekeelest erinev kodune keel koos eripärase kultuuritaustaga. Need tegurid võivad põimuda kas soodsas või ebasoodsas mõttes (Kõrgesaar 2013: 60).“

„Eesti keelest erineva emakeelega lapsi võib ka käsitleda kui erivajadusega lapsi, sel juhul ei tulene erinevad vajadused mitte lapse pärilikest eeldustest ega organismi funktsionaalsetest kahjustustest, vaid keelekeskkonna erinevustest kodus ja lasteaias (Häidkind 2008: 199).“

„Muu kodukeelega laps on Eesti koolis või lasteaias õppiv laps, kelle emakeel või kodune keel erineb õppekeelest. Õppekeelest erineva emakeelega õpilased on näiteks uussisserändajad, varjupaigataotlejad ja rahvusvahelise kaitse saajad, tagasipöördujad ja romad. (SA Innove, 2019)“

„Muukeelne laps võib olla eriti andekas, kuid sattuda ikkagi oma puuduliku keeleoskuse tõttu riskirühma. Kuid teist keelt kõnelev laps ei saa kõigest aru, tunneb muukeelne laps end kaaslastega võrreldes keeleliselt ebavõrdsena. Laps kaotab julguse omi mõtteid väljendada, ehkki need võivad olla sisukamad kui kaaslastel. (Niiberg jt 2007: 39)“

Võib öelda, et lapse muukeelsus on erivajadus, millega tuleb õpetaja töös arvestada koolieelses lasteasutuses. Samas on Eesti hariduses võetud suund sellele, et erivajadusi

käsitletakse kui lapse individuaalsust ehk üldisele kaasava hariduse rakendamisele, mille olemust selgitatakse järgmises alapeatükis.

1.2. Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine koolieelses lasteasutuses

„Inimõiguste kontekstis on tänapäeval paljudes riikides ametlik põhimõte kaasata hariduslike erivajadustega (HEV) õppureid tavapärasesse õpi- ja elukeskkonda, mida võib eripedagoogikas käsitada omaette ühe lõimuva suunana (Kõrgesaar 2013: 60).“

Eestis pöörati viimased paarkümmend aastat suurt tähelepanu kaasava haridusele. Kai Kukk (Kaasav haridus, Norden.ee) annab oma ettekandes sellise kaasava hariduse definitsiooni: kaasav haridus on iga õpilase võimetele vastav kvaliteetne haridus. Laste õppeasutus peab iga lapse vajadusi ja huve arvestama, peab õpikeskkonna vastavalt õpilaste vajadusele kohandama. Õppekavad ja õppetegevused on lastele jõukohased ning kui on vaja, koostatakse õpilastele individuaalsed õppekavad, arvestades nende eripära. (Kukk Kaasav... Norden.ee)

Pille Häidkind ja Kaja Oras kasutavad teadusartiklis (2016) ka Eesti Haridus- ja Teadusministeeriumi kaasava hariduse määratlust: „Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduses lähtutakse kaasava hariduse põhimõttest, mille kohaselt õpivad hariduslike erivajadustega õpilased üldjuhul elukohajärgses tavakoolis.“ Seega tegeletakse Eestis kaasava hariduse raames eelkõige sellega, kuidas kaasata erivajadustega õppijaid tavalistesse lasteaedadesse ja koolidesse (kaasav haridus pigem kitsas tähenduses). (Häidkind, Oras 2016)

„Kaasava hariduse eesmärk on tugevdada haridussüsteemi võimekust jõuda kõikide õppijateni. Tõdetakse, et kaasamine ja hariduse kvaliteet on vastastikuse mõjuga – iga õppijaga arvestamine on see, kuhu hariduses püüeldakse. (Häidkind, Oras 2016: 60)“

Kaasav haridus toob kõigile kasu ning „see, mis on hea hariduslike erivajadustega õpilastele, on hea kõigile õpilastele (European Agency 2003: 33)“. Lasteaia rühma lapsed võivad muukeelse lapsele aidata õppimis protsessis ja samal ajal saavad oma teadmisi ja oskusi kinnistada, harjutavad suhtlemisoskust. Muukeelsed lapsed tunnevad õppimises tuge ja huvi.

„Kaasava hariduse pakkumiseks on vaja kogukonna tuge alates otsuste langetajatest kuni lõppkasutajateni (õppijad ja nende perekonnad). Tuleb teha koostööd kõikidel tasemetel ning kõigil osapooltel peab olema nägemus pikaajalistest tulemustest. (Euroopa Agentuur 2014: 6)“

Raamatus „Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus“ (2009: 47) Monika Märka, Kai Kuuspalu, Maie Soll märgivad, et lapsevanemad võivad ise valida, kuidas laps õpib eesti keelt kui teist keelt:

- 1) täielik keelekümblus – eesti keele osakaal on kuni 100%; õpetaja räägib ainult eesti keelt;
- 2) osaline keelekümblus – kakskeelne õpe, kus üks õpetaja suhtleb lastega nende emakeeles, teine eesti keeles (eesti keele osakaal on 15–50%);
- 3) eesti keele omandamine muu õppekeelega lasteasutuses eraldi tegevustena, mis on lõimitud teiste tegevustega (eesti keele osakaal on 15–50%).

Tänu kaasavale haridusele on igal lapsel võimalus saada kvaliteetset haridust ning õppida eesti keelt. Muukeelse lapsega töötades tuleb lapse õpetamiseks arvestada mitte ainult tema keeleliste iseärasuste ja vajadustega, vaid peab teadma ka lapse abistamiseks teise keele õppimise ja omandamise protsessi. Teise keele omandamise eripärasid kirjeldatakse järgmises alapeatükis.

1.3. Teise keele omandamine

Merit Hallap (2008: 193-197) kirjutab, et lasteaeda tulnud muukeelsed lapsed on kõik erineva taustaga ning pärinevad erinevatest kultuuriruumidest. Samuti on neil päris erinev eesti keele oskus – kes räägib ladusalt, kes ei oska kahte sõna kokku siduda. Lasteaias võib juhtuda, et muukeelne laps ei julge algul üldse rääkida ega suhtle teistega. Kuid õige lähenemisega läheb ajapikku ka kõige pelglikum laps julgemaks. Julgus kasvab märkamatuks, sest eesti keelt ümberringi kuuldes hakkab laps ikka rääkima. Seejuures käib lapsel keeleomandamine automaatselt, enamasti valmisväljendeid kasutades. Üsna kiiresti hakkab muukeelne laps ise lauseid konstrueerima, need võivad olla grammatiliselt vildakad, ent laps oskab juba oma tahtmist suuliselt väljendada. Seda kõike muidugi juhul, kui lähikondsed toetavad lapse püüdlusi ning lasteaias on igati toetav keeleõpetus. Kuna keeleoskus nõuab pidevat arengut, peab lasteaed seda arengut keeleõppega toetama. Vastasel juhul võib muukeelse lapse keeleoskus jääda üpris algelisele tasemele, millest piisab mängukaaslaste ja lasteaiaõpetajatega suhtluseks. Ent omandatava keeleoskuse eesmärgiks on edasine õpe eestikeelses koolis ja kultuuriruumi omaksvõtmine. Emakeele struktuurid jäävad külge alateadlikult suhtlemisloogika alusel, teise keele omandamisel võib aga laps algul emakeelele omaseid struktuure teisesse keelde üle kanda, saamata mõnikord aru selle ülekandmise ebasobimatuses (positiivne ülekanne vs negatiivne ülekanne). Teise keele omandamisel laps pigem matkib sõnarühmi ja väljendeid. Igas

vanuses on kõige tähtsamaks teguriks teise keele omandamisel motivatsioon ja emotsionaalne vajadus. Muukeelne lasteaialaps tahab kõigepealt eakaaslastega suhelda, st tema tegevuses domineerib integratiivne motivatsioon, mille puhul samastab laps end teise keele ja selle rääkijaga. Lastel arenevad psühholingvistilised võimed soodsas keelekeskkonnas kiiresti ning uue keele omandamine käib loomulikku rada pidi. (Hallap 2008: 193-197)

Kuid tuleb nentida, et uue keele omandamisel esineb ka ohte. Näiteks laps ei saa aru ja seetõttu lihtsalt ei reageeri või koormuse kasvades lülitub välja. Kui keegi lasteaiaõpetajatest või lähikondlastest selliseid signaale ei märka, võib see mõjutada lapse enesehinnangut. Siinjuures ei tohiks kindlasti minna kergemat vastupanuteed ja hakata lapsele tema keeles seletama, eriti kui seletaja seda keelt eriti ei valda. Pigem tuleksid kasuks mäng ja ettenäitamine. (Niiberg jt 2007: 39 - 40)

B. Fendrich kirjeldab põhjalikult kõneprobleemide preventiivse töö olulisust lasteaias. Et laps ei jääks arengus maha keeleprobleemide tõttu, tuleb neid probleeme õigel ajal märgata ning arendada lapse keelekasutuse oskust võimalikult varakult. Keeleliseks arenguks peab lasteaedades olema palju materjale ja mängu. Kasuks tuleb, kui mängu on kaasatud väiksemad rühmad ning laps on lasteaias pidevalt aktiivses keelekeskkonnas. Ka asjakohane erispetsialistide abi tuleb keeleoskusele igati kasuks. (Fendrich 2000, viidatud Niiberg jt 2007: 40 järgi)

Siinjuures tuleb arvestada, et igal vanusel on omad teise keele omandamise laste iseärasused. Tavaliselt 3–4aastased lapsed kasutavad oma kõnes tuttavaid üksikuid sõnu või lühikesi lauseid. Vanemad lapsed saavad oma arvamust avaldada mõne fraasi näitel. Koolieelikud saavad moodustada lauseid antud sõnade alusel või koostada juttu mingi pildi järgi. (Kärtner jt 2006: 53)

Mõned positiivsed tunnused varase teise keele omandamisel:

- 1) kuni 10. eluaastani teise keele õppimine on kergem, sest laps ei suutu oma vigadesse nii tõsiselt kui vanemas eas;
- 2) tänu vaikivale perioodile võib lapse hääldus paraneda või laps teeks vähem vigu;
- 3) õpetaja õige keelekasutus mõjub lapse grammatikale;
- 4) lapse analüüsi võime arenemine, sest toimub emakeele ja teise keele sõnu võrdlemine;
- 5) positiivne mõju lapse intellektuaalsele arengule;
- 6) lapse maailmapildi laiendamine;

7) teiste keelte edasine omandamine toimub kergem. (Rannut 2000: 9 - 10)

Kokkuvõttes võib öelda, et muukeelne laps vajab individuaalset lähenemist nagu erivajadusega laps ning õppimiseks sobib kõige paremini kaasava hariduse õppeviis, kus tavarühmas õpivad koos kõik lapsed. Muukeelsed lapsed on erinevad, nendel on erinevad elukogemused, teadmised, oskused, areng, seetõttu tuleb arvestada, et eesti keele omandamine toimub igal lapsel ka erineva kiirusega ja tulemusega. Samas aga ei peaks neid käsitlema kui „raskeid“ lapsi, kellest on õpetajatel nende töös lisaraskus, vaid nüüdisaegse hariduskäsituse kohaselt tuleks erinevusi käsitleda kui individuaalsust ja normaalsust õpetaja töös. Mida peab õpetaja aga teadma või oskama, et sellise nüüdisaegse kaasava hariduse põhimõtteid järgida, selgitatakse järgmises peatükis.

