

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Mari-Anne Juur-Junolainen

LASTEAIÄÕPETAJATE HINNANG OMA TEADMISTELE JA OSKUSTELE  
ERIVAJADUSTEGA LASTEGA TÖÖTAMISEL ÜHE OMAVALITSUSE PIIRES

Bakalaureusetöö

Juhedaja: nooremlektor Pille Nelis

## **Resümee**

### **Õpetajate hinnang oma oskustele erivajadustega lastega töötamisel ühe omavalitsuse lasteaedade näitel**

Kaasava hariduse puhul peetakse oluliseks õpetajate ja haridusasutuste valmisolekut ning kaasava hariduse rakendamiseks vajalikke teadmisi ja oskusi, kuna kaasav haridus nõuab ümberkorraldusi nii õpikeskkonnas kui õppetöös. Samuti on kaasava hariduse rakendamisel olulised õpetajate pädevused, sest kvaliteetne alusharidus annab nii tava kui erivajadusega lapsele head väljavaated elus edukalt hakkama saamiseks. Selle bakalaureusetöö eesmärgiks on selgitada välja ühe omavalitsuse ulatuses lasteaiaõpetajate teadmised ja oskused ning koolitusvajadus erivajadustega lastega töötamisel. Antud eesmärgini jõudmiseks kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, kus andmed koguti poolstruktureeritud intervjuu kaudu.

Tulemustest selgub, et õpetajad teavad kaasava hariduse kontseptsiooni. Õpetajad hindavad oma oskusi ja teadmisi kaasava hariduse kohta sõltuvalt sellest, missugused on nende omandatud haridus, läbitud koolitused ning kokkupuude kaasava haridusega. Leiti, et ettevalmistus erivajadustega lastega töötamiseks on kesine ja kaasava hariduse paremaks rakendamiseks vajatakse pidevalt täiendkoolitusi ning tugivõrgustiku abi.

Võtmesõnad: kaasav haridus, erivajadusega laps, koolieelne lasteasutus, pädevused

## **Abstract**

### **Teachers' assessment of their skills in working with children with special needs on the example of kindergartens in one municipality**

In the case of inclusive education, the readiness of teachers and educational institutions is considered important. Implementing inclusive education requires the necessary knowledge and skills, as inclusive education requires restructuring in both the learning environment and teaching. Competences are also important in the implementation of inclusive education. High-quality pre-school education gives to ordinary kid and the child with special needs good prospects for success in life. The aim of this bachelor's thesis is to find out the knowledge and skills of kindergarten teachers and the need for training in working with children with special needs within one local government. a qualitative research method was used to achieve the goal, in which data were collected through a semi-structured interview. The results show that teachers know what the concept of inclusive education is. Teachers assess their skills and knowledge of inclusive education depending on the education they have received, the training they have received and their exposure of inclusive education. Preparation for working with children with special needs was found to be unsatisfactory and teachers need in-service training and support to better implement inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, child with special needs, pre-school institution, competencies

## Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	5
Kaasava hariduse mõiste.....	6
Kaasava hariduse põhimõtted ja rakendamine koolieelses lasteasutuses.....	7
Õpetaja pädevused kaasava hariduse kontekstis lähtuvalt kutsestandardist .....	8
Töö eesmärk ja uurimisküsimused.....	10
Metoodika.....	11
Valim.....	11
Andmekogumine.....	12
Andmeanalüüs.....	13
Tulemused.....	13
Kaasava hariduse mõistest arusaamine.....	13
Teadmised ja oskused erivajadustega lastega töötamiseks.....	15
Ettevalmistus erivajadustega lastega töötamiseks ja sellest tulenev koolitusvajadus.....	17
Arutelu.....	19
Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	22
Tänuõnad.....	22
Autorsuse kinnitus.....	22
Kasutatud kirjandus.....	23
Lisad.....	27

## Sissejuhatus

Kaasav haridus on muutunud oluliseks teemaks alushariduses nii Eestis, kui mujal maailmas. Jaaganti (2016) arvates on praeguseks hariduspoliitikas selles osas läbi viidud küll suured muutused, mille käigus on erivajadustega lapsi hakatud kaasama tavalaste sekka, kuid siiski pole tulemused veel ootuspärased.

Kaasava hariduse eesmärgiks on viia haridussüsteemi kvaliteet sellele tasemele, mille käigus jõutaks iga õppijani ning antaks talle haridus elukohajärgses asutuses, arvestades seejuures tema võimekust ning vajadusi (Haridus- ja Teadusministeerium, 2016).

Et kaasavat haridust edukalt rakendada, peavad õpetajal olema vajalikud teadmised, oskused ning hoiakud ehk kompetentsus. Need omandatakse õpetajakoolituses ja praktilise kogemuste kaudu elus ja tööl. Lasteaiaõpetajal peavad olema kompetentsid, mida kirjeldab kutsestandard „Õpetaja, tase 6“ (2019), mis on aluseks nii õpetajate koolitamisel, õppekava koostamisel kui ka õpetaja kutse andmisel. Balti Uuringute Instituut tõi aastal 2015 oma uuringus välja, et temaatiliselt olid lasteaiaõpetajad enim huvitatud erivajadustega laste valdkonna koolitustest, mis võib viidata õpetaja kesistele oskustele erivajadustega laste kaasamisel ning kaasava hariduse rakendamisel, mis on üks kompetentsidest nimetatud kutsestandardis. Samade tulemusteni, mis viitavad raskustele kaasava hariduse elluviimisel vähestest pädevustest tulenevalt, on jõutud ka väljaspool Eestit maailma eri osades näiteks Zimbabwes ja Singapuris (Majoko, 2016; Yeo, Chong, Neihart & Huan, 2016). Lee jt (2014) jõudsid oma uurimuses tõdemuseni, et kui õpetaja teadmised ja oskused kaasava haridusega seoses on piisavad, suudavad ja soovivad nad neid ka rakendada ning olla positiivsed erivajadustega õppijate suhtes. Seetõttu on oluline teada, millised on lasteaiaõpetajate teadmised ja oskused erivajadustega lapse kaasamisel, et rakendada kaasavat haridust.

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade kaasava hariduse mõistest, selle põhimõtetest ja rakendamisest ning õpetajate pädevustest kaasava hariduse kontekstis.

Selles töös kasutatakse mitmeid olulisi mõisteid, mille tähendust on tööst üheselt arusaadava ülevaate saamiseks oluline siinkohal selgitada. Tavalasteaeda käsitletakse töös kui koolieelset lasteasutust, mis on mõeldud koolieast noorematele lastele alushariduse andmiseks (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2011). Tavalaste all mõeldakse eakohaselt või tavapäraselt arenenud lapsi, kellel puudub erivajadus. Erivajadustega laps on selle töö mõistes laps, kelle puhul lähtutakse arenemise toetamisel ja vajalike kohanduste tegemisel tema isiksusest, vaimsetest ja füüsilistest võimetest, tervislikust seisukorrast, keelelisest ning kultuurilisest omapärast (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, §8).

### **Kaasava hariduse mõiste**

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009) toob välja, et Euroopa erinevates riikides mõistetakse nii hariduslike erivajadustega laste õpet, kui ka sellest tulenevaid mõisteid nagu kaasav haridus, hariduslik erivajadus, puue või erivajadus, väga erinevalt. Seega on püütud agentuuris ühtselt kokku leppida kaasava hariduse mõistes, sest praktiseerimine ja rakendamine ei erine mitte riigiti, vaid lausa selle siseselt piirkondade lõikes sõltuvalt mõiste tõlgendamisest. Niisiis on otsustatud riikidevaheliselt, et kaasavast haridusest rääkides peaks fookus olema suunatud erivajadustega laste võimalusele läbida õppekava koos tavalastega tavaharidusasutuses (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009). Eelkõige on mõiste defineerimisel tähelepanu pööratud nendele aspektidele, mis puudutavad hariduslike erivajadustega laste kaasamist tavaõppega asutustesse, mida peetakse ka Euroopas peamiseks valitsevaks suundumuseks (Haug, 2017; Kyriazopoulou & Weber, 2009). See definitsioon lähtub kaasava hariduse mõiste kitsast määratlusest, kus mõeldakse hariduslike erivajadustega laste kaasamist, kellele võimaldatakse õppekava läbida õppeasutuses, mis jääb tema elukohajärgsesse piirkonda koos tavapäraselt arenenud lastega. Kaasava hariduse mõiste laia määratluse olemust iseloomustab kõikide haridusest kõrvalejäämise ohus olevate õppijatega arvestamine ning kõigi nende vajadusi arvesse võttev õpikeskkondade kohandamine (Kivirand, Leijen, Lepp, & Malva, 2020). Selles bakalaureusetöös lähtutakse kaasava hariduse mõiste kitsast määratlusest ehk erivajadusega lapsele kvaliteetse hariduse võimaldamisest kodu lähedal asuvas koolieelses lasteasutuses. Ka Eesti Haridus- ja Teadusministeeriumi (2016) kodulehelt võib lugeda, et kaasava hariduse põhimõtteks Eestis on igale õpilasele tagada kvaliteetne hariduse omandamine kohalikus õppeasutuses koos eakaaslastega.

