

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Pille-Riin Ploom

LASTEAIAÕPETAJATE KIRJELDUSED VALMISOLEKUT MÕJUTAVATEST
TEGURITEST ERIVAJADUSTEGA LASTE KAASAMISEL, KOGEMUSTEST JA
KOOSTÖÖST LAPSEVANEMATEGA NING SPETSIALISTIDE TOEST
ERIVAJADUSTEGA LASTE KAASAMISEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: lektor Ingrid Koni

Kaasjuhendaja: nooremlektor Pille Nelis

Tartu 2021

Lasteaiaõpetajate kirjeldused valmisolekut mõjutavatest teguritest erivajadustega laste kaasamisel, koostööst lapsevanematega ning spetsialistide toest erivajadustega laste kaasamisel.

Kokkuvõte

Erivajadustega laste kaasamine lasteaias võimaldab neid ühiskonda paremini integreerida ning tagada õpe koos eakohaselt arenenud lastega. Kaasava hariduse rakendajana on suurim roll selles õpetajal. Sellest tulenevalt on oluline täpselt teada, missugused on lasteaiaõpetajate valmisolekut mõjutavad tegurid, kogemused, koostöö lapsevanematega ja spetsialistide tugi. Tulenevalt probleemist on bakalaureusetöö eesmärk lasteaiaõpetajate kirjelduste põhjal selgitada välja lasteaiaõpetajate valmisolekut mõjutavad tegurid erivajadustega laste kaasamisel, kogemused ja koostöö lapsevanematega ning spetsialistide tugi erivajadustega laste kaasamisel. Andmete kogumiseks kasutati intervjuud. Selgus, et kaasamise suhtuvad lasteaiaõpetajad ettevaatlikkusega. Nad oleksid rohkem valmis, kui rühma laste arvu vähendataks või igapäevaselt oleks spetsialistid rühmas olemas. Õpetajad ootavad veelgi enam tuge spetsialistidelt. Lapsevanematega koostöö on mitmekülgne. Suurimaks raskuseks seejuures on vanemate suutmatuse halba teavet vastu võtta.

Võtmesõnad: erivajadusega laps, kaasav haridus, lasteaiaõpetaja

Abstract

Inclusion of children with special needs enables to integrate them into the society and ensure education with age-appropriately developed children. As an implementer of inclusive education teacher has the biggest part. The aim of bachelor's thesis was to find out factors affecting preparedness, experience and cooperation with parents and specialists support in inclusion of children with special needs on the basis of the descriptions provided by kindergarten teachers. To collect the data interviews were used. It turned out that kindergarten teachers believe that integration of the children with special needs will be better achieved when group is reduced or there are specialists on a daily basis. Cooperation with parents is diverse.

Keywords: child with special needs, inclusive education, kindergarten teacher

Sisukord

Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
<i>Erivajaduse defineerimine</i>	5
<i>Varajane sekkumine kaasavas õpikeskkonnas</i>	6
<i>Teadlikkus kaasamisest ja riigi roll kaasavas hariduses</i>	7
<i>Õpetaja ülesanded erivajadustega laste kaasamisel</i>	9
<i>Koostöö lapsevanematega kaasavas õpikeskkonnas</i>	10
<i>Koostöö meeskonna ja spetsialistidega kaasavas õpikeskkonnas</i>	11
Metoodika.....	13
<i>Valim</i>	13
<i>Andmekogumine</i>	14
Tulemused	16
<i>Lasteaiaõpetajate valmisolek erivajadustega laste kaasamiseks</i>	16
<i>Lasteaiaõpetajate kogemused erivajadustega laste kaasamisel</i>	18
<i>Koostöö lapsevanematega erivajadustega laste kaasamisel</i>	19
<i>Spetsialistide tugi erivajadustega laste kaasamisel</i>	20
Arutelu.....	23
Tänuõnad	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisad	2
<i>Lisa 1. Intervjuu kava</i>	2

Sissejuhatus

Kaasava hariduse kontekstis on tähtis erivajadus kõigepealt tuvastada ning siis kohandada õppimine vastavalt tulemusele, kuid õpetaja valmisolek harimaks erivajadusega last sõltub eelteadmistest, seisukohast ning kogemusest erivajadustega lastega (Uibu & Puksand, 2017). Samasugust mõtet toetab läbiviidud uuring (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016), millest selgus, et erivajadusega lapsi pannakse tähele ja toetatakse, kuid kaasamise elluviimist pidurdavad õpetajate hoiakud, puudulikud vahendid meetodite kasutamiseks ning kehvad teadmised tingitult erialaste koolituste ning nõustamise vähesusest.

Õpetaja kompetentsusnõudeid kirjeldavas kutsestandardis (Õpetaja, tase 6, 2020) on olulise uuendusena sisse viidud muudatus, mis rõhutab kaasava hariduse põhimõtetest kinnipidamist ning sellise keskkonna loomist, kus erisugused lapsed saaksid end hästi tunda. Õpetaja on kohustatud märkama, kui laps vajab tuge ning tal tuleb teha koostööd lapsevanematega ja spetsialistidega, et selgitada, missugune on toe vajalikkus. 2018. aasta õppimise ja õpetamise uuringus TALIS selgus, et kooliõpetajate jaoks on kolme kõige stressi tekitavama teguri hulgas tundide sobitamine erivajadustega õpilastele ning nad hindasid kvantitatiivselt enda valmisolekut õpetama erineva võimekusega lapsi koos (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen, & Pedaste, 2019, 2020).