2. ÕPETAJA ÕPETAMISPÄDEVUS, ARUSAAMAD JA HOIAKUD NING HARIDUSLIK ERIVAJADUS JA MUU KODUKEEL

Õpetaja amet on vastutusrikas amet ning nõuab tänapäeval järjest enam väga laialdasi erialaseid teadmisi ja oskusi, aga ka hoiakuid, mis võimaldaksid nüüdisaegse kaasava hariduse nõudmisi täita. Seepärast on oluline mõista, milliseid pädevusi õpetajalt nõutakse, eriti seose hariduslike erivajadustega ja kuidas õpetaja hoiakud olulised on.

2.1. Multikultuuriline kompetents

Kiiresti muutuv maailmas, kus piirid riikide jaoks on saanud nähtamatuks, annab see inimestele erikultuurides suuri võimalusi koostegutsemiseks. Nii nagu igas teise valdkonnas nii ka hariduses multikultuurses mõju võime näha ka hariduses. Lapsed ja õpetajad ei ole piiratud riikidega ja saavad osaleda mitmekülgset ja eritasemel pakutavatel hariduse üritustel. See nõuab õpetajatelt positiivset suhtumist multikultuurse hariduse vastu, mis määratakse kui tolerantne suhtumine eri kultuuride vastu ja pakub võrdseid võimalusi hariduse omandamisel vaatamata religioossele taustale, keelele ja rahvuse eripäradele. (Karacabey jt. 2019)

Rääkides multikultuursusest, peab enne vaatlema, mis tähendab sõna kultuur. Kultuur on elav, muutuv ja arenev nähtus. Kultuur ei eksisteeri iseenesest, seda luuakse muutuste ja olemas olevate tingimuste jõul. Kultuur on sama vana, kui inimeste ajalugu, see on materiaalsete ja vaimsete olendite kogum, mis on loodut ja kogutud läbi kirjanduse, kunsti, käitumise kujul, väärtuste ja traditsioonide kaudu, kostüümide ja tavade abil – see on identiteet, mis annab erisuse tunne teistest. Kultuur on dünaamiline protsess, mis kujuneb ja muutub vastavalt ökoloogilistele suhtumisele, kuhu haaratud võim ja poliitika. Kõik lapsed omandavad oma kultuuri väärtused erinevatel tasemetel ja paljudel juhtumitel iga laps sotsialiseerub eri kultuuriga. Sellele vaatamata meedia levitamise abil ja infotehnoloogia vahendid saavutasid geopoliitilised muutusi millega avaldasid mõju eririigitele ja rahvastele. Globaliseerimine tõi sinna, et riigid hakkasid oma vahel tegutsema ja olema seotud otsesel või kaudsel viisil mõjutades sellega oma riigi rahvast. (Karacabey jt. 2019)

Tavapärase õpetajatöö teeb aga veelgi keerulisemaks see, kui rühmas on erineva kodukeelega lapsi. Erinev keel tähendab ka erinevat kultuuri ning õpetajal tuleb seetõttu oma töös arvestada ka kultuuridevahelise erinevusega. „Keele seotus kultuuriga tähendab, et keele ja kultuuri vahel on väga eriline side: keel on alati mingist kultuurist tingitud ja selle osa, olles ühtaegu selle kultuuri kirjendamise ja analüüsimise vahend

(Oksaar 1998: 71)“. Samal ajal keele õppimine toimub eesti kultuuri mõistmise kaudu, dialoogis selle väärtuste ja ajalooga (Järva 2009).

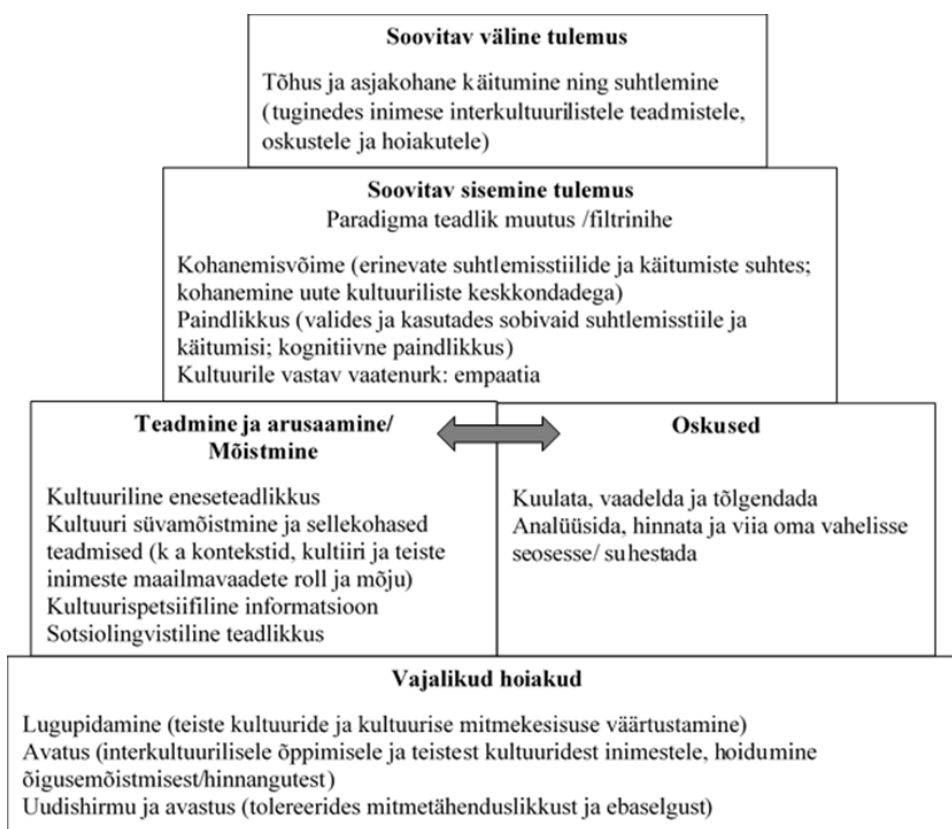
Selles kontekstis ilmub multikultuursusse kontseptsioon. Multikultuursus on termin, mida kasutatakse mitmekülgse kultuuride kirjeldamise, aga samuti kultuuride erisuse ja eri kultuuride ühisuse puhul. Multikultuursus on olukord, kus erinevad rahvused, keeleline etniline kuuluvus, sooline kuuluvus, vanus, haridus, religioossed ja vaimsed tendentsid aktsepteeritakse ja tunnustatakse. (Karacabey jt. 2019)

Lahana (2017) oma uurimuses kinnitab, et multikultuursus on kontseptsioon, millega asendatakse rahvuslik identiteet, mis põhineb etnilises, religiooses ja keelelises ühesuguses, mis ühendab ja kujundab mõtlemist, tundeid ja käitumist. Kontseptsioon eeldab integreerimist erinevates sotsiaalsetes ja etnilistes gruppides. Seda väljendit kasutatakse rahvusvaheliste kaasaegse ühiskonna kirjeldamisel, kus kultuuride ebavõrdsust võetakse vastu nagu ühiskonna rikastumine, kus sotsiaalne ebavõrdsus võib olla esile kutsustud etnilise või kultuurilise kuuluvusele. (Lahana 2017)

„Termin *mitme-* või *multikultuuriline haridus* on levinud peamiselt USA-s, aga kasutatakse ka termineid *kultuuridevaheline haridus* (ingl *intercultural/ transcultural education*; levinud peamiselt Euroopas) ja *multietniline haridus* (ingl *multiethnic education*). Viimasel kümnendil on rohkem levinud termin *kaasav haridus* (ingl *inclusive education*), mis hõlmab ka hariduslike erivajadustega õppijad. Terminite mitmekultuuriline haridus ja interkultuuriline haridus omavahelise seose kohta on öeldud, et see aitab ületada mitmekultuurilise hariduse mõistes sisalduvat kultuuriliste erinevuste ületähtsustamist, kultuurilist relativismi ja determinismi. Kuigi termineid mitmekultuuriline haridus ja interkultuuriline haridus püütakse sageli eristada, on need siiski raskesti eristatavad. Teatud kompromissile terminoloogias viitab nii teaduslikes kui ka poliitilistes tekstides üha sagedamini esinev termin mitmekesisus hariduses (ingl *diversity education*). (Trasberg, Soll 2013: 189-192)“

Edukaks toimimiseks peaks õpetajal seega lisaks tavaõpetamise pädevustele olema ka interkultuuriline pädevus, selleks vajalikud teadmised, oskused ja hoiakud, nagu kujutatud joonisel 1 (Deardorff 2006, viidanud Järva 2013 järgi). Deardorff (2006, viidanud Järva 2013) järgi moodustavad õpetaja interkultuurilise kompetentsuse vundamendi tema hoiakud ja väärtused, sest nad mõjutavad õpetaja käitumist ja tegevust. Õpetajal peab olema tolerantne hoiak ja soov töötada erinevatega inimestega. See, millised tunded ja suhted õpetajal on teiste kultuuride suhtes, kajastub nii tema töös kui ka laste tulemustes. Kui õpetajal on mingi arusaam lapse eripärast või kultuurist, siis ta oskab leida õppemeetodeid, kuidas võib toetada last. Arendades kõiki muukeelelega lapsega töötamiseks vajalikke oskusi, saavutab õpetaja soovitud tulemuse vajalikus interkultuurilises kompetentsis.

Jooniselt 1 näeme, et kultuuridevahelise hariduse kompetentsuse aluseks on eelkõige hoiakud, mida ka käesolevas töös püütakse selgitada. Kuna hoiakud on kogu kontseptsiooni aluseks, siis võib eeldada, et teadmised ja oskused vajavad heaks rakendumiseks lugupidavat, avatud ja uudishimulikku hoiakut ning seejärel saab sinna peale ehitada teadmiste-oskuste kombinatsiooni, kus eelduseks on teadmiste ja arusaamade analüüsimine ja omavahel seostamine. Seega võib eeldada, et see, kuidas õpetajal hirmust ja enese toimetuleku kahtlustest kogemuse kaudu tekib mõistmine, oskused ja sealt edasi sisemine kohanemisvõime, paindlikkus ja empaatiline vaatenurk eri kultuuridele, käib läbi kogemuste analüüsimise ning selle kaudu saavutatakse kohanemisvõime ja paindlikkus, sest õpetajal on olemas mitmeid suhtlemisstiile ja võtteid, mida rakendamiseks valida.