Nelis ja Pedaste (2020) on välja toonud kaasava hariduse mõistet defineerides kaks dimensiooni, millest üks on filosoofiline ja teine praktiline. Kokkuvõtlikult peavad autorid oluliseks nende kahe dimensiooni tõlgendamist ja mõtestamist koolieelse lasteasutuse kontekstis. Filosoofilise olemusega seoses peetakse tähtsaks nelja aspekti, milledeks on lapse juurdepääs kvaliteetsele haridusele, tagatud inimõigused, kuuluvustunne ühiskonnas ja sotsiaalne integratsioon. Praktilise olemuse kolm aspekti on aga osalemine, tugisüsteemide tagatus ja lapse vaimne ning füüsiline areng.

Lisaks kaasava hariduse mõiste määratlemisele ja selle tõlgendamisele on oluline ka selle kvaliteet (OECD, 2012). Kui lahti mõtestada, mida tähendab kvaliteetne haridus, siis oluliseks peetakse kaasava hariduse juures ühiselt seatud ootuste täitmist. Esmalt peetakse tähtsaks lapse mõtlemise ja taju arengut ning teiseks võimaluste loomist lapse loovuse ja

tunnete igakülgselt toetamiseks (UNESCO, 2004). Vähetähtis pole ka eesmärk, et kõigist lasteaialastest areneksid tulevikus täiskasvanud, kelle sisemised väärtused ning tunnetuslikud ja käitumuslikud reageeringud kattuvad sellega, mida ühiskonnannormid eeldavad (UNESCO, 2004). Et erivajadustega lastele tagada kvaliteetne haridus, mis hõlmaks kõiki eelnimetatud aspekte, peaks selle põhimõtted olema kõigile osapooltele üheselt arusaadavad (Kivirand, 2014).

### **Kaasava hariduse põhimõtted ja rakendamine koolieelses lasteasutuses**

Kaasava hariduse põhimõtete järgimisel arvestatakse sellega, missugused on õppija individuaalsed, akadeemilised või ka sotsiaalsed võimed ning lähtuvalt sellest korraldatakse õpikeskkond ja tugisüsteemide kättesaadavus (Haridus- ja Teadusministeerium, 2016).

Nelis ja Pedaste (2020) on põhjaliku analüüsi tulemusena välja toonud ning kategoriseerinud olulised tunnused ja loonud mudeli, mille järgimisel rakendada kaasava haridusega seotud õpet. Nendeks tasanditeks, millega edukaks kaasava hariduse rakendamiseks tuleb arvestada, on: laps, õpetaja, perekond, institutsioon ja riik.

Lapse tasandil kirjeldati Nelise ja Pedaste (2020) poolt nelja kategooriat, milledeks olid lapse omadustega arvestamine, füüsiline ja sotsiaalne ning psüühiline kaasatus. Ka Odom ja Diamond (1998) on uurinud igapäevaselt erivajadustega laste kaasamist õpikeskkonda koos tavapäraselt arenenud eakaaslastega. Uuriti Bronferbrenneri ökoloogilise mudeli erinevate süsteemide toimimist lasteaia igapäevategevustes ning jõuti järeldusele, et süsteem on väga mitmetahuline ning keerukas, mille käigus tuleb väga erinevate teguritega arvestada, et kaasata kõiki lapsi.

Õpetaja tasandil kaasava hariduse rakendamisel hõlmab kahte kategooriat: õpetaja isikuomadused ja õpetamise kvaliteet, mille õpetaja õppeprotsessi käigus tagab. (Nelis & Pedaste, 2020). Lee jt (2014) jõudsid oma uuringus tulemuseni, et peamiseks takistuseks kaasava hariduse rakendamisel on õpetajate negatiivne hoiak, mida kõige enam mõjutasid just praktilist laadi, mitte ideoloogilised suundumused. Uuringust järeldati, et kui rühmaruumis tekivad õpetaja vähestest teadmistest tulenevad raskused, kuigi tal on positiivne hoiak ja head isikuomadused õpetamiseks, võib tema motivatsioon kaasamiseks saada siiski tagasilöögi. Siinkohal saab teha eelnevale toetudes järelduse, et õpetaja hea ettevalmistus ja teadmised kaasava hariduse kontekstis on väga vajalik, et olla motiveeritud kaasavat haridust rakendama.

Perekonna tasandil toodi välja analüüsi käigus kaks olulist kategooriat, mis käsitles perekonna kaasamist ja toetamist (Nelis & Pedaste, 2020). Perede kaasamise olulisus on

tulnud välja ka Häidkindi ja Orase (2016) uurimuses, milles selgus koostöö tähtsus ja osakaal lapsevanematega, kui teemaks oli erivajadustega laste kaasamine ja selle rakendamine tavaharidusasutuses.

Institutsiooni tasandi võtmetunnuseid on kirjeldatud kahes kategoorias, mis käsitlesid organisatsiooni kultuuri ja struktuurseid omadusi. Organisatsiooni kultuuri oluliseks osaks võib pidada asutusesisest orienteeritust koostööks, kus väärtustatakse ning toetatakse kaasava hariduse rakendamist. Struktuursed omadused näevad ette ressursside ning tugiteenuste jagamist nii, et sellest saavad osa kõik õpilased ja õpetajad (Nelis & Pedaste, 2020). Kui lähtuda institutsiooni võtmetunnustest, on Jaagant (2016) uurimustulemuste käigus toonud välja kaasamise rakendamise üheks oluliseks takistuseks tugivõrgustiku vähesuse.

Riigi võtmetunnused esitasid Nelis ja Pedaste (2020) neljas kategoorias, milledeks olid poliitika ja seadustik, koostöö, ressursid ning monitooring ja hindamine.

2016 aasta uuring Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud tõhususe kohta tõi välja, et kahjuks kaasav haridus, kui ühe osana kogu Eesti riigi haridussüsteemist, ei ole meile veel omane. Seda nähakse ka ühe põhjusena, miks paljudes õppeasutustes ja omavalitsustes on see üheks takistuseks kaasava hariduse rakendamisel (Jaagant, 2016). Samade tulemusteni jõudis ka Mitchell (2016) Uus-Meremaal, kus kaasav haridus on küll väga laialt levinud, kuid kehva ettevalmistuse tõttu üldises mõistes seda kogu riigis samuti omaks pole võetud.

Jaagant (2016) on jõudnud olulise tulemuseni, mille kohaselt kaasava hariduse parimaks ettevalmistuseks ning rakendamiseks on valmisolek, mis olenevalt piirkonnast ja asutustest sõltuvalt on aga väga erinev. Mõjufaktoreid, mida peetakse takistuseks on palju. Eelkõige joonistub välja pedagoogide kesine ettevalmistus, erinevate spetsialistide puudumine, rahaliste ressursside vähesus. Samas võib pidada oluliseks ressursiks aga seda, mis saab alguse inimesest endast, ehk siis hoiakud ja väärtused, läbi mille on võimalik kaasava hariduse olemuse ideed edasi kanda, mida toetab professionaalne ettevalmistus ja hea tugisüsteem.

### **Õpetaja pädevused kaasava hariduse kontekstis lähtuvalt kutsestandardist**

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012) peab oluliseks õpetaja teadmisi, hoiakuid ja oskusi, mis toetavad õpetajat tema töös - selle kogumi nimetus on pädevus. Seejuures peetakse hoiakute peamiseks aluseks mingit laadi teadmisi ning oskused annavad võimaluse teadmisi rakendada läbi praktiliste kogemuste.