Mitmetes välismaa riikides läbiviidud uurimused peegeldavad lasteaiaõpetajate suhtumist kaasavasse haridusse. Tšehhis läbiviidud uuringus selgus, et lasteaiaõpetajate suhtumine on neutraalne. Nad juhtisid tähelepanu sellele, et kaasamiseks on rühmades liiga palju lapsi, neil puudub personal või õpetajatel pole piisavat ettevalmistust (Bendová, Čecháčková, & Šádková, 2014). Teisalt Pakistanis ja Israelis läbi viidud uurimused näitasid lasteaiaõpetajate positiivset suhtumist kaasamisele (Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2014; Gal, Naomi, & Engel-Yeger, 2010).

Tartu Ülikoolis on valminud Ledise magistritöö (2019) ja Flinki bakalareusetöö (2019) ning mitmeid teisi uurimusi, mis annavad ülevaate lasteaiaõpetajate hinnangutest enda kompetentsile töös erivajadustega lastega. Külaots (2016) toob enda uurimuses välja, et kaasamisel tekkivate probleemide lahendamiseks peavad õpetajad oluliseks koostööd teiste inimestega. Kaasavas keskkonnas on nendeks valdavalt spetsialistid ja lapsevanemad, kellega soovetakse vastutust jagada. Lapsevanemate olulisust kaasamisel on kirjeldanud Häidkind ja Kuusik (2009). Eelmainitud uurimustes on informatsiooni kogutud enamasti kvantitatiivselt, mis annab üldised statistilised andmed, kuid etteantud küsimustiku vastusevariandid piiravad õpetajate endi arvamus avaldamist. Sellest tulenevalt on oluline detailsema ja põhjalikuma

tulemuse saamiseks uurida kvalitatiivselt, kuidas lasteaiaõpetajad ise kirjeldavad enda valmisolekut, kogemusi ja koostööd lapsevanematega ning spetsialistide tuge, et erivajadusega lapsi kaasata.

Bakalaureusetöö eesmärk on lasteaiaõpetajate kirjelduste põhjal selgitada välja lasteaiaõpetajate valmisolekut mõjutavad tegurid erivajadustega laste kaasamisel, kogemused ja koostöö lapsevanematega ning spetsialistide tugi erivajadustega laste kaasamisel.

Bakalaureusetöö järgnevates osades antakse teoreetiline ülevaade erivajaduse definitsioonist, varajasest sekkumisest, kaasamise teadlikkusest ja riigi rollist, õpetaja ülesannetest kaasamisel ning koostööst lapsevanemate ja spetsialistidega. Sellele järgnevas osas kirjeldatakse uurimustöö metoodikat ehk valimit, andmekogumist ning andmeanalüüsi. Viimases osas tuuakse välja uurimustöö tulemused, millele järgneb arutelu.

Teoreetiline ülevaade

Erivajaduse defineerimine

Tänapäevases haridussüsteemis, kus lasteaiaõpetajatelt oodatakse kaasava hariduse põhimõtete rakendamist (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2013), tuleb käsitleda erivajadusega lapse mõistet, et aru saada, kust jookseb piir n-ö tavalise lapse ja erivajadusega lapse vahel. 1999. aastal jõustunud Koolieelse lasteasutuse seaduses (§ 14 lõige 3) käsitletakse erivajadusega last kui keha-, kõne-, meele- või vaimupuudega last, kellele tuleb anda erihooldust või -abi. Samas on Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008, § 8 lõige 1) toodud, et erivajadusega on laps kelle võimekusest, tervislikust seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksusest tulenevatest omadustest põhjustatud arengulise vajaduse toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas.

Kõrgesaar (2002) toob välja, et erivajaduste määratlemiseks tuleb arvestada paari aspektiga. Esiteks see, kui suurel määral rühmas õppivad lapsed üksteisest eristuvad ning teiseks, missugused vahendid on tagatud, et olemasolevaid erisusi arvestada õpikeskkonna loomisel. Erivajadusega lapse määratlusena kirjutab Kõrgesaar (2002), et erivajadusega on see laps, kes erineb oma võimekuselt, taustalt ja isiksuselt nii suuresti, et tema vajadusi õppimiseks ja arenemiseks on raske tagada tavapärasest keskkonnast. Tähtsal kohal on see, kuidas maksimaalseks arengu toetamiseks kohandada lapse ümber olev keskkond. Keskkonna kohandamisest rääkides mõeldakse lisaks füüsilise keskkonna kujundamisele ka õpet ja kasvatust puudutavatele muudatustele. Kanepi (2008) sõnul saab erivajadusi liigituse järgi jagada kaheks, üheks on last kirjeldavad tunnused ning teiseks lapse lisavajadusi.

Põhjuseid, miks lastel on erivajadused, mis nõuavad keskkonna kohandamist on mitmeid (Kõrgesaar, 2002). Erivajaduste (v. a. andekus) teket põhjustab vaesus seotult kultuurinõrga kasvukeskkonnaga, kesine õpe ja kasvatus, kaasasündinud või omandatud puue ja teisest kultuuritaustast tulenev