Joonis 1. *Interkultuurilise kompetentsuse mudel (Deardorff 2006, viidanud Järva 2013 järgi).*

Õeldakse, et „inimesed on erinevad, nende eluviisid ja uskumused varieeruvad märkimisväärselt. Mis tühele vastuvõetamatu, on teisele meeldiv. Õpetaja peab olema alles arenevate mitmekesisete maailmavaadete keskel tasakaalustav tolerantne jõud, kes on oma elukogemuselt laiahaardeline ning empaatiavõimeline erisuguste laste suhtes. (Talib, 2006, viidatud Muldma, Nõmm 2011: 86 järgi)“

Teistest erinev olemine aga on pisut laiem mõiste, kui vaid hariduslik erivajadus. Ka lasteaednike seas on hakatud rohkem levitama kaasava hariduse laiemat ideed, mille kohaselt kaasava hariduse all mõeldakse „iga lapse märkamist ja talle arengutingimuste loomist vastavalt tema eeldustele, huvidele ja vajadusele“ ning et kaasava hariduse eesmärk ei ole ainult “sobitada” erivajadustega laps tavarühma, eesmärgiks on luua keskkond selliselt, et kõik rühma liikmed tunnevad ennast hästi ja tajuvad enda rolli meeskonnas, nii lapsed kui täiskasvanud (Sõõrd 2019).

Lasteaiaõpetaja oluliseks omaduseks muukeelsete lastega töötamisel on multikultuuriline kompetents. „Multikultuuriline kompetents eeldab soovi pidada lugu kultuurilistest erinevustest ja erinevatest seisukohtadest ning eeldab olude tundlikku ja paindlikku lähenemist kõigele ümbritsevale. Multikultuurse kompetentsusega õpetaja iseloomustab empaatiavõime: ta on tundlik teiste inimeste suhtes. Ta väärtustab inimlikku mitmekesisust, peab lugu erineva etnilise taustaga inimestest. Multikultuuriline kompetents tähendab ka võimet kommunikatsiooniks teiste kultuuride esindajatega: võimet kasutada ja analüüsida erinevaid suhtlemismeetodeid ning nende efektiivsust. Lisaks on see kultuuridevaheliste erinevuste olemuse mõistmine, võime mõista üldinimlikke vajadusi ning leida ja omaks võtta erinevaid lahendusi nende tarvete rahuldamiseks. (Fossi 2002: 52-53)“

Võib öelda, et lasteaiaõpetaja multikultuuriline kompetents on muu kodukeelsete lastega töötamisel väga oluline aspekt, õpetajad peavad tundma eesti ja teiste rahvaste kultuuri, et õppimine oleks produktiivne. Ent lasteaiaõpetaja amet koosneb ka paljudest muudest pädevustest, mida käsitletakse järgmises alapeatükis.

2.2. Lasteaiaõpetaja teadmised, oskused ja hoiakud muukeelega lastega töötamisel

Tänapäeva maailmas on raske olla õpetaja. Haridussüsteemi standardid, vastutus laste eest, lastevanemate nõudmised aga ka ühiskonna ootused seavad õpetajale keerulised olukordi. Õpetajaid vaadeldakse, kui inimest kes oskab julgustada lapsi, realiseerib oma intellektuaalseid, sotsiaalseid ja individuaalseid oskuseid kõrgemal tasemel.

Multikultuurilisuse hariduses on tähtis, et õpetajad saaksid õigeaegselt vajalikud teadmised ja oskusi, mis on vajalikud soodsaks õppekeskkonna loomiseks erikultuuride laste toetamiseks (Basbay, Bektas 2009).

Õpetaja kutsestandardis (SA Kutsekoda 2019) on toodud kompetentsid, millele lasteaiaõpetaja peab vastama, sh hariduslike erivajadustega lastega ja sh ka muukeelsete lastega töötamisel:

- kavandama õppetegevust lähtuvalt õppekavast ja sellega seonduvatest dokumentidest, arvestades sihtrühma ja lõimingu aspekte;

- kujundama õppimist ja õppija arengut soodustava vaimset, sotsiaalselt ja füüsiliselt turvalise õpikeskkonna, arvestades õppija eripära;
- märkama õppija hariduslikku erivajadust ning algatama koostöö tugispetsialistidega/kolleegidega; kohandama õppekava ja kasutama kohandatud õppematerjali ning erinevaid meetodeid õpetamisel;
- reflekteerima oma tööd, tuues välja õnnestumised ja arenguvajadused ning hoidma end järjepidevalt kursis eri- ja kutseala arengutega ja parimate praktikatega, kasutades neid oma töös ja jagades neid kolleegidega;
- järgima ühiskonna väärtusi ja norme erinevates keskkondades, kujundades oma eeskujuga õppijate väärtusi;
- kasutama oma töös korrektset õpetamiskeelt kõnes ja kirjas ning väljendama ennast arusaadavalt; kasutama ühte võõrkeelt tasemel B2; valdama eesti keelt vastavalt keeleseaduse nõuetele;
- looma positiivse suhtluskeskkonna ja suhtlema edukalt erinevate tasandite ja sihtgruppide inimestega; looma koostööks vajalikke suhtevõrgustikke;
- vahendama oma töös Eesti ja Euroopa kultuuripärandit ja -saavutusi, arvestades erinevate regionide kultuurilist ja keelelist mitmekesisust ja vajadust seda säilitada ning loomingulise eneseväljendamise olulisust igapäevaelus.

Eesti õpetajaetika koodeksis (Eesti Õpetajate Liit 2005) on märgatud, et lasteaiaõpetaja peab austama ja väärtustama eri kultuuride ja rahvuste inimesi, suhtuma kõikidesse õpilastesse õiglaselt, mõjutama õpilase arengut ning väärtushinnangute kujunemist. Samuti peab õpetaja koostööd tegema lapse vanematega ja kolleegidega. Oluline on ka see, et lasteaiaõpetaja peab olema teadlik nii Eestis kui kogu maailmas toimuvatest protsessidest ning ta peab osalema inimväärse ühiskonna kujundamises, panustama rahu taotlusse.

Seega näeme, et õpetajale esitatakse küllalt kõrgeid nõudmisi tema kompetentside ja ka hoiakute osas.

Uurides teistest riikidest tulnud lastevanemate kultuurilisi väärtusi on olulisel kohal õpetajate suhtumine ja positiivne hoiak, kuna laste turvaline adapteerimine on seotud otseselt vastuvõtva poolega. Õpetaja on otse kui perenaine oma rühmas, seetõttu külalislahkus, vaba õhkkond ja mugavuse tunne on see, mis mõjub positiivselt adapteerimise ajal nii lapsele kui ka lapse vanematel. (Lahman, Park 2004: 131-142)

„Koolieelse lasteasutuse õppe-kasvatustegevuse üks olulisemaid ülesandeid on luua eelkoolieas laste hoiakute ja väärtushinnangute kujunemiseks sobivad eeldused. Eelkoolieas hakkab laps end samastama teiste inimestega eelkõige muidugi oma vanematega, aga ka vanemate õdede-vendade või teiste talle oluliste täiskasvanutega, sealhulgas lasteaiaõpetajatega. Lasteaiaõpetaja peab igas vanuses lapsele olema oma isiklike väärtushinnangute, hoiakute ja normidest-reeglitest kinnipidamisega igapäevaselt eeskujuks. Oluline on, et õpetaja valdaks hästi teavet, mida ta lastele vahendab. Rääkides eesti kultuurist, tavadest, tähtpäevadest ja kommetest, tuleks eesti lastele selgitada ka teisest kultuurist pärit laste tavaid, kombeid, tähtpäevi ja pidusid. Õpetajad peavad lapse põhikultuuri ja keele vastu näitama üles lugupidamist, sest nende eeskujust sõltub, kuidas hakkavad üksteisesse suhtuma eri kultuuridest pärit lapsed. (Tuuling 2010: 128-141)“

„Mitemkultuurilise hariduse printsiipide rakendamisel seatakse reeglina järgmised ülesanded:

1. suhtumuslikud eesmärgid: kultuuritundlikkus ja -teadlikkus, tolerantsus, endast erineva respektimine, oskused konflikte ennetada ja lahendada;
2. kognitiivsed eesmärgid: akadeemiline edukus, teise- ja võõrkeele õpe, erinevate kultuuride tundmine, oskus kompetentselt analüüsida ja interpreteerida kultuurist tingitud käitumismalle, tunda omaenda kultuuri ja selle arenguid;
3. õpetuslikud eesmärgid: õpikutes jm. õpimeedias stereotüüpidele ning tendentslikkusele osutamine ja ümberhindamine, ladusa kultuurisuhtluse strateegiate pakkumine, seda soodustavate personaalsete oskuste arendamine (näit. oma isiklike väärtushinnangute teadvustamine ja analüüsimine). (Trasberg 2002: 18)“

„Kõige kiiremini ja selgemini märkab laps, kui talle võõrast ja arusaamatut keelt kasutab teine laps. Kõnelemisel on oluline suhtlemine ja infovahetus. Mängides ja koos tegutsedes on ka kokkulepete sõlmimine hädavajalik. Lastel on suhtluses osalemiseks tugev motiiv. Õpetaja ülesandeks ongi ajendada lapsi omavahel suhtlema, kõnelema ja kõnet tajuma. Eesti keelt kõnelevate lastega iga päev koos tegutsemine ja mängimine loob keskkonna, mis soodustab teise emakeelega lastel eesti keele omandamist. Eesti keelt emakeelena kõnelevad lapsed saavad õpetaja toel juurde enesekindlust on ju nemadki õpetaja rollis, kui aitavad muukeelsel lapsel eesti keelt omandada. (Tuuling 2010: 132)“

Õpetajal on palju rolle muukeelsete lastega töötamisel: õpetööorganiseerija, õppeedukuse eest vastutaja, laste motiveerija ja julgustaja, suhete koordineerija, psühholoogilise turvatunde looja, laste enesehinnangu koordineerija (Tuulik, Muldma 2008: 96).

Töö muukeelsete lastega toob kaasa lisatöö, näiteks: lisamaterjalide ja töölehtede leidmine ja koostamine, rohkem selgitamist ja lisakontrollimist, mõistete ja sõnavara selgitus, iga õppetegevuse detailne läbimõtlemine ja planeerimine, kehakeeli, pildimaterjali ja vastandtähenduste abil õpetamine (Tuulik, Muldma 2008: 96).

Õpetaja üldised käitumisviisid muukeelsete lastega suheldes: aeglasem kõne, lihtsamate sõnade kasutamine, küsimuste ja selgituste kordamine, näitlemine ja kehakeele

kasutamine, selgitavate lausete valimine, täiendavate selgituste andmine, sõnade tõlkimine.(Tuulik, Muldma 2008: 97).