Tšehhi lasteaedades viidi aastal 2014 läbi uuring, mille käigus tunnistasid õpetajad, et



tunnetavad kehva ettevalmistust ning omavad väheseid oskusi ja meetodeid, mis on seotud erivajadustega lastega kaasamisega tavalasteaeda (Bendová, Čecháčková, & Šádková, 2014). Samuti ei näi ennast väga kindlana tundvat Eesti lasteaedade õpetajad, kes on märkinud, et nende pädevused on head töötamiseks tavalastega, kuid takistusi nähakse erivajadustega laste kaasamisel, mil ilmnevad raskused nende käitumises ja õpiprotsessides, aga ka õppekorralduses (Häidkind & Oras, 2016). Siiski peab töö autor oluliseks, õpetajakoolituse ise läbinuna, et üha enam näivad uued õppekavad sisaldavat eripedagoogikaga seotud õppeaineid, mis on tugevaks alustalaks kaasava hariduse väärtustamisel ja pädevuste omandamisel.

Nii kutsestandardi *Õpetaja, tase 6 (2019)* tähtsamad kompetentsid, kui Kaasava õpetaja pädevusmudel (2012) peaksid olema kaasavat haridust rakendavale õpetajale pidepunktid, millele toetuda ja mille järgi oma töös suunduda. Kaasava õpetaja pädevusmudel (2012) kirjeldab põhjalikult nelja väärtust, mida peetakse kõigi õpetajate õpetamise tuumikväärtuseks, kes puutuvad kokku kaasava haridusega ning eduka kaasamise ootuse paneb õpetajale ka uuendatud kutsestandardis (*Õpetaja, tase 6, 2019*) lisapädevus, milleks on haridusliku erivajadusega õppija toetamine. Töö autor peab oluliseks alljärgnevalt tuua eraldi välja need neli väärtust, mis peaksid olema iga õpetaja jaoks olulised pädevused, kes rakendavad kaasavat haridust oma õpetajatöös (*Kaasava õpetaja pädevusmudel, 2012*).

***Õppijate mitmekesisuse väärtustamine*** – *õppijate erinevus on ressurss, mis rikastab haridust.* Kivirand (2014) on välja toonud 2011-nda aasta Euroopa Parlamendi istungilt ühe puudega Eesti noore (Triin) paljuütleva lause, et kõik saab alguse üksteise aktsepteerimisest ning austamisest ja parim algus sellele on kindlasti lasteaed, kuhu on kaasatud ka erivajadustega lapsed, kes erinevad tavalastest. Seda võiks võtta kui ressursi, mis rikastab õpikeskkonda. Sellekohase positiivse aspekti tõi välja ka Liivapuu (2015), kelle uurimuses selgus, et rohkem kui pooled vanemad olid nõus, et erivajadusega lapse kaasamine rühma rikastab õpikeskkonda ning soodustab laste üksteisega arvestamist, abistamist, sallivust ja rohkem teineteise märkamist.

Kutsestandardi *Õpetaja, tase 6 (2020)* järgi arvestab õpetaja õppijast lähtuvalt tema võimete, huvide, hariduslike erivajaduste ning kultuurilise- ja keelelise eripäraga. Seega võib oluliseks pidada, et kaasavat haridust rakendavas keskkonnas peaks olema võimalus õppida kõikidel lastel olenemata missugune on nende kultuuriline taust, vaimsed ja füüsilised võimed või kodune keel ning neid erisusi võiks väärtustada ja kasutada ressursina õppetegevuse rikastamisel.

***Kõigi õppijate toetamine*** – *õpetajad eeldavad kõigilt õppijatelt head edasijõudmist.*

Lasteaiaõpetaja kutsestandardi kompetentsiks, seotult pädevusega, on erivajadusega lapse toetamine, kui on märgatud tema erisusi ja individuaalse toe vajadust. Õpetaja ülesanne on suunata lapsed teineteisest toetama, võttes arvesse rühmaprotsesse ja –dünaamikat ning arvestades laste erinevaid huvisid, võimeid ja vajadusi (Õpetaja, tase 6, 2019). Lapsi toetav koostöö annab head eeldused kõikide koosõppijate edasijõudmiseks.

***Koostöö – koostöö ja meeskonnatöö on väga olulised kõigi õpetajate jaoks.***

Eelkõige peaks koostöö algama rühma tasandil, mis hõlmaks kolleege ja lapsevanemat. Seejärel kaasab õpetaja kolleege ja tugispetsialiste rühmaväliselt, et koostööd tehes selgitada välja lapse abi- ja toetusvajadus. Spetsialistide abiga koostatakse lapsele individuaalne arenduskava, mille käigus arvestatakse haridusliku erivajadusega õppija toetamise põhimõtteid ning igakülget arengut (Õpetaja, tase 6, 2019).

Kui koostööd tehes kindlustada lapse jaoks igakülgne areng soodsas kasvukeskkonnas, loob see erivajadusega lapsele head eeldused tulevikus hakkama saamiseks (Almann, 2009). Koostööd võiks edukaks pidada, kui last arendades on saavutatud meeskonnatööna eesmärgiks seatud lapse arengutase.

***Isiklik professionaalne areng – õpetamine on ühtlasi ka õppimine ning õpetajad vastutavad pideva erialase enesetäiendamise eest (elukestev õpe).*** Õpetaja professionaalse arengu tähtis osa on erialaste oskuste ja teadmiste järjepidev täiendamine. See hõlmab nii erinevaid koolitusi, mis on seotud õpetaja tööga, kui ka teadmiste omandamist ja vahetamist kolleegidega töökohal. Peamiselt eristataksegi isikliku arengu puhul õpetaja ametis kahte suunda, mida enim uuritakse: esimene on see, mis käsitleb erialaseid-, pedagoogilisi- ja praktilisi oskuseid. Teine suund aga seda, missugused on õpetajate hoiakud, veendumused, arusaamad ja uskumused õpetajaks olemisel (Tuleviku Õpetaja koolitusprogramm, s.a.).

### **Töö eesmärk ja uurimisküsimused**

Lasteaia kontekstis võiks oluliseks pidada õpetajate oskusi ja teadmisi, mis aitaks varajases eas märgata lasteaias erivajadusega last ning et nad hindaksid oma osa selles kõrgelt, sest just õpetaja on inimene, kellel on oluline roll kaasava hariduse rakendamisel ning ühtse ja toimiva grupi loomisel. Kaasava haridusega seonduvat on viimasel ajal uuritud nii Eestis kui välismaal. Runno (2018) uuring käsitleb Tartumaa õpetajate hinnanguid oma oskustele, õpetamiseks erivajadustega lapsi ning Häidkind ja Oras (2016) on uurinud oma töös ühe aspektina Eesti lasteaedade ja esimese kooliastme õpetajate ülesandeid ja hoiakuid erivajadustega lastega töötamisel ning nende kaasamisel tavakeskkonda. Lasteaiaõpetajate teadmisi kaasava hariduse rakendamiseks uuris ka Korela (2019). Neis uuringutes selgus, et

õpetajate arusaamad kaasava hariduse mõistmises ja selle rakendamise osas olid erinevad. Õpetajad ütlesid, et märkavad küll erivajadusega lapsi, kuid vajavad täiendkoolitusi ning tugisüsteemide abi, et erivajadustega lapsi koos tavalastega õpetada.

Kuna Jaagant (2016) on oma tulemustes rõhutanud aspekti, et õpetajate valmidus rakendada kaasavat haridust, on tulenevalt piirkonnast ja asutusest väga erinev, peab töö autor oluliseks selgitada välja ühe omavalitsuse ulatuses lasteaiaõpetajate teadmised ja oskused ning koolitusvajadus kaasava hariduse rakendamiseks. Tulenevalt sellest on töö eesmärgiks kirjeldada missugused on õpetajate teadmised ja ettevalmistus kaasava hariduse rakendamiseks ning koolitusvajadus.

Vastavalt töö eesmärgile, on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas saavad õpetajad aru kaasava hariduse mõistest?
2. Millised on lasteaiaõpetajate teadmised ja oskused erivajadustega laste kaasamiseks?
3. Missugune on õpetajate ettevalmistus ja sellest tulenev koolitusvajadus erivajadustega lastega töötamiseks?

## **Metoodika**

Lähtuvalt töö eesmärgist valiti bakalaureusetöö uurimismeetodiks kvalitatiivne uurimisviis, kuna see annab võimaluse saada teada väikese arvu õpetajate käest nende arusaamasid, personaalseid kogemusi ja kogemustest tulenevat individuaalselt persoonist lähtuvat sügavamat infot (Õunapuu, 2014).

## **Valim**

Töös kasutatud valim moodustati mugavusvalimi alusel (Õunapuu, 2014), mille käigus valiti intervjueeritavateks need, kelleni uurimuse läbiviija jõudis kõige lihtsamini.