„Multikultuurisel kasvatusel on kaks tahku. Ühelt poolt tuleb eesti lapsi kasvatada sallivuse ja avatuse vaimus ning teisalt tuleb luua tingimused immigrantide laste igakülseks arenguks ja eesti kultuuri tutvustamiseks. Selles protsessis ei tohi kumbki pool kannatada. Õpetajad peavad hoolitsema selle eest, et teisest kultuurist pärit lapsi ei eelistataks nende suurema tähelepanuvajaduse tõttu ega tõrjutaks põhjendusega, et õppekava läbimisel lähtutakse eesti keelt kõnelevatest lastest. Kõik lapsed tuleb kaasata õppe-kasvatustegevusse võrdselt, arvestades nende päritolu ja kultuuriliste eripäradega. (Tuuling 2010: 142)“

Kokkuvõtvalt võib järeldada, et lasteaiaõpetaja töö muukeelsete lastega on üsna keeruline, sest lisaks õpetaja tavapärasele töökohustustele lisanduvad uued tööülesanded ja rollid. Õpetaja peab oma töös arvestama lapse eripära, tema kultuuri ja päritolu, tema vajadusi õppimises ja keele õppe toetamises. Õpetaja peab vastama suurele hulgale pädevustele, sealhulgas ka multikultuurilisele kompetentsusele. Kuid kõige olulisem on see, et õppetegevus peaks olema kavandatud niimoodi, et ükski laps rühmas ei jääks õpetaja tähelepanuta.

3. METOODIKA

Uurimistöö metoodika peatükis tutvustatakse uurimisprobleemi lahendamiseks ja eesmärgi täitmiseks valitud uurimisviisi, valimit, andmekogumis- ja andmetöötlusmeetodit.

Töötamine muukeelega lastega nõuab lasteaiaõpetajalt vastavaid teadmisi, oskusi ja hoiakuid. Töö eesmärgiks on välja selgitada lasteaiaõpetajate kogemused ja arusaamad töös muu kodukeelega lastega kui haridusliku erivajadusega ning leida võimalik muutus lasteaiaõpetajate arusaamades töötamise järel.

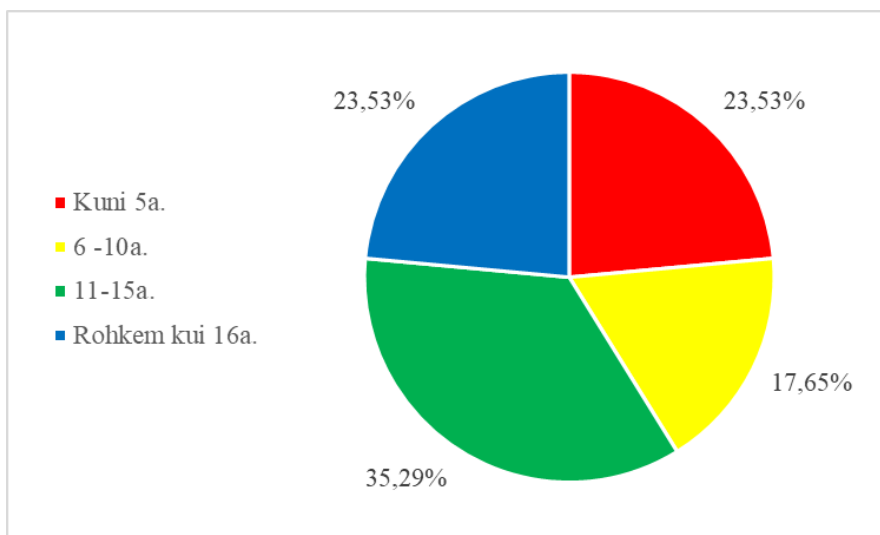
Kuna eesmärgiks on välja selgitada õpetajate kogemustel põhinevad arusaamad, siis on uurimisviisiks on valitud kvalitatiivne lähenemine, mis võimaldab fikseerida uuritavate nähtuste tajutavat subjektiivset tähendust, nagu näiteks hoiakud (Flick 2015: 11).

Kuna tegemist on kvalitatiivse uuringuga, mille puhul on uuritavate kogemuste selgitamiseks süvitsi uurimine oluline, siis otsustati esialgu silmast-silma süvaintervjuude kasutamise heaks, kuid valitsuse kehtestatud eriolukord ei võimaldanud enam inimestega silmast-silma kontakte nii kergesti saada ja uuringu disain otsustati muuta distantsilt läbi viidavaks avatud vastustega küsitluseks.

3.1. Valim

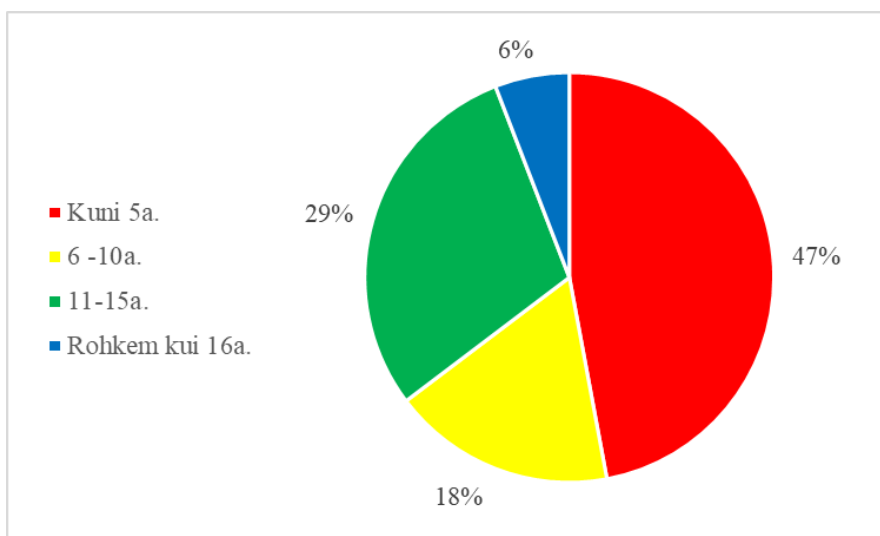
Õpetajaid, kellel oleks kogemusi muu kodukeelega lastega, väga palju ei ole ning suurem osa sellise kogemusega lasteaedasi oli Tallinnas, siis otsustati sobivaid uuritavaid otsida just sealt. Valimiks on juhuslikult valitud Tallinna lasteaiaõpetajad, kellel on kogemus rühma õppekeelest erineva koduse keelega lastega, kes on kas uussisserändajad või varjupaigataotlejad.

Uurimuses osales 17 õpetajat. Lasteaiaõpetajate tööstaaž jäi vahemikku 3 – 32 aastat ja keskmine tööstaaž oli 13 aastat. Õpetajad jaotusid tööstaaži järgi järgmiselt: kuni 5 aastase tööstaažiga oli 4 lasteaiaõpetajat, 6-10 aastase tööstaažiga oli 3 lasteaiaõpetajat, 11-15 aastase tööstaažiga oli 6 lasteaiaõpetajat ja see oli kõige rohkem vastanute hulgas ning üle 16 aastase tööstaažiga lasteaiaõpetajaid oli 4. Vastajate jaotus lasteaiaõpetajana töötamise staaži alusel on kujutatud joonisel 2.



Joonis 2. Vastajate jaotus lasteaiaõpetajana töötamise staaži alusel, %

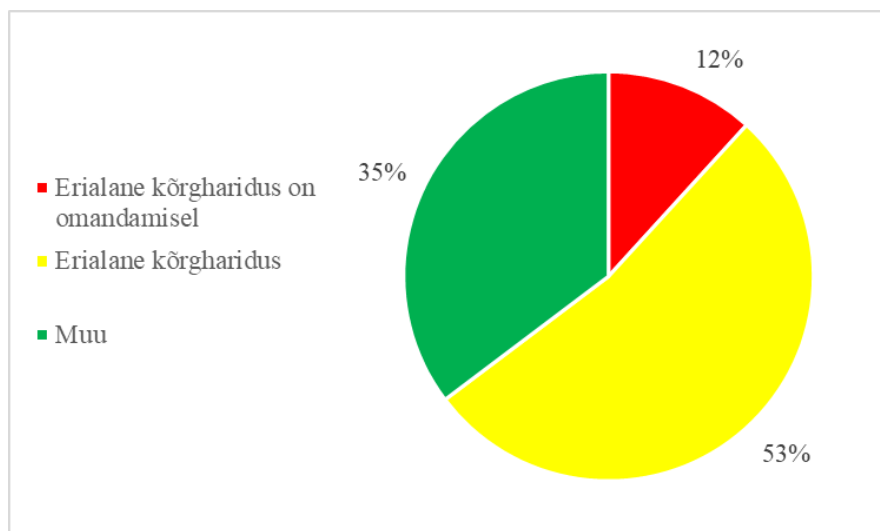
Miinimaalne lasteaiaõpetaja kogemus muukeelsete lastega töötamisel oli 2,5 aastat, maksimaalne kogemus oli 32 aastat ning keskmine oli 9 aastat. Jaotus muukeelsete lastega töötamisel kogemuse järgi on selline: kõige rohkem oli vastanute hulgas kõige väiksema kogemusega lasteaiaõpetajaid kuni 5 aastase staažiga oli 8 lasteaiaõpetajat, 6-10 aastase staažiga oli 3 lasteaiaõpetajat, 11-15 aastase staažiga oli 5 lasteaiaõpetajat ning üle 16 aastase staažiga oli 1 lasteaiaõpetaja. Vastajate jaotus muukeelsete lastega töötamise kogemuse staaži järgi on kujutatud joonisel 3.



Joonis 3. Vastajate staaž muukeelsete lastega töötamisel, %

Kõikide vastanute hulgas oli 9 lasteaiaõpetajat erialase kõrgharidusega ning 2 lasteaiaõpetajat olid erialase kõrghariduse omandamisel vastamise ajal. Muu haridusega oli 6 lasteaiaõpetajat, nendest 1 oli keskeriharidusega, 1 oli muusikalise õpetaja

haridusega, 1 oli magistrikraadiga ja 3 õpetajatel puudus erialane kõrgharidus. Vastajate jaotus hariduse alusel on kujutatud joonisel 4.



Joonis 4. Vastajate hariduslik jaotus, %

3.2. Andmekogumismeetod

Esialgu plaaniti kasutada andmekogumise meetodiks poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldaks uurijal seada uurimistöö põhisuundadeks vajalikud algküsimused, kuid edasi liigub intervjuu vastavalt uuritava situatsioonile, isiklikule kogemusele (Õunapuu 2014). Kuid eriolukorra tõttu muudeti uuringu disaini ja meetodiks sai valitud avatud vastustega anonüümne küsimustik. Avatud küsimused annavad vastajale võimaluse väljendada oma tegelikku arvamust oma sõnadega, selguvad tema tähtsaimad mõtted ning milliseid tundeid teema vastajas äratab (Hirsjärvi jt 2005: 188).

Küsimustik on loodud veebipõhise ankeetide loomise vahendiga *Google Forms*, mis on kiire ja mugav viis ja mis võimaldab jagada küsitlust laialdasemalt. Küsimustiku alguses on kaaskiri, kus on märgitud uurimuse eesmärk, küsimustiku täitmise juhend ja kuupäev, millise ajani on vaja küsimustik täita. Eetilisuse tagamiseks on küsimustik anonüümne. Isiklikest andmetest tuli märkida ainult tööstaaž ja haridus valimi kirjelduse tarbeks.

Küsimustik on jagatud kolmeks teemaplokiks: töö muu kodukeelega lapsega, hinnang kogemusele koos järeldustega ning taustaandmed. Küsitluses on seitse avatud vastustega küsimust lasteaiaõpetajate kogemuste kohta ja kolm taustaandmete küsimust. Küsimustiku koostamisel arvestati bakalaureusetöö eesmärke ja küsimusi.

Pilootküsimustiku täitsid kaks õpetajat. Selgus, et vastamiseks läheb umbes 15-20 minutit ning küsimused on arusaadavad ega vaja selgitust või muutmist. Seetõttu mingeid parandusi ei tehtud küsimustikus.

3.3. Uurimisprotseduur

Veebruaris 2020. aastal koostati küsimused suulise süvaintervjuu läbiviimiseks. Märtsis eriolukorra tõttu aga kohandati neid elektroonilise küsimustiku jaoks.

Uurimistöö läbiviimiseks saadeti elektroonilisel teel küsimustikud koos kaaskirjadega 15 eesti õppekeelega lasteaeda direktoritele, kellelt paluti edastada ankeedi lasteaiadirektoritele. Lasteaiad valiti tänu nende õppeasutuste mainimisele erinevates artiklites, projektides, mis on seotud muukeelsete lastega töötamisega. Küsimustiku vastamiseks oli kolm nädalat (märts - aprill).

3.4. Andmetöötlusmeetod

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi võtteid kasutades, mis on avatud vastustest tähenduste ja arusaamade summeerimiseks sobiv meetod (Laherand, 2008). Andmeanalüüsis kasutati tavapäraselt ehk avatud kodeerimist, mis aitab väljendada andmeid ja ilminguid mõistetena. Selleks leiti tekstist tähendusüksused ja neist moodustati koodid ning koodid jaotati kategooriateks. Kodeerimine toimus mitmes etapis: esialgu loeti vastused järjest läbi ja tõlgendati seejärel vastuseid, püüdes neid ümber sõnastada või vastuseid sisu alusel märksõnadega tähistada, seejärel teises etapis loodi abstraktsemad põhikategooriad, mille alusel koode grupeeriti sarnase teemaga vastustega ühte. Sellisel viisil on sisuanalüüsi kui kvalitatiivsete andmete jaoks sobivat meetodit kirjeldanud ka Laherand (2008: 121-133).

Analüüsi valiidsuse tagamiseks kasutati kvalitatiivse uuringu kvaliteedi tagamise võtteid: kaaskodeerimist, mille käigus autor ja juhendaja tõlgendasid ja kodeerisid vastuseid ning seejärel ühtlustati arusaamasid ja tulemuste võrdlust teooriaga (Laherand 2008: 348-351). Sisuanalüüsi näide on lisas 2.

4. TULEMUSED

Selles peatükis esitatakse analüüsi tulemused, mis kirjeldavad uuritud lasteaiaõpetajate arusaamu haridusliku erivajaduse tähendusest, muukeelsete lastega töötamise võimalikud probleemid ja toimetulekuvõtted ning ka õpetajate arusaamade muutust muu kodukeelega lapsega töötamise järel.

4.1. Haridusliku erivajaduse tähendus lasteaiaõpetajate arusaamades

Analüüsisides küsimust, kuidas lasteaiaõpetajad mõistavad hariduslikku erivajadust üldiselt, selgus üks olulisi läbivaid põhimõtteid – individuaalsuse tähtsustamine ja individuaalse lähenemise oluliseks pidamine õpetajatöös. Seda seisukohta kinnitavad järgmised näited:

„/.../Meil kõigil inimestel on eri "võimed". Mingi võime on tugevam mõni nõrgem...nii ka hariduses. Nt arvutamises olen tugev aga käeline tegevus üldse ei sobi/.../“
„/.../Kõik lapsed on erilised/.../“

Samas oli ka arusaama, et muu kodukeel võrdub õpiraskusega ja et erivajadusega laps vajab teistmoodi lähenemist: *„/.../Tähendab, et lapsel on õpiraskus. Et ta ei saa kõigest kohe aru ja vajab teistmoodi lähenemist/.../“*

Lisaks toodi välja hulk näiteid sellest, mida lasteaiaõpetaja täiendavalt lisaks oma tavapärasel tööle peab tegema. Osa vastajat pöördusid tähelepanu sobiva keskkonna loomisele, keskkonna kohandamisele. Näiteks:

„/.../Tähendab seda, kus õpetaja töös tuleb vajadusel muuta ja kohandada keskkonda ja tegevusi/.../“
„/.../Õpetaja peab looma keskkonna, kus erivajadusega õpilane saaks õppida/.../“

Samas märgati ka, et lisaks tuleb muu kodukeelega lapse rühma tulekul teha palju tööd dokumentidega, kohandada või koostada õppeprogrammi: *„/.../mistõttu peab õpetaja tegema nendega erinevat ja lihtsustatud õppeprogrammi/.../“*

Kõigist saadud vastustest eristus aga üks eriti oma negatiivsuse arvamusalaldusega: *„/.../HEV lapsed on oma arengus eakaaslastest tublisti maas/.../“*

Ühes vastuses oli näha, et vastajal on kas haridusliku erivajaduse määratluse arusaamatus või teadmatus: *„/.../Täpne teadus see erivanuste laste vajadused/.../“*

Kokkuvõtteks võib öelda, et lasteaiaõpetajate jaoks hariduslik erivajadus lasteaiaõpetaja töös tähendab muudatused töökorralduses ja keskkonnas ning kõige oluline on lapsest lähtuv õpetamine. Sisuanalüüsi näide on lisas (LISA 2.).

4.2. Peamised probleemid ja murekohad seoses muu kodukeelega lapsega töötamisega

Üks kolmandik vastanutest leidis, et muukeelsete lastega töötamisel polnud probleeme, kuid samal ajal kirjutasid mõned nendest, et aitas koostöö vanematega, logopeediga. Üks näide: „/.../Raskusi ei ole olnud, et hakkama ei saaks. Väga hea koostöö logopeediga/.../“

Kui õpetaja üksinda ei saa hakkama mingi olukorraga ja vajab välist abi muukeelse lapsega töötamisel, see juba tähendab, et mingi mure on olemas. Seetõttu tekib küsimus, kas õpetajad ei tunnistanud või ei pidanud probleeme väga keeruliseks, et vastata, et mingid raskused ikka olid. Vastajate hulgas oli kokku 6 inimest, kes vastas, et ei olnud raskusi töös, ent samal ajal nende töökogemus muukeelsete lastega töötamisel ei olnud nii suur ja varieerus kolmest kuni seitsmeni aastani, vastajad suurema kogemusega olid rohkem enesekriitilised ja tähelepanelikud. Muudes küsimustes ei mänginud lasteaiaõpetajate tööstaž ja muukeelsete lastega töötamise kogemus nii olulist rolli ning seetõttu oli suurem osa vastusest ühesugused.

Teistel vastajatel oli erinevaid murekohti, kuid enamikku neist ühendas üks probleem, see oli arusaamatus. Konfliktid „laps – laps“, „õpetaja – laps“ või „õpetaja – lapsevanem“ tekkisid puuduliku keele oskuste tõttu. Mõnikord õpetajad ei saanud hakkama ja neid aitasid asju lahendada kolleegid või isegi rühma lapsed. Selle kinnituseks on mõned näited:

„/.../Kõige raskem oli aru saada, mis laps räägib. Rühmaõpetajad aitasid ja teised lapsed/.../“

„/.../Töö tuhat korda raskem (kui laps räägib ainult muud keelt, aga mina ei räägi seda keelt) Ei saa midagi selgitada. Aitasid õpetajad, kes teavad nende koduskeelt. /.../“

Kolm vastajat rõhutasid, et hetkiti raske oodata, soovitakse kiiret tulemust lastelt, kuid see ei ole võimalik, sest areng on individuaalne. Järgmised näited seda illustreerivad hästi:

„/.../Aega peab olema, tulemused ei tule nii kiiresti kui eesti keelt rääkivatel lastel. Ootamine on mõnikord raske, tahaks kiiremini/.../“

„/.../Lapsed on väga erinevad. Nad arenevad erinevas tempos /.../“

Lasteaiaõpetajate vastuste analüüsist selgus, et töö muu kodukeelega lastega ei ole nii lihtne, tekkivad erinevad probleemid, mured, kuid kõige raskem on ikka keelebarjäär ja arusaamatus õpetajate ja laste vahel. Keerulisemaid olukordi saab lahendada meeskonnatöona kolleegide, spetsialistide, vanematega ja rühma lastega.

4.3. Õpetaja töö eripärad ja võimalikud toimetulekuvõtted töös muu kodukeelega lapsega

Õpetaja töö eripärad sõltuvad teadmistest, oskustest ja hoiakutest. Analüüsides õpetajate vastuseid selgus, et kõik võimalikud toimetulekuvõtted töös muu kodukeelega lapsega võib jagada ka kolmeks gruppideks. Esimene grupp on emotsionaalsed toimetuleku võtted, teine on teadmiste võtted ning kolmas õpetamisvõtted.

4.3.1. Emotsionaalse toimetuleku võtted

Emotsionaalse toimetuleku võtete alus on positiivne hoiak. Vastajad märkasid, et muukeelsete lastega töötamisel õpetajatel peavad olema sellised iseloomu jooned, nagu kannatlikkus, rahulikkus, positiivsus, julgus, loomingulisus. Seda kinnitavad järgmised näited:

„/.../Andke aega nii endale kui ka lastele. Asjad võtavad kauem aega. Selleks, et kõik lapsed käsi pesema lähaks, tulebki seda igale lapsele eraldi võibolla öelda ja ka näidata.