Esimese intervjuu läbiviimiseks võttis töö autor aprilli (2021) alguses ühendust ühe valla ühes lasteaias töötava õpetajaga kes oli järgmisel päeval nõus andmete kogumiseks küsimustele vastama. Peale seda pöörduiti isiklikult veel nelja sama valla õpetaja poole, kes kõik olid nõus uuringus osalema ja intervjuud andma. Iga õpetaja poole pöördumisel tutvustas uurimistöö tegija oma töö teemat, uurimuse eesmärki ning seda, et intervjuu andmine uurimuse eesmärgi täitmiseks on vabatahtlik ja vastajale tagatakse konfidentsiaalsus.

Valim koosnes viiest vallas töötavast pedagoogilisest töötajast, kellede taustaandmed on esitatud alljärgnevas tabelis 1.

Pseudonüüm	Tööstaaž	Õpetatavate laste vanus	Kvalifikatsioonile vastavus
Õpetaja 1	20aastat	5-6	jah
Õpetaja 2	11aastat	3-4	jah
Õpetaja 3	36aastat	3-4	ei
Õpetaja 4	18aastat	3-5	ei
Õpetaja 5	7aastat	5-7	jah

Tabel 1. Taustaandmed uuringus osalenud lasteaiaõpetajate kohta

### Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, sest selliselt läbiviidud uurimismeetod annab uurijale võimaluse vajadusel muuta küsimuste järjekorda, esitada täpsustavaid küsimusi või teatud küsimusi üldse mitte küsida, kui nendeni on juba jõutud läbi mõne eelneva vastuse (Õunapuu, 2014). Kava koostamisel intervjuude läbiviimiseks võeti aluseks uurimistööks püstitatud eesmärk ja uurimisküsimused. Küsimuste koostamisel lähtuti töö teoreetilisest osast. Seejärel viidi läbi prooviintervjuu ühe töötava lasteaiaõpetajaga, et veenduda, kas küsimused on arusaadavad ning annavad vastused uurimisküsimustele. Samuti andis see esmakordse kogemuse intervjuu läbiviimiseks uurijale. Peale prooviintervjuud andis intervjuueeritav tagasiside, mille põhjal muudeti mõne küsimuse sõnastust. Näiteks küsimus 1.3 oli algselt järgmine: „Kuidas kaasad erivajadustega lapsi?“. See küsimus sai muudetud detailsemaks: „Kuidas tuleks kaasata erivajadustega lapsed lasteaia tegevustesse?“.

Aprillis 2021 viidi lasteaedades läbi intervjuud. Enne alustamist tutvustati veelkord uuringu teemat ning selgitati selle vajalikkust uurimiseks. Samuti kinnitati kõigile osalenutele, et nende konfidentsiaalsus tagatakse ja küsiti luba salvestada intervjuud mobiiltelefoniga. Kõik osalejad andsid selleks loa. Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati kõigi õpetajate nimed tähistega Õpetaja1, Õpetaja2, Õpetaja3 jne. Intervjuude keskmine kestus oli 22 minutit, milledest kõige pikem intervjuu kestis 29 minutit ja kõige lühem intervjuu 18 minutit. Peale intervjuuerimist anti intervjuueeritavatele teada võimalusest lugeda ja täiendada intervjuude transkriptsioone, mida kasutasid kõik uuringus osalejad. Transkribeeritud intervjuud saadeti intervjuueeritavate poolt antud e-mailidele, kelledest 2 õpetajat saatsid tagasi täiendatud transkriptsioonid.

## Andmeanalüüs

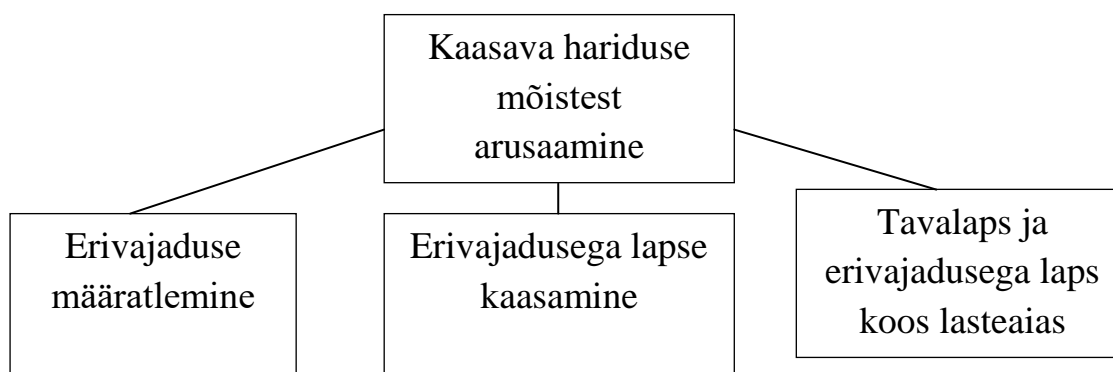
Kogutud andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Kaks esimest salvestatud intervjuud transkribeeriti, milleks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudis välja töötatud programmi. Transkriptsioonide helifailidele vastavust kontrollides ja parandusi tehes ilmnis sedavõrd palju ebakõlasid ja vigu, et töö läbiviija otsustas ülejäänud 3 helifaili transkribeerida wordi dokumenti elektroonselt. Kokku oli transkriptsioone 31 lehekülge, millest kõige pikem intervjuu transkriptsioon oli 7 lehekülge ja kõige lühem 5 lehekülge. Transkriptsioonid sisestati kodeerimiseks QCMap programmi. See programm võimaldas andmed kodeerida vastavalt uurimusküsimuste üksustele, neid kergesti jälgida ning vajadusel muuta. Täenduslikud laused ja lõigud tekstis kodeeriti ning neile anti ühtne nimetus. Kokku saadi kodeerimise käigus 27 koodi. Järgmises etapis koondati sisult sarnased koodid kategooriatesse.

## Tulemused

Antud töö kirjutamisel on lähtunud kolmest uurimisküsimusest. Andmete analüüsi käigus jaotati saadud tulemused kategooriatesse, mida esitatakse uurimisküsimuste kaupa ja millele lisatakse tsitaadid intervjuudest.

### Kaasava hariduse mõistest arusaamine

Järgnevalt esitatakse esimese uurimisküsimuse „Kuidas saavad õpetajad aru kaasava hariduse mõistest?“ tulemused. Andmete analüüsi käigus eristus esimeses uurimisküsimuses 3 kategooriat:



Joonis 1. Esimese uurimisküsimuse analüüsil moodustunud peakategooriad.

**Erivajaduse määratlemine.** Andmeanalüüsi käigus eristus kaks alakategooriat, mille käigus õpetajad kirjeldasid erivajaduse määratlemist. Nendeks olid 1) diagnoositud erivajadus 2) diagnoosimata erivajadus.

Kõigil intervjuu andnud õpetajatel oli olnud oma töös kokkupuuteid diagnoositud erivajadustega lastega, mis on nende sõnul väga väike osa erivajadustega lastest.

*(...) mõned aastad tagasi oli meil ka üks diagnoositud laps, tema oli autist. (Õpetaja 2)*

Õpetajad töid seoses kaasava haridusega mõistest arusaamisega välja lapsed, kes liigituvad erivajadustega laste alla, kuid nende erivajadus on diagnoosimata, ning intervjuueeritavate arvates on neid mitmesuguseid. Nimetati nii andekust, ATH-d, autismi, füüsilist erivajadust kui ka õpi- ja käitumiskursusi.

*Erivajadust on ju igasugust. Andekad on erivajadusega. (...) erivajadustega on ka igasugused muud käitumishäired. (Õpetaja 1)*

### **Erivajadusega lapse kaasamine**

Andmeanalüüsi käigus eristus kaks alakategooriat. Nendeks olid 1) erivajadusega lapse eripäradega arvestamine, 2) erivajadusega lapse kaasamine tavakeskkonda.

Enamik intervjuueeritud õpetajatest märkisid, et nad arvestavad laste eripäradega kaasamisel. Eripäradega arvestamisel toodi välja näiteks keskkonna kohandamist ja lapse omandatud teadmiste ning huvidega arvestamist.

*Arvestangi rühmatöö planeerimisel sellega, et rühmas on erineva tempoga lapsi, erinevalt käituvaid lapsi, erineva andekusega lapsi ja püüangi tööd planeerida nii (...). (Õpetaja 5)*

Õpetajate arvamused erivajadusega lapse kaasamisest õpikeskkonda olid erinevad. Intervjuueeritavad arvasid enamjaolt, et kaasamine lähtuvalt erivajadusega lapsest on rühmas oluline aspekt ning sellega tuleks arvestada. Aga arvati ka näiteks, et kui lapsel füüsilist puuet pole, võib teda rühmas võtta kui tavalast.