/.../“

„/.../rahu, ainult rahu /.../“

„/.../Olla julge, positiivne ja toetav lapsele./.../“

„/.../...Kõik mured, probleemid on ületaavad./.../“

Kuna õpetaja on keskkonna kujundaja, ta peab olema kommunikatiivne ja tal peab olema soov teha koostööd kolleegidega, erispetsialistidega, lapsevanematega ja muidugi lastega. Õpetajate arvamusel koostöö on üks edu toimetuleku võttest. Mõned näited:

„/.../Küsida julgelt abi kolleegidelt ja isegi lastelt /.../“

„/.../Suhtle rohkem vanematega. Pea nõu tugispetsialistidega - logopeed, eripedagoog jne /.../“

„/.../...vestlesin lasteaia direktori ja lapsevanemaga./.../“

4.3.2. Teadmiste kasutamine

Õpetaja töö vajab süstematilist enesearendamist ja täienduskoolituse osalemist. Nii näiteks toodi esile osalemist keelekümbeluse koolitustes või erialase kirjanduse lugemist, mis aitas muukeelega lastega töötamisel. Selle kinnitamiseks on järgmised näited:

„/.../lugesin vastavat kirjandust, läbisin lühikese keelekümbeluse koolituse./.../“

„/.../Tutvusin keelekümbeluse metoodikatega./.../“

„/.../... Olen kaasanud ja küsinud nõu tugispetsialistidelt, käinud koolitusel ja iseseisvalt lugenud erinevat selleteemalist kirjandust./.../“

Suhtluskeele osas olid arusaamad lahknevad. Kolmandik vastajatest kirjutas, et muukeelsete lastega töötamisel kasutas kahte keelt, 3 vastanud õpetajat on kindel, et lapsega peab rääkima ainult eesti keeles. Mõned näited erinevatest arvamustest:

„/.../Aitas see, kui alguses kuulata ära lapse emakeelne soov siis vastata temale mõlemas keeles./.../“

„/.../Teha ennast arusaadavaks, alguses räägiks mõlemas keeles ja siis tunnetuse pealt hakata ära jätma lapse emakeeles rääkimise./.../“

„/.../Minu praktika näitab, et lapsega tuleb algusest peale rääkida eesti keeles. Ta kuulab ja paneb tähele. Tuleb tegeleda temaga individuaalselt. Vaadata piltidega raamatuid-mina ütlen eesti keeles ja tema kordab./.../“

Paljudel vastajatel olid raskused keelebarjääri tõttu, kuid ainult üks õpetaja kirjutas, et tänu muukeelse lapsega töötamise kogemusele sai aru, et on vaja õppida võõrkeeli:

„/.../mis ma teha saaks ehk õppida mõned sõnad ära./.../“

4.3.3. Õpetamisvõtted

Suur hulk õpetajate vastuseid oli seotud õpetajate oskustega. Mõned õpetajad vastasid, et muukeelsete lastega töötamisel peab kasutama korrektset selget keelt, kordamist. Kasuks tulevad ka kehakeel, žestid ja miimika. Algul laused peavad olema lihtsad ja lühikesed, et laps võiks need korrata.

„/.../Pildimaterjal kindlasti. Kehakeel ja miimika, žestid. Paremini ikka kehakeel....pidev kordamine./.../“

„/.../Pildimaterjalid, kehakeel esialgu. Lühikesed laused. Lapsega silmside ja aeglaselt rääkimine. Keelekümbeluse meetodid./.../“

Peaaegu kõik õpetajad on kindlad, et kõige kasulikum ja edukam õpetamisvõte muukeelsete lastega töötamisel on pildimaterjale kasutamine. „Rääkivad seinad“, mööbli sildistamine, lauamängud, rühmareeglid – kõik aitab last keele omandamisel.

„/.../Suur abi oli piltidest, kus olid igapäevased tegevused /.../“

„/.../“rääkivad seinad” - jutupliats/.../“

Olulisemaks oskuseks paljud vastajad kirjutasid oskus märgata lapse vajadust ja toetada teda. Õpetajate vastuste arvestades võib öelda, et individuaalne lähenemine on eduvõti muukeelsete lastega töötamisel. Seda peegeldavad järgmised näited:

„/.../Individuaalne töö väga efektiivne/.../“

„/.../Eesmärgid peavad olema jõukohased siis tulevad tulemused ka /.../“

„/.../Igale lapsele tuleb läheneda individuaalselt /.../“

Küsimustiku tulemusi analüüsides võib öelda, et kõige tõhusamad võtted muukeelsetega lastega töötamisel on lasteaiaõpetajate arusaamade kohaselt pildimaterjali kasutamine, koostöö lastega, lapsevanematega, kolleegidega, erispetsialistidega ja individuaalne lähenemine.

4.4. Muutused lasteaiaõpetajate arusaamades muu kodukeelega lapsega töötamise järel

Kõikidel õpetajatel oli erinev õpetaja tööstaaz ja kogemus muukeelsete lastega, kuid huvitav, et seitsmeteistkümnest õpetajast üksteist tundsid hirmu ja/või kahtlust, kui said teada, et rühma tuleb muukeelne laps. Paljud vastajad kahtlesid oma kompetentsuses ja oskustes, ei teadnud, kas saavad hakkama lastega, vanematega. Mõned näited õpetajate kahtlustest enne kogemust:

„/.../Hirmu. Muret. Kuidas ta hakkama saab? Kuidas mina saan talle kohanemise mugavaks teha? Kuidas teised lapsed sellesse suhtuvad? Kuidas see laps sellega hakkama saab? =sellised mõtted /...“

„/.../Tundsin hirmu ja mõtlesin, kas mina saan hakkama./...“

„/.../Mõtlesin sellele, et kas mul on piisavalt oskusi ja kas saan piisavalt hästi hakkama. Väike hirm oli./...“

Samas leidis ka hoiakuid, mis väljendasid enesekindlust ja et uus kogemus õpetajat ei hirmuta. Ka teatav valmisolek, soov aidata väljendusid eelnevates tunnetes.

„/.../Hirmu ei tundnud/.../“

„/.../Mõtlesin seda, et laps tuleb uude keskkonda(lasteaeda) ja ka uude keelekeskkonda siis tuleb lapse jaoks olemas olla ja teha tema olemine suhteliselt turvaliseks. Luua lapsega usaldusväärne kontakt, et laps saaks esialgu oma emakeeles väljendada soovi või vajadust/.../“

Kui eelnev enesekindlus sai õnnestunud kogemuse osaliseks, siis õpetaja enesekindlus täieneb ja õpetaja otsustab sarnaselt käituda ka edaspidi: *„Ma ei muudaks midagi. See mis taktikat olen kasutanud, on töötanud“*

Kui algul olid paljudel samad tunded, siis pärast kogemust mõtted ja tunded olid erinevad. Suur osa õpetajatest olid oma tööga rahul, ainult üks kirjutas, et hindab oma tööd kehvema poolseks. Kaks õpetajat said aru, et peab lastele rohkem aega andma harjutamise täitmiseks, kolm rohkem pööravad tähelepanu individuaalsele lähenemisele. Kaks õpetajat leidsid eduvõti koostöös ja kahel tekkis tunne, et kõik mured ja probleemid on ületatavad.

Näited õpetajate vastustest pärast saadud kogemust, kuidas nad oma tööd hindavad ja milliseid teadmisi nad omandasid (võrdlemiseks on toodud samade õpetajate vastuseid,, keda mainiti enne kogemuste saamist):

„/.../Väga ei muudaks. Tuleb anda aega ja üksteist tundma õppida kõigepealt. Õnneks lapsed on nii "hea materjal", et nendel käib uue omandamine kiirelt/.../“

„/.../Oleksin julgem. Kõigest saab üle kui julgeda küsida ja proovida./.../“

„/.../Hindan oma kogemust heaks. Koguaeg tuleb uusi kogemusi juurde. Lapsed on väga erinevad ja vajavad erinevat lähenemist. Tuleb olla loominguline./.../“

Kokkuvõttes saab öelda, et saadud kogemus mõjutas positiivselt õpetajate enesehinnangut ja innustas neid uute tööideedega. Algul paljud vastanud õpetajad tundsid hirmu, ent muukeelsete lastega töötamise käigus said aru, kuidas leida lastele lähenemisviisi ja mõjutada nende arengut. Järelikult on hirm ja teised negatiivsed kogemused loomulik osa sellise uue kogemuse eel, kuid see on ületatav.

4.5. Tulemuste arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiaõpetajate kogemused ja arusaamad seoses haridusliku erivajaduse ja muu kodukeelega lastega Tallinna lasteaedade näitel. Tulemuste analüüsist selgus, et lasteaiaõpetaja tööstaaž või kogemused ei mõjuta tema arusaamist õpetamisprotsessist nii selgelt nagu hoiakud või väärtused. Ka mitmed teised autorid ja allikad (Lahman, Park 2004; Deardorff 2006; Tuuling 2010;

Karacabey jt. 2019; SA Kutsekoda 2019) on rõhutanud, et õpetajate positiivne hoiak on alus edukaks tööks lasteaias. Kuna kooleelses eas lapsed tihti matkivad teisi inimesi ja lasteaiaõpetaja on eeskujuks lastele, kuidas peab inimestega suhtlema ja käituda, kuidas inimesi austama ja väärtustama, kuidas teha koostööd teistega, kuidas õppida ja õpetada, siis on õpetaja hoiakud ja käitumine väga olulised ja vajavad tähelepanu. Uuringus osalenud lasteaiaõpetajad tunnistasid, et töö peaks alati olema kannatlik, rahulik, positiivne, loominguline, eneses ja oma tegevustes kindel. Samas oli üllatav, et esines ka negatiivseid hoiakuid, alavääristavat suhtumist.

Tulemused näitavad, et enamik vastanud lasteaiaõpetajatest teab lapse haridusliku erivajaduse tähendust ning nad rõhutavad vajadust individuaalse lähenemise järele igale lapsele, nagu seda on ära märkinud ka mitmed tuntud teadlased oma töödes (Häidkind, Oras 2016; Kukk Kaasav... Norden.ee). Soodne keskkond mõjutab positiivselt laste arengut (Fendrich 2000; Kõrgesaar 2002; Hallap 2008) ning vastajate arvates on oluline kujundada sellist keskkonda lasteaias, kus laps tunneks end turvaliselt ja õnnelikuna, siis paranevad ka lapseõppe tulemused keele omandamisel.

Uuringuga selgunud lasteaiaõpetajate arusaamadest peegeldub koostöö vajadus tööraskuste ületamisel ning sellest on varem kirjutatud mitmes allikates (Fendrich 2000; European Agency 2003; Eesti Õpetajate Liit 2005; Euroopa Agentuur 2014; SA Kutsekoda 2019). Kui lasteaiaõpetaja teeb aktiivset koostööd kolleegidega, erinevate spetsialistidega, vanematega ja lastega, siis tema töö toimub lihtsamaseks ja produktiivsemaks. Tulemused näitavad, et paljudel vastajatel oli hirm ja ebakindlus enne saadud kogemust ja see näitab, et sarnastes olukordades kogevad lasteaiaõpetajad sarnaseid emotsioone.

Mõned õpetajad ei julge abi või nõu küsida, kuid seda peab tegema. Lasteaiaõpetajad peavad teadma, et nad pole oma probleemides üksi, alati on keegi, kes saab aidata. Lasteaia kolleegid ja juhtkond saavad aidata õpetajal teadvustada seda olukorda, mida muukeelne laps tähendab ja kuidas peab temaga töötada. Kasuks tulevad ka konsultatsioonid eripedagoogidega ja spetsialistidega, kes saavad oma kogemusi ja teadmisi jagada. Näiteks Innove tihti viib läbi keelekümbluse koolitusi ja nende leheküljes on palju kasulikke materjale. Uuritavate vastustest võib näha, et heaks abiks tulevad muukeelsete lastega töötamisel visuaalsed abivahendid nagu piltmaterjal, kehakeel, mööbli sildistamine.

Uurimistulemustele tuginedes võib öelda, et muukeelne laps vajab individuaalset lähenemist ja eeldab õpetaja kompetentside igakülgset arendamist. Kuid samal ajal töö muukeelsetega lastega on kahe-suunaline protsess, mis mõjutab positiivselt nii lapse kui ka õpetaja arengut.