*Kuidas tuleks kaasata? Samamoodi nagu tavalapsi. Mille poolest nad erinevad kui neil füüsilist puuet ei ole. (Õpetaja 2)*

**Tavalaps ja erivajadusega laps koos lasteaias.** Oluliseks peeti, et õpetajal oleks lapse edukaks kaasamiseks info laste kohta ning kaasamise kontekstis arvestasid ja pidasid tähtsaks intervjuu andnud õpetajad nii erivajadustega laste osalemist lasteaias koos tavalastega, kui ka vastupidi. Toodi välja, et erivajadusega lapsel peab olema võimalus õppida koos tavapäraselt arenenud lastega, mille käigus arvestatakse tema vajadustega. Intervjuueeritavad nägid ka võimalust, kus tavapäraselt arenenud ning erivajadusega lapsed koos õppides on

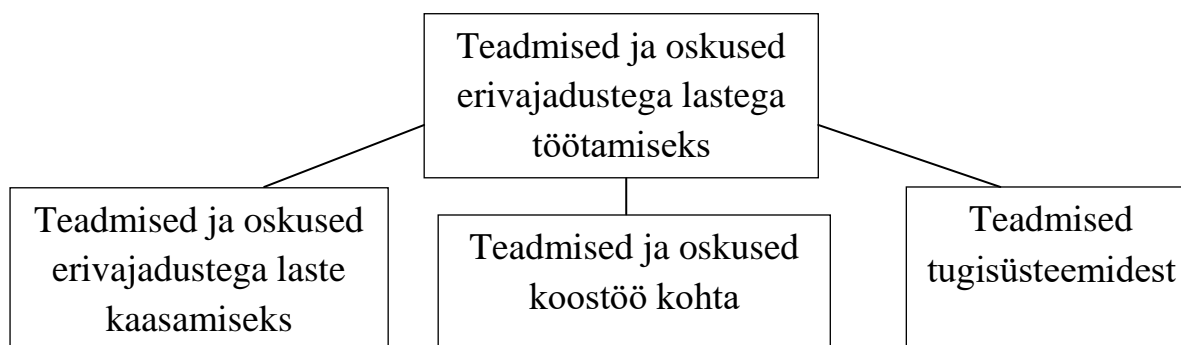
teineteise jaoks ressursid ning väärtus, mille käigus nad õpetajate juhendamisel toetavad ja abistavad teineteist. Eraldi nähti just võimalust andekate laste nn rakendamist õpetamisel.

*Eelkõige peaks olema siis eelnev info nende, nende võimekusest ja seeläbi siis planeerida oma päeva nii, et rühmas olevad nii-öelda eri tasemega lapsed saaksid kõik omale jõukohase tegevuse. (Õpetaja 2)*

*Andekaid kasutan võib-olla isegi kurjasti ära just nende mitte andekate õpetamisel. (Õpetaja 5)*

### Teadmised ja oskused erivajadustega lastega töötamiseks

Järgnevalt esitatakse teise uurimisküsimuse „Missuguseks hindavad õpetajad oma teadmisi ja oskusi erivajadustega lastega töötamiseks?“ tulemused. Andmete analüüsi käigus eristus teises uurimisküsimuses 3 kategooriat.



Joonis 2. Teise uurimisküsimuse analüüsil moodustunud peakategooriad.

***Teadmised ja oskused erivajadustega laste kaasamiseks.*** Andmeanalüüsi käigus eristus kolm alakategooriat, mis kirjeldavad õpetaja teadmisi ja oskusi. Nendeks olid 1) oskused erivajaduste märkamiseks ja väljaselgitamiseks, 2) teadmised ning oskused õppe- ja kasvatustöö läbiviimiseks, 3) hinnang teadmistele ja oskustele.

Kõik intervjuueeritavad märkisid, et nende jaoks ei ole probleemiks erivajaduse märkamine. Nimetati meetodeid, mida kasutatakse töös erivajaduse väljaselgitamiseks. Levinuimad nendeks olid lapse vaatlemine ja jälgimine, individuaalsete tegevuste käigus võimete väljaselgitamine ning märkmete tegemine erinevatel perioodidel.

*No vaatlused, lapse vaatlused. Kindlasti kõik see jälgimine (...). (Õpetaja 2)*

Õpetajad tõid välja, et erivajadusega lapsega arvestatakse õppetöö kavandamisel lähtuvalt tema võimetest õppekava järgides. Tähtsustati erivajadusega lapse puhul nii füüsilisi kui vaimseid võimeid ning võimalusel kohandati õppekava ja õpikeskkonda õppekava edukaks läbimiseks. Samuti peeti oluliseks töös saadud kogemusi.

*Kasutan samuti kõiksugu õppekavast neid teadmisi. Riiklikust õppekavast ja, ja sellest oma tegevuskavast ja kogemustest lähtuvalt ja lapse arengust ja lapse vanusest. (Õpetaja 2)*

*(...) et täpselt temale vastavalt loodud keskkond ja õpitegevus. (Õpetaja 3)*

Õpetajate hinnangud oma teadmistele ja oskustele erivajadustega lastega töötamisel olid väga erinevad. Hinnangut mõjutasid nii haridusega omandatud teadmiste pagas, kui ka töö käigus saadud teadmised erivajadustega lastega töötamiseks. Ainult üks õpetaja ütles, et ta hindab oma teadmisi ja oskusi heaks. Ülejäänud ütlesid, et teadmised ja sellest tulenevad oskused on väga vähesed ja nad ei tunne end kindlalt selles osas.

*Hetkel ma ütlen, et ma olen väga hea. (Õpetaja 1)*

*Väga väheseks. Koolis sai õpitud, aga seda oli väga vähe. See oli, see oli tegelikult nii, see oli väga vähe ja see oli nii ammu ju ka. (Õpetaja 4)*

**Teadmised ja oskused koostöö kohta.** Andmeanalüüsi tulemusena eristus kolm alakategooriat: 1) koostöö lapsevanematega, 2) koostöö kolleegidega, 3) koostöö spetsialistidega väljaspool lasteaeda

Intervjuudes pidasid õpetajad kaasamise edukaks rakendamiseks ja erivajadusega lapse igakülgselt toetamiseks koostööd. Eelkõige koostööd vanematega, mille osas õpetajad andsid märku, et see pole lihtne ja alati ei suju loodetult nagu lapse heaoluks tarvis oleks. Õpetajad pidasid koostöös vanematega oluliseks usaldusväarsust, lojaalsust ning julgust muresid ja rõõme jagada. Õpetajad nimetasid erinevaid koostöövorme, läbi mille lapsevanematega suhelda. Näiteks arenguveestlused, igapäevane tagasiside, Eliis, ümarlaud, telefoniveestlused.

*Nad ise on nõudlikud, aga koostöö puudub nagu. Ja õpetaja ei saa olla see, kes surub ennast peale, kui lapsevanem ei ole valmis suhtlema. (Õpetaja 1)*

Vähemtähtis polnud ka koostöö rühmas ja asutuse siseselt teiste kolleegidega. Kõik intervjuu andnud õpetajad olid ühel meelel, et rühmasisene sujuv meeskonnatöö on kõige olulisem, millele järgnes olulisuselt järgmine tähtis koostöövorm ehk koostöö kolleegide ning spetsialistidega asutusesiseselt. Intervjuu andnud õpetajad hindasid kooslekute ja kokkusaamiste tähtsust, mille käigus koondada mõtteid ja saada soovitusi või kuulda teiste kogemusi mõne probleemi lahendamise puhul.

*No rühmas peab olema väga hea meeskonnatöö. (Õpetaja 2)*



*No ongi, et kui tekib mõni mõni probleem. Nii-öelda probleem lapsega, siis siis ongi vestlused omavahel. Siis räägimegi sellest lapsest, et kuidas tema näeb, kuidas mina näen. Et see aasta on just logopeediga hästi-hästi hea selline koostöö. Tore logopeed. (Õpetaja 4)*

Õpetajad tähtsustasid ja pidasid vajalikuks ka koostööd spetsialistidega väljaspool lasteaeda. Eriti oluliseks pidasid seda koostöövormi need õpetajad, kes töötasid õppeasutuses, milles toodi välja kohapeal töötavate spetsialistide vähesus või sootuks nende puudumine.

*(...) kuna ühel minu lapsel on tehtud REH plaan ja tema selle käigus käib sinna Kaasava Hariduse Keskusesse, siis meil on temaga, nendega seal väga hea koostöö. (Õpetaja 2)*

**Teadmised tugisüsteemidest.** Andmeanalüüsi käigus eristus kaks alakategooriat, mis kirjelasid tugisüsteeme, kes on õpetajatele toeks erivajadustega lastega tegelemisel. Nendeks olid 1) lasteaiasisesed tugisüsteemid, 2)lasteaia välised tugisüsteemid.

Erinevate intervjuude käigus selgus, et lasteaiasisesed tugisüsteemid erinesid asutuste lõikes palju. Kui näiteks ühes lasteaias oli täiskohaga logopeed, siis teises puudus see sootuks või töötas ainult osalise tööajaga. Veel nimetati tugisüsteemi all erinevates lasteaedades eripedagoogi, õppejuhti ja sotsiaalpedagoogi, kelle osalust tugisüsteemis õppeasutuses peeti väga oluliseks, kuid probleemina toodi välja ka nende puudumine abivajaduse korral.

*Meil on logopeed ja siis eripedagoog. (Õpetaja 3)*

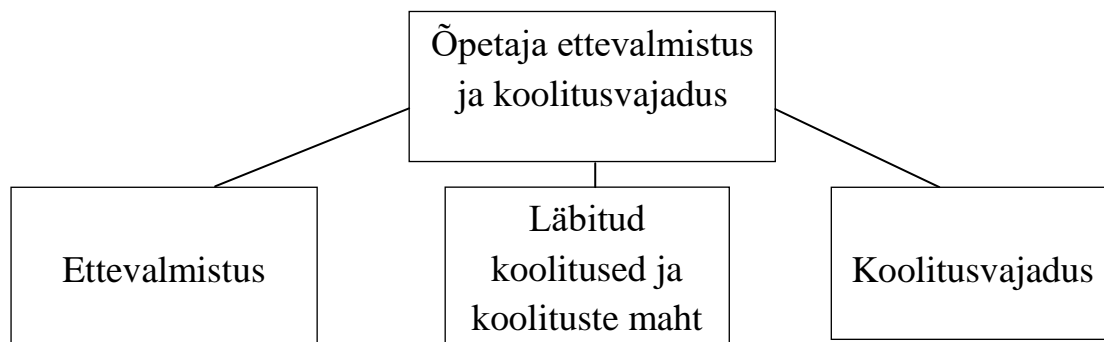
*Meil on üks päev nädalas logopeed. Kooli puhul on igapäevaselt olemas eripedagoog, keda me saame kas kord või kaks nädalas kasutada, aga seda mitte nii-öelda hädaolukorra puhul, vaid kokkulepitud kindlal kellaajal ja nädalapäeval. Et, et sellist eriolukorra kiire reageerimise vajaduse puhul ei ole meil tugimeeskonda hetkel olemas. (Õpetaja 5)*

Eraldi töid intervjuud andnud õpetajad välja järgmised tugisüsteemid väljaspool lasteaeda, kellega suheldi abi saamiseks: eripedagoog mujalt, Rajaleidja, Kaasava Hariduse Keskus, lastekaitsetöötaja, valla sotsiaaltöötaja.

*Rajaleidja ongi põhiline olnud. (Õpetaja 4)*

### **Ettevalmistus erivajadustega lastega töötamiseks ja sellest tulenev koolitusvajadus**

Järgnevalt esitatakse kolmanda uurimisküsimuse „Missugune on õpetajate ettevalmistus erivajadustega lastega töötamiseks ja sellest tulenev koolitusvajadus?“ tulemused. Andmete analüüsi käigus eristus kolmandas uurimisküsimuses 3 kategooriat.



Joonis 3. Kolmanda uurimisküsimuse analüüsil moodustunud peakategooriad.

**Ettevalmistus.** Õpetajate ettevalmistus, töötamiseks erivajadustega lastega, oli väga erinev. Ühel õpetajal oli ettevalmistusena omandatud eripedagoogi haridus, kui samas teine õpetaja ütles, et ta on küll ülikoolis käinud ja omandanud kõrghariduse, aga tema sõnul oli kaasava haridusega seonduvat õppekavas väga vähe ja sellest ei piisa. Lisaks õpetajakoolitusele pidasid õpetajad ettevalmistuseks ka koolitusi, mis sisaldasid erinevat infot erivajadustega või puuetega lastest. Välja toodi ka ettevalmistusest rääkides võimalusest lugeda vastavasisulisi artikleid ja uurimustöid. Üks õpetajatest tõi eraldi välja, et tema peab ettevalmistuseks ka ise kogunud kogemusi, mida hiljem oma töös vajadusel rakendab. Oli neid, kes olid ettevalmistusega rahul, aga ka neid, kes väitsid, et neil see üldse puudub.

*Neljast aastast ülikoolis on väga vähe. (Õpetaja 1)*

*Kui nii küsida, siis ütleks, et ei mul pole üldse ettevalmistust. See on väga raske teema. (Õpetaja 4)*

**Läbitud koolitused ja koolituste maht.** Intervjueeritud õpetajate läbitud koolitused hõlmasid nii ülikooli aegseid, erialaühingute korraldatud, töökoha poolt suunatud kui ka viimasel ajal populaarsust kogunud veebikoolitusi, mis erivajadustega seotud. Välja toodi järgmisi läbitud koolitusi: IAK koostamine, erivajadusega lastega töötamine, puuetega lastega töötamine, erivajadustega laste psühholoogia ja erivajadusega laps rühmas. Läbitud koolituste mahud varieerusid ühe päevastest koolitustest 160tunniste koolitusteni.

*Ma olen otsinud tasuta koolitusi, mis siin nüüd on olnud veebi teel. Vot need on seotud olnud kaasava haridusega ja erivajadustega lastega. Täitsa erinevaid ja mingeid psühholoogilisi. Lihtsalt et kuidas nagu. (Õpetaja 4)*

*Käisin 2011. Siis oli puuetega lastega töötamine, 60 tundi. (Õpetaja 3)*

**Koolitusvajadus.** Kõik intervjuu andnud õpetajad väitsid, et vajavad koolitusi erivajadustega lastega toimetulekuks ning kaasava hariduse rakendamiseks. Välja toodi väga erinevaid teemasid, mille osas õpetajad vajavad koolitust. Näiteks seadusandlus, IAK koostamine, vanemate nõustamine ja kaasamine, tugiteenuste kasutamine, varajane märkamine, digipädevused. Samuti märgiti eraldi ära autism, kuulmispuue ja psüühiline erivajadus, mille osas õpetajad vajavad koolitusi. Toodi välja ka vajadus õpetaja psühholoogilise eneseabi koolitustele, mis võiksid toimuda regulaarselt.

*Aga võib-olla kuna see seadusandlus ja kõik, see nii palju muutub vaata. Tuleb ju juurde neid spetsialist ja kõike neid. Nii et pigem siis selles vallas, et kuhu, kuhu mul on veel võimalus nagu laste vanemaid saata või, või, või keda veel nagu kaasata sellesse rolli siin. (Õpetaja 1)*

*Et aga, aga ilmselt ma tunnen, et et hoolimata need õpetajatele mõeldud psühholoogilised koolitused läbipõlemise ja kõige selle vastu-et, et need peaks olema tegelikult regulaarsed. Et see, et kui sa ühel aastal selle läbisid, siis tegelikult järgmiseks töö aastaks, see on juba nagu ununenud. Et selline psühholoogiline nõustamine või tugi peaks tegelikult igas haridusasutuses peaks olema püsiv nähtus (...). (Õpetaja 5)*

## Arutelu

Kaasava haridusega seonduv on olnud pikemat aega päevakohane. Hariduspoliitikas on selles osas küll suured muutused läbi viidud, kuid need pole ühiskondlikul tasandil veel omaks võetud, sest kaasava hariduse rakendamise osas on õpetajad ebakindlad, mis tuleneb kesisest ettevalmistusest, et teadmisi ja oskusi tulemuslikult rakendada (Jaagant, 2016; Mitchell, 2016). Sellest tulenevalt oli töö eesmärgiks kirjeldada õpetajate teadmisi ja oskusi kaasava hariduse rakendamisel ning sellest tulenevat koolitusvajadust.