KOKKUVÕTE

Eestis on laste hariduslik keskkond muutunud etniliselt ja keeleliselt mitmekesisemaks ning samas hariduses üha enam rakendumas kaasava hariduse põhimõtted, mistõttu olenemata lapse eripäradest peaks iga õpetaja õpetamisega hakkama saama. Seetõttu on ka nõudmised lasteaiaõpetajate kompetentsusele muutumas. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiaõpetajate kogemused ja arusaamad muukeelsete lastega töötamisel ning on leida vastuseid, mida tähendab muu kodukeelega laps koolieelses lasteasutuses haridusliku erivajaduse mõttes, millised on õpetaja töö eripärad ja võimalikud toimetulekuvõtted töös muu kodukeelega lapsega ning millist muutust võib täheldada lasteaiaõpetajate arusaamades muu kodukeelega lapsega töötamise järel.

Kvalitatiivses uuringus osales 17 Tallinna lasteaiaõpetajat, kellel oli kogemus muukeelsete lastega töötamisel. Andmekogumismeetodiks oli avatud vastustega anonüümne küsimustik ning andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi võtteid kasutades. Tulemused näitasid, et lasteaiaõpetajatel on arusaamine haridusliku erivajaduse tähendusest ja kaasava hariduse põhimõtetest on hea. Mõistetakse, et laps vajab individuaalset lähenemist ja toetavat arengu keskkonda. Muukeelsete lastega töötamisel peab õpetaja omama multikultuurse õpetamise kompetentsi ning tema teadmised, oskused ja hoiakud peavad edendama mitmekülgset iga lapse arengut. Edu muukeelsete laste õpetamisel saab saavutada tänu koostööle ja sobivatele õpetamismaterjalidele valimisele, näiteks piltmaterjali või kehakeele kasutamise ja selge kõne. Paljud vastajad kogesid enne muukeelsete lastega töötamisel hirmu ja ebakindlust, ent said kenasti hakkama, oli vaja ainult proovida. Töö muukeelsete lastega mõjutas lasteaiaõpetajaid positiivselt ning said head kogemust ja kasulikke teadmisi, mida võivad kasutada oma töös lasteaias.

Uuringu piiranguks on kindlasti väike valim ning eriolukorra tõttu süvaintervjuudelt kirjalikule küsitlusele üleminek, mistõttu soovitab autor edasisteks uuringuteks laiemalt muukeelse lapsega seotud hoiakute uurimist ning võimalik, et varjatud hoiakute paremaks tabamiseks silmas-silma süvaintervjuusid siiski kasutada. Teadlikkus kaasavast hariduse põhimõtetest ning teadmised, kuidas erineva lapsega toimida, võivad olla head, kuid nende rakendamiseks on vajalik ka salliv ja toetav hoiak ning uskumus, et see on võimalik ja nii on õige. Käesoleva töö tulemused võiksid olla sisendiks ka õpetajakoolitusele, et õpetajate ebakindluse vähendamiseks ja kogemuste paremaks ära kasutamiseks võib olla vaja õpetada emotsioonidega toimetuleku võtteid.

SUMMARY

The educational environment in Estonia has become more and more ethnically and linguistically diverse, while the principles of inclusive education are to be implemented step by step, which demands teachers to be able to cope with every child. Thus, the requirements for teachers' competencies are also changing. The aim of the current bachelor thesis was to find out the kindergarten teachers' experience and notion of working with children with home language other than the working language in the group, what are the coping mechanisms and methods for such work, and what change can be noticed in teachers experience prior and post such experience.

The qualitative study involved 17 kindergarten teachers from Tallinn with work experience with children with other language. A questionnaire with open-ended questions was used, and the data were analysed using a qualitative content analysis method.

The results showed that kindergarten teachers are well aware of the principles of inclusive education and educational special needs. It is well understood that a child needs individual approach and supportive environment for development. Working with children with different home language a teacher needs to be competent multiculturally. The work is more successful when working in collaboration and using suitable learning materials such as pictures or body language as well as clear speech. Most teachers had experienced some negative emotions such as fear or insecurity prior to working with such child in the group. Yet, they reported managing rather well and learning from that experience. The useful experience, thus, is worth sharing with other teachers.

The further studies should focus even more on discovering the real attitudes and feelings of teachers using face-to-face deep interviews. Also in teacher education the emotion management should be taught.

KIRJANDUS

Basbay, A.; Bektas, Y. (2009) Instructional Environment and Teacher Competences in the Context of Multiculturalism. *Education and Science* Vol. 34, No 152. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6/843> (viimati vaadatud 18.05.2020)

Blog.stat.ee. Eestis on kasvanud emakeelte mitmekesisus. <https://blog.stat.ee/2019/03/14/eestis-on-kasvanud-emakeelte-mitmekesisus/> (viimati vaadatud 18.10.2019)

Deardorff (Ed.) (2006) *The SAGE handbook of intercultural competence*. Los Angeles, etc.: SAGE: 66-84 (viidanud Järva 2013 järgi)

Eesti Vabariigi põhiseadus (1992) RT I, 15.05.2015, 2 <https://www.riigiteataja.ee/akt/633949> (viimati vaadatud 18.10.2019)

Eesti Õpetajate Liit (2005) Eesti õpetajaetika koodeks. http://www.opetajateliit.ee/?page_id=287 (viimati vaadatud 18.05.2020)

Euroopa Agentyur 2014 = Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentyur (2014) *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta*. Teooria rakendamine praktikas. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentyur. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf (viimati vaadatud 14.05.2020)

European Agency 2003 = European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Inclusive education and effective classroom practices*. Summary Report. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf (viimati vaadatud 14.05.2020)

Fendrich, B. (2000) *Sprachauffälligkeiten im Vorschulalter: Kinder mit Sprachund Sprechstörungen und Möglichekeiten ihrer pädagogischen Therapie*. München: Juventa Verlag Weinheim. (viidanud Niiberg jt (2007) järgi)

Flick, U. (2015) *Introducing Research Methodology*. New Dehli: SAGE Publications Ltd.

Fossi, R. (2002) Mitmekultuuriline haridus Soomes. *Haridus mitmekultuurilises perspektiivis*. Toim. Karmen Trasberg. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus: 52-53.

Hallap, M. (2008) Eesti keel teise keelena. *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Toim. Eve Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus: 193- 197.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2007) *Uusimmigrandid eesti haridusasutustes. Uuringuaruanne*. Tallinn: Uniprint AS.

Hirsjärvi, S.; Remes, P. jt. (2005) *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Häidkind, P. (2008) Erivajadustega lapsed lasteaias. *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Toim. Eve Kikas. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus: 199.

Häidkind, P.; Kuusik, Ü. (2009) Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. *Lapse arengu hindamine ja toetamine*. Toim. Ene Kulderknup. Riiklik Eksami ja kvalifikatsioonikeskus. Tallinn: Studium: 22-64.

Häidkind, P.; Oras, K. (2016) Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 4(2): 60–88.

Järva, I. (2009) Диалог культур в воспитании детей дошкольного возраста - утопия или реальность? *Kultuuride dialoog - võimalus või paratamatus? II teadusartiklite kogumik*. Kasvatus mitmekultuurilises keskkonnas. Koost. Maia Muldma. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus: 218-242.

Järva, I. (2013) Lasteaiaõpetaja kompetentsus tööks mitmekultuurilises keskkonnas; teooria ja praktika. *Qui vadis, haridus mitmekultuurilises ühiskonnas. Kasvatus mitmekultuurilises keskkonnas IV*. Toim. Maia Muldma; LeidaTalts; Sirje Piht. Tallinn: Printon: 95-99.

Karacabey, M.F.; Ozdere; M. jt. (2019) The Attitudes of Teachers towards Multicultural Education. *European Journal of ducational Research*. Volume 8, Issue 1: 383-393.

[https://www.academia.edu/38164195/The Attitudes of Teachers towards Multicultural Education](https://www.academia.edu/38164195/The_Attitudes_of_Teachers_towards_Multicultural_Education) (viimati vaadatud 18.05.2020)

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008)
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917> (viimati vaadatud 02.01.2020)

Kukk, K. Kaasav haridus. Haridus- ja Teadusministeerium.

https://www.norden.ee/images/heaolu/info/erivajadused/kai_kukk.pdf (viimati vaadatud 03.01.2020)

Kõrgesaar, J. (2002) *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikool.

Kõrgesaar, J. (2013) Eripedagoogika. *Haridusleksikon*. Toim. Rain Mikser. Tartu; AS Pakett: 60.

Kärtner, P.; Maibi, R. jt. (2005) *Eesti keele kui teise keele õpetamine koolieelses lasteasutuses: võõrkeeleõppe meetodid, mängud ja harjutused*. Õppe-metoodiline materjal. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž: 53.

Lahana, E. (2017) Globalization, multiculturalism and marginalization as the casual factors of the inequalities and the political health reforms. *Interscientific Health Care*, 9 (4): 132-140.
https://www.researchgate.net/publication/322385194_Globalization_multiculturalism_and_marginalization_as_the_causal_factors_of_the_inequalities_and_the_political_health_reforms (viimati vaadatud 18.05.2020)

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

Lahman, M.; Park, S. (2004) *Understanding children from diverse cultures: bridging perspectives of parents and teachers*. International Journal of Early Years Education Vol. 12, No. 2, June 2004: 131-142.
https://www.academia.edu/29782985/Understanding_children_from_diverse_cultures_bridging_perspectives_of_parents_and_teachers (viimati vaadatud 18.05.2020)

Muldma, A.; Nõmm, J. (2011) *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Märka, M.; Kuuspalu, K. jt. (2009) Erinevad keele- ja kultuurirühmad. *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus*. Toim. Ene Kulderknup. Riiklik Eksami ja kvalifikatsioonikeskus. Tallinn: Studium: 46.

Niiberg, T.; Karu, H. jt. (2007) *Kakskeelsuse karid elus ja mängus*. Tartu: AS Atlex: 39-40.

Oksaar, E. (1998) Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Toim. Marju Lauristin; Silvi Vare; Tiia Pedastsaar; Marje Pavelson. Tartu: Tartu Ülikool: 71.

Rannut, Ü. (2000) *Varane eesti keele kümblus ja eesti keel kui teine keel 1. klassis*. Tallinn: Haridusministeerium, projekti Keelekümblus kui integratsiooni võti väljanne: 9-10.