Esiteks uuriti kaasava hariduse mõistest arusaamist õpetajate seas. Kaasava hariduse mõiste all pidasid õpetajad enamjaolt silmas diagnoositud ja diagnoosimata erivajadustega lastega kaasamist. Samas toodi välja see, et kaasav haridus sisaldab endas ka arusaamist, kuidas erivajadusega lapsed ja tavalapsed lasteaias koos toimetavad. Kaasava hariduse mõistest arusaamise ja määratlemise kohta olid õpetajad arvamusel, et erivajadusi on igasuguseid. Tulemustest selgus, et intervjuueeritud õpetajad mõistavad nii erivajadustega laste õpet, kaasava hariduse mõistet, puuet või hariduslikku erivajadust erinevalt. Samade tulemusteni jõuti Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri (2009) uuringus. Autori arvates vajaksid nii kaasava hariduse kui erivajaduse mõisted osapooltele põhjalikumat ning selgemat mõtestamist või seostamist oma igapäevase tööga. Eelkõige võiks see toimuda koostöös lasteaias töötavate või koostööd tegevate tugispetsialistidega. See aitaks paremini

kaasa kõigi laste mõtestatud kaasamisele, mis tagaks lastele juurdepääsu kvaliteetsele haridusele, kuuluvustundele ühiskonnas ning sotsiaalsele integratsioonile. Kolm eelmainitud aspekti iseloomustavad kaasava hariduse mõiste definitsiooni filosoofilist dimensiooni (Nelis & Pedaste, 2020).

Teise uurimisküsimuse puhul õpetaja teadmiste ja oskuste kohta erivajadustega lastega töötamisel selgus, et kõik intervjueeritud õpetajad peavad oluliseks ja oskavad märgata erivajadusega last ning nimetasid erinevaid meetodeid, mille abil lapse erivajadust välja selgitada. Õpetajad kasutavad oma töös lapse vaatlemist ja jälgimist, individuaalsete tegevuste käigus võimete väljaselgitamine ning märkmete tegemist erinevatel perioodidel, millest on hiljem võimalik kokkuvõtte alusel erinevaid järeldusi või oletusi teha. Tulenevalt oma teadmistest ja oskustest, mis olid õpetajatel erinevad, märkisid siiski kõik, et viivad õppe- ja kasvatustegevusi läbi arvestades lapse eripärade ja võimetega. Seega saab öelda, et õpetajad teavad ja püüavad järgida kaasava hariduse põhimõtteid, mis on ka Eesti hariduskorralduse juhtpõhimõte (Haridus- ja Teadusministeerium, 2016).

Õpetajatel olid head teadmised erinevatest koostöövormidest, milledest eristusid selgelt ja tähtsustati koostööd lapsevanematega, kolleegidega ning spetsialistidega väljaspool lasteaeda. Oluliseks koostöövormiks lähtuvalt erivajadusega lapse toetamise aspektist oli õpetajate arvates koostöö lapsevanematega. Takistusena tõid nad välja lapsevanematega suhtlemise. Koostöö tähtsusest lapsevanematega võib tulemustest välja lugeda, et see tihti peale ei laabu ning raskused lapsevanema kaasamise osas võivad pärssida erivajadusega lapsele vajalikku tuge pakkumast. Häidkind ja Oras (2016) on samuti oma uurimuses kinnitanud ning rõhutanud lapsevanemate kaasamise ja koostöö tähtsust laste kaasamisel. Siiski pidasid kõik intervjueeritavad kõige olulisemaks rühmasisest koostöövormi ning meeskonnatööd. Toodi välja, et rühma tasandil peab olema üksteise mõistmine ja arusaamine koos toimimisest. Meeskonnatöö on ka üks neist olulistest pädevustest, mida iga õpetaja peaks järgima kaasava hariduse rakendamisel õpetajatöös (Kaasava õpetaja pädevusmudel 2012).

Tulemustest selgus ka intervjueeritavate tihe koostöö tugisüsteemidega väljaspool lasteaeda, millest saab järeldada, et õpetajad teavad, kellega väljastpoolt lasteaeda koostööd teha. Kõige enam toodi välja koostööd Rajaleidja keskuse ja sotsiaaltöötajatega ning õpetajad hindasid selle vajadust ning tulemuslikkust erivajadusega lapsele toe pakkumise osas kõrgelt. Intervjueeritavad tähtsustasid väljastpoolt lasteaeda tugisüsteemide osalust lastele individuaalsete arenduskavade koostamisel. See annab võimaluse arvestada erivajadusega õppija toetamise põhimõtteid ja tema igakülgset toetamist (Õpetaja, tase 6, 2019). Samuti

kindlustab koostöös loodud soodne kasvukeskkond erivajadusega lapsele head eeldused eesolevas elus paremaks toimetulekuks (Almann, 2009).

Koostöö osas tegi õpetajatele muret tugisüsteemide ebavõrdne jaotus ja osakaal ühe piirkonna lõikes, mille osas on samade tulemusteni jõudnud ka Jaagant (2016). Kui ühes lasteaias olid olemas täistööajaga eripedagoog, sotsiaalpedagoog ja logopeed, siis näiteks teises valla lasteaias puudusid tugisüsteemid sootuks. See on tekitanud olukorra, kus õppeasutuses vajalike tugispetsialistideta tunnevad õpetajad, et abi vajava lapse toetamiseks polegi kellegi poole pöörduda. See aga ei ole kooskõlas kahjuks kaasava hariduse mõistes praktilise dimensiooni ühte aspekti, mille kohaselt peaks olema lapsele tagatud tugisüsteemide olemasolu (Nelis & Pedaste, 2020).

Kolmandaks jõuti järelduseni, et ei saa eeldada, et kõik õpetajakoolituse saanud õpetajad omaksid sellist eripedagoogilist ettevalmistust, mis võimaldaks täiel määral kaasavat haridust rakendada ja erivajadusega lapsi aidata. On ju õpetaja pädevuses märgata erivajadusega last ja tunda ära missuguse spetsialisti juurde teda suunata. Intervjueeritavate ettevalmistus selles osas oli väga erinev - eripedagoogi haridusega õpetajast kuni õpetajani, kellel väidetavalt üldse sellekohased teadmised puudusid. See annab tulemuse, mille järgi kahjuks kutsestandardi Õpetaja, tase 6 (2019) järgi teatud hulgal õpetajatel eeldatav lisapädevus - haridusliku erivajadusega õpilase toetamine – sootuks puudub. Kesistest teadmistest, kuidas kaasavat haridust rakendada, selgus intervjuude käigus ka õpetajate vajadus erinevate koolituste järele, mis võimaldaks neil erivajadustega lastega toime tulla. Siiski olid õpetajad väga motiveeritud uute teadmiste omandamiseks selles valdkonnas. Isiklik professionaalne areng ehk erialaste oskuste ja teadmiste järjepidev täiendamine on üks võtmetunnustest kaasava hariduse rakendamisel (Nelis & Pedaste, 2020).

Kokkuvõtlikult saab öelda, et õpetajad mõistavad üldiselt kaasavat haridust erivajadustega laste kaasamisena, kuid spetsiifilisem arusaamine sellest on õpetajatel erinev ja ei sisalda endas kaasava hariduse mõiste kõiki aspekte. Õpetajate teadmised ja oskused erivajadustega laste kaasamiseks on pigem vähesed sisaldades teadmisi erivajaduste märkamise vajadusest ja oskusi selle välja selgitamiseks, teadlikkust koostöö olulisusest ja oskust koostööd teha ning teadlikkust tugisüsteemidest. Erivajadustega laste kaasamisel rakendavad õpetajad tavapäraseid õpetamisstrateegiaid, mis arvestavad laste eripära, kuid õpetajad tunnevad puudust erivajadustega seotud spetsiifilistest teadmistest ja oskustest. Sellest tuleneb ka õpetajate koolitusvajadus, et tulla toime erivajadustega laste kaasamisega tavakeskkonnas koos tavalastega.

### **Töö piirangud ja praktiline väärtus**

Käesoleva töö esimeseks piiranguks võib välja tuua kevadel 2021 plaanitud kvantitatiivse uurimismeetodi ebaõnnestumist, mille nurjas väikene valim. Sellele järgnes otsus viia läbi kvalitatiivne uurimisviis, mis vajab uurija ümber häälestust ja keskendumist kvalitatiivsele lähenemisviisile. Töö teiseks piiranguks on uurija vähesed kogemused intervjuude läbi viimisel ning nende analüüsimisel. Intervjueerimise vähene kogemus võis mõjutada vajaliku info kättesaamist. Intervjuude kodeerimine osutus keerulisemaks ja töömahukamaks, kui esialgu tundus.

Töö praktiliseks väärtuseks võib pidada kindlasti töö kirjutajale oskuste arengut uurimustöö kirjutamise osas. Ka teadmiste täienemist kirjutatud teemal, mida on võimalik teadmiseks võtta ning rakendada oma töös. Samuti võib uurimustulemustes olla väärtuslikku infot lasteaedadele lasteaiadõpetajate toetamisel nende professionaalses arengus.

### **Tänuõnad**

Olen südamest tänulik juhendaja Pille Nelisele, kes oli väga toetav ning positiivselt meelestatud kogu bakalaureusetöö valmimise aja jooksul. Samuti lähevad tänud Sigrele, kes aitas aeg-ajalt mõtteid koondada ning Kaidile, kellel oli suur panus motivatsiooni hoidmisel.

### **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.

Mari-Anne Juur-Junolainen

/Allkirjastatud digitaalselt/

23.05.2022

## Kasutatud kirjandus

Almann, S. (2009). *Partnerlus – lasteaija ja lapsevanemate koostöös. E. Kulderknup* (Toim), Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus (lk 51–63). Tallinn: Studium.

Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014-1021. Külastatud aadressil [https://www.researchgate.net/publication/273537995\\_Inclusive\\_Education\\_of\\_Pre-school\\_Children\\_with\\_Special\\_Educational\\_Needs\\_in\\_Kindergartens/fulltext/5551546308ae739bdb9218e1/Inclusive-Education-of-Pre-school-Children-with-Special-Educational-Needs-in-Kindergartens.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/publication/273537995_Inclusive_Education_of_Pre-school_Children_with_Special_Educational_Needs_in_Kindergartens/fulltext/5551546308ae739bdb9218e1/Inclusive-Education-of-Pre-school-Children-with-Special-Educational-Needs-in-Kindergartens.pdf?origin=publication_detail)

Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409–419. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/?id=EJ938472>

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitud poliitikakujundajatele*, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Külastatud aadressil [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf)

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2012). *Kaasamist toetav õpetajakoolitus*.

*Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine*. Külastatud aadressil [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_et.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_et.pdf)

Haridus- ja Teadusministeerium (2016). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3). Külastatud aadressil

<http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

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

Jaagant, J. (2016, mai 6). *Kaasav haridus- palju mõtteid ja vastamata küsimusi. Õpetajate leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2016/05/kaasav-haridus-palju-motteid-ja-vastamatakusimusi/>

*Kaasava õpetaja pädevusmudel* (2012). Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. Estonian Journal of Education. 8(1), 48–71. Külastatud aadressil <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.1.03>

Kivirand, T. (2014). *Haridus ja sotsiaalne kaasatus*. Külastatud aadressil <http://adm.archimedes.ee/erasmusplus/files/2014/01/Haridus-ja-sotsiaalne-kaasatus.pdf>

Korela, K. (2019). *Kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud lasteaiaõpetaja pädevused Tartumaa lasteaiaõpetajate arvates*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

*Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded* (2013). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036?leiaKehtiv>

*Koolieelse lasteasutuse seadus*. (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>

*Kutsestandard Õpetaja tase 6*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319>



Kyriazopolu, M., & Weber, H. (2009). Indikaatorid: Kaasava hariduse edendamiseks Euroopas. *Odense: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.*

Lee, F., Tracey, D., Barker, K., Fan, J., & Yeung, A. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 60. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041676.pdf>

Liivapuu, K. (2015). *Erivajadustega lapsed tavalasteaias Valga linna näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Majoko, T. (2016). Inclusion in early childhood education: pre-service teachers voices. *Early Child Development and Care*, 186, 11. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1137000>

Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. Külastatud aadressil: <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.2.06/11685>

Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). *Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base*. *Early Childhood Research Quarterly*.

OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, *OECD Publishing*. Külastatud aadressil <https://www.oecd.org/education/school/49325825.pdf>

Runno, E. (2018). *Tartumaa õpetajate hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata magisträtöö. Tartu Ülikool.

Tuleviku Õpetaja koolitusprogramm (s.a.). *Õpetaja professionaalse arengu erinevad käsitlused*. Külastatud aadressil: <https://tulevikuopetaja.edu.ee/moodul-v/opetaja-professionaalse-arengu-erinevad-kasitlused/>

UNESCO (2004). *Education for All: The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: UNESCO Külastatud aadressil

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333/PDF/137333eng.pdf.multi>

*Õpetajate täiendusõppe vajadused* (2015). Balti Uuringute Instituut. Uuringu lõpparuanne.

Külastatud aadressil:

[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja\\_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

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

Tartu Ülikool. Külastatud aadressil

[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf)

Yeo, L.S., Chong, W.H., Neihart, M.F., & Huan, V.S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*. 36, 1. Külastatud

aadressil <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781>

## **Lisad**

### **Lisa 1.**

#### **Intervjuu kava**

##### **Taustaküsimused**

- \*Mis on Teie vanus?
- \*Milline on Teie haridustase?
- \* Kas Teil on oma ametikohal töötamiseks vajalik kvalifikatsioon?
- \*Milline see täpselt on (lõpetatud eriala)?
- \*Mitu aastat olete lasteaia õpetajana töötanud?
- \*Missugusesse vanuserühma kuuluvad lapsed, keda hetkel õpetate?
- \*Kas Teie rühmas käib või on käinud erivajadusega lapsi?
- \*Kui on käinud, siis milliste erivajadustega olete te kokku puutunud?

#### **1. Kaasava hariduse mõiste**

- 1.1 Mida tähendab Teie jaoks mõiste „erivajadusega laps“?
- 1.2 Mida tähendab Teie jaoks mõiste „kaasav haridus“?
- 1.3 Kuidas tuleks kaasata erivajadustega lapsed lasteaia tegevustesse?
- 1.4 Millist tuge võiks erivajadustega lastele pakkuda?

#### **2. Teadmised ja oskused erivajadustega lastega töötamiseks.**

- 2.1. Missuguseks hindate oma teadmisi ja oskusi erivajadustega lastega töötamisel ja nende toetamisel?
- 2.2. Milliseid teadmisi ja oskusi kasutate erivajadustega laste kaasamiseks?
- 2.3 Kuidas te selgitate välja lapse erivajaduse (mida te selleks teete)?
- 2.4 Mida teete selleks, et saada teada lapse individuaalsed arengu- ja õpivajadused?
- 2.5 Milliseid tugimeetmeid on võimalik kasutada erivajadustega laste kaasamiseks?
- 2.6 Mida te teete selleks, et kohandada õpetamine ja õppimine iga lapse arengust lähtuvalt?
- 2.7 Millega te arvestate õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel, et kaasata erivajadustega lapsed?
- 2.8 Milliseid meetodeid või võtteid Te kasutate erivajadustega laste kaasamisel?
- 2.9 Milliseid õppetöö vorme (individuaalsed ülesanded, rühmatöö, ühistöö) Te kasutate, et kaasata erivajadustega lapsed mõtestatult õppe- ja kasvatustegevusse?
- 2.10 Kuidas Te teete koostööd kolleegidega erivajadustega laste toetamisel?
- 2.11 Kellega Te teete koostööd erivajadustega laste toetamisel?
- 2.12 Milles see koostöö seisneb?

2.13 Millised võimalused on erivajadustega lapse vanemate kaasamiseks lapse arengu toetamisse?

2.14 Milles seisneb vanema kaasamine?

2.15 Millised võimalused on erivajadustega lapse vanemate toetamiseks?

2.16 Kuidas saab vanemaid toetada oma erivajadustega lapse arendamisel?

2.17 Millised võimalused on erivajadustega laste toetamiseks väljaspool lasteaeda?

2.18 Kellega Te teete erivajadustega laste toetamiseks koostööd väljaspool lasteaeda?

2.19 Milles see koostöö seisneb?

### **3. Ettevalmistus erivajadustega lastega töötamiseks**

3.1 Missuguseks peate oma ettevalmistust töötamaks erivajadustega lastega?

3.2 Kas olete läbinud koolitusi erivajadustega lastega töötamiseks?

3.3 Millistel koolitustel täpsemalt?

3.4 Kui suures mahus?

### **4. Õpetajate koolitusvajadus**

4.1 Milliste pädevuste osas vajate täiendkoolitust, et tegeleda efektiivsemalt erivajadustega lastega?

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

Mina, Mari-Anne Juur-Junolainen,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

*Õpetajate hinnang oma teadmistele ja oskustele erivajadustega lastega töötamisel ühe omavalitsuse piires,*

mille juhendaja on Pille Nelis,

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

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'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.

*Mari-Anne Juur-Junolainen*

23.05.2022