SA Innove. Õppevara ja meetodikad, muu kodukeelega laps. <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/muu-kodukeelega-laps/> (viimati vaadatud 18.10.2019)

SA Kutsekoda (2019) *Õpetaja, tase 6 kutsestandardid*. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319> (viimati vaadatud 05.03.2020)

Stat.ee. Rohkem sünde ja väiksem väljaränne kasvatasid rahvaarvu. <https://www.stat.ee/pressiteade-2019-053?highlight=rahvaarv> (viimati vaadatud 18.10.2019)

Sõõrd, A. (2019) Piirkondlikud alushariduse teabepäevad 2019 „Kaasav haridus: sisu ja argipäev“. https://elal.ee/wp-content/uploads/2019/07/Piirkondlikud-alushariduse-teabep%C3%A4evad-2019-%E2%80%9EKaasav-haridus_-sisu-ja-argip%C3%A4ev%E2%80%9C_kokkuv%C3%B5te.pdf (viimati vaadatud 25.04.2020)

Talib, M.-T. (2006) Opettajana monikulttuurisessa koulussa, teoksessa *Erlaisuuden valot ja varajot. Diversity a challenge for educators*. Talib, M.-T. (Ed.). Turku: Finnish Educational Research Association. (viidatud Muldma, Nõmm 2011: 86 järgi)

Trasberg, K. (2002) *Maaailma mitmekesisus ja kultuuride kohtumine. Haridus mitmekultuurilises perspektiivis*. Toim. Karmen Trasberg. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus: 18.

Trasberg, K.; Soll, M. (2013) *Mitmekultuuriline haridus. Haridusleksikon*. Toim. Rain Mikser. Tartu; AS Pakett: 189-192.

Tuulik, M.; Muldma, M. (2008) *Uusimigrantide laste integreerumine eesti kooli. Mitmekultuuriline õpikeskkond – probleem või väärtus? I Teadusartiklite kogumik*. Koost. Maia Muldma; Maie Vikat. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus: 96-97.

Tuuling, L. (2010) *Multikultuurne kasvatus ja väärtuste kujunemine. Väärtused koolieelses eas. Väärtuskasvatus lasteaias*. Koost. Marika Veisson. Tartu; AS Pakett: 123-143.

Valk, A.; Sellio, R. (2018) *Lühianalüüis alusharidusest: osalus, kasulikkus, keelsus.*

https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/alusharidusvtk_analyys.docx.pdf

(viimati vaadatud 09.03.2020)

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

Tartu Ülikool.

LISAD

LISA 1. Küsimustik



Section 1 of 4

Muu kodukeelega laps lasteaias: õpetajate kogemused

Hea lasteaiaõpetaja!

Pöörduge Teie poole seoses uuringuga, mille eesmärgiks on koguda lasteaiaõpetajate kogemusi töötamisel muukeelsete lastega. Muukeelsed lapsed on lapsed, kelle kodune keel on rühma õppekeelest erinev, sh ka uus-sisserändajad.

Õpetajate kogemused on väga olulised, et mõista, millised mõtted ja tunded valdavad õpetajat, kes peab sellise haridusliku erivajadusega rühmas toime tulema ning kuidas toime tullakse.

Palume küsitlusele vastata hiljemalt 10. aprilliks.

Küsitluses on seitse avatud vastustega küsimust Teie kogemuse kohta ja kolm taustaandmete küsimust, mille vastamine võtab aega umbes 15-30 minutit.

Vastamine on anonüümne ja vabatahtlik ning tulemusi kasutatakse ainult uurimistöös kokkuvõtete tegemiseks. Küsimuste korral palun pöörduda kofanova.o@gmail.com.

Teie panuse eest tänulikult

Olga Kofanova

TÜ Narva Kolledž

Juhendaja: Ülle Säälük (PhD)

1. Mida Teie jaoks tähendab hariduslik erivajadus lasteaiaõpetaja töös?
2. Meenutage palun esimest korda, Teil tuli muu kodukeelega lapsega tööle hakata. Mida Te tundsite või mõtlesite enne, kui saite teada, et rühma tuleb muukeelne laps?
3. Milliseid ettevalmistusi tegite?

Töö muu kodukeelega lastega

4. Milliseid vahendeid ja õppemeetodeid kasutasite muukeelsete lastega töötamisel? Millised meetodid olid Teie arvates lastele kõige tõhusamad?
5. Kuivõrd Teil esines raskusi töös muukeelse lapsega? Mis oli kõige raskem? Mis või kes aitas Teil hakkama saada?

Hinnang kogemusele, järeldused

6. Kuidas hindate oma kogemust muukeelsete lastega töötades? Mida teeksite oma töös teisiti, arvestades oma eelnevat kogemust?
7. Mida soovitaksite teistele lasteaiaõpetajatele, kes alles alustavad tööd muukeelse lapsega rühmas?

Taustaandmed

- Tööstaaž lasteaiaõpetajana (täisaastates)?
- Kui pikk on ajaliselt olnud Teie kogemus muukeelsete lastega töötamisel (täisaastates, kuudes, nädalates või päevades)?
- Haridus: erialane kõrgharidus, erialane kõrgharidus on omandamisel, puudub erialane kõrgharidus, Muu:

LISA 2. Haridusliku erivajaduse tähendus õpetajate jaoks, sisuanalüüsi näide

Tabel 1. Haridusliku erivajaduse tähendus õpetajate jaoks, sisuanalüüsi näide

Vastused tähenduslike üksuste kaupa	Tõlgendus, kokkuvõte	Üldisem teema/kategooria
<i>Et igale inimesele tuleb läheneda individuaalselt ja nii on ka haridusega. ...</i>	Individuaalne lähenemine on oluline	Põhimõtted – individuaalne lähenemine
<i>...Meil kõigil inimestel on eri "võimed". Mingi võime on tugevam mõni nõrgem...nii ka hariduses. Nt arvutamises olen tugev aga käeline tegevus üldse ei sobi.</i>	Individuaalsus = erinevad võimed Erinev olemine on normaalne, kõik on erinevad	Põhimõtted: - Individuaalne lähenemine - Erinevus kui normaalsus
<i>Haridusöik erivajadus lasteaiaõpetaja töös tähendab minu jaoks seda, et tavapärase õppetöös tuleb teha kohandusi, muudatusi. Ehk peab muutma ka rühmaruumi, mõningaid harjumusi vms,. ... Et see kõigile sobiv oleks.</i>	Kohandused õppetöös, viitab õpetaja tegevustele, mida õpetaja selleks tegema peab (näit. keskkonna muutus). Kõigi sobivus/heaolu on oluline	Õpetaja tegevused Kohandused: keskkond Põhimõtted- kõigi heaolu
<i>Tähendab seda, kus õpetaja töös tuleb vajadusel muuta ja kohandada keskkonda ja tegevusi, et tagada lapsele maksimaalsed võimalused arenguks</i>	Kohandused – õpetaja tegevused muutmiseks (keskkond, tegevused) Lapse arengu tagamine on oluline!	Õpetaja tegevused Kohandused: keskkond, tegevused Põhimõtted – lapse arengu tagamine
<i>Tähendab, et lapsel on õpiraskus. Et ta ei saa kõigest kohe aru ja vajab teistmoodi lähenemist.</i>	HEV = õpiraskus, arusaamise puudulikkus (aga päriselt definitsiooni järgi nii vist ei ole? Õpetajate arusaam ei vasta päris kaasaegsele mõistele?!) Teist moodi lähenemine – mitte tavapärane, erinev lähenemine vajalik	Tüüpiline eksiarvamus (või mitte täielikult adekvaatne arusaam?) Põhimõtted – Erinevuse puhul teistmoodi lähenemine
<i>rohkem aega , ...erinevat planeerimist, ...õppekava kohandamist</i>	Töö maht, täiendav ajakulu Töö planeerimisega, dokumentidega	Õpetaja tegevused/töö (õpetajale raskus?): töö dokumentidega Põhimõtted – erinev õppekava (vms)
<i>Hev lapsed on oma arengus eakaaslastest tublisti maas, ...mistõttu peab õpetaja tegema nendega erinevat ja lihtsustatud õppeprogrammi.</i>	HEV kui arengu mahajäämus (aga vist ainult nii ka ikka ei ole ju? Eksiarvamus või piiratud arusaam?)	Laste mahajäämus Õpetaja tegevused: töö õppeprogrammiga Põhimõtted: erinev õppeprogramm

	Õpetaja tegevused, mida peab tegema (teise programmi) Erinev lähenemine vajalik	
<i>Kuna erivajadusi on erinevaid ...siis tuleks lapsest lähtuvalt koostada personaalne tegevuskava.</i>	Erinevad erivajadused Lapsest lähtuv personaalne tegevuskava	Erinevad erivajadused Põhimõtted: erinev tegevuskava
<i>Arvan, et see on eelkõige lapse märkamise, toetamine, julgustamine. ...Pakkuda talle turvalist keskkonda, et laps tunneks ennast hästi.</i>	Lapse märkamise, toetamine, julgustamine. Turvalise keskkonda pakkumine.	Lapse toetamine Kohandused: keskkond Põhimõtted: lapse heaolu
<i>Õpetaja peab looma keskkonna, kus erivajadusega õpilane saaks õppida</i>	Keskkonna loomine õppimiseks	Põhimõte: keskkonna loomine
<i>Oskust paremini olukorraga toime tulla</i>	Toimetulekuoskus	Põhimõte: toimetulekuoskus
<i>Haridusliku erivajadusega õpilased võivad olla nii puudega, õpiraskustega, aga ka andekad.</i>	HEV õpilased on puudega, õpiraskustega või andekad.	Põhimõte: HEV õppija eripära.
<i>Kõik lapsed on erilised. ... Rohkem jälgimist ja oanalüüsi</i>	Igal lapsel on erilisus. Töö jälgimisega ja analüüsiga.	Lapseerilisus Põhimõte: rohkem analüüsi.
<i>See tähendab erilist tähelepanu, muudatusi töökorralduses.</i>	Eriline tähelepanu, töökorralduse muudatused.	Põhimõte: töökorralduse muudatused.
<i>Kindlasti just selle lapse erivajaduse kohta põhjalikud teadmised</i>	Iga lapse erivajaduse põhjalikud teadmised.	Põhimõte: teadmised erivajaduse kohta.
<i>Õpetaja jaoks tähendab see lisa tööd. ...Tuleb luua õpikeskkond ja vajadusel individuaalne keeleõppe toetus ning muud olulised tudisüsteemid.</i>	Rohkem tööd õpetajal. Õppekeskkonna loomine ja lapse toetamine (tugisüsteeme kasutamine).	Õpetaja tegevused Keskkonna loomine Põhimõte: lapse toetamine
<i>Täpne teadus erivanuste laste vajadused.</i>	Teadus laste vajadustest eri vanuses? (Haridusliku erivajaduse määratluse arusaamatus või teadmatus? Või küsimuse arusaamatus?)	Põhimõte: erivanuste vajaduste teadus.
<i>St mingit erinevust nõiteks õpetamisstiilis ja erinevat lähenemist lapsele võrreldes tava õppekavaga. ...Lapsele on võib-olla koostatud ka individuaalne arenduskava.</i>	Erinevus õpetaja töös. On koostatud individuaalne arenduskava.	Õpetaja tegevused: töö dokumentidega, erinevad õpetamisstiilid Põhimõte: IAK

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Olga Kofanova,

(autori nimi)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
MUU KODUKEELEGA LAPS KAASAVA HARIDUSE VALGUSES: ÕPETAJATE
KOGEMUSED JA ARUSAAMAD TALLINNA LASTEAEDADE NÄITEL,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Ülle Säälik, PhD

(juhendaja nimi)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi
DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Olga Kofanova
Narvas, 21.05.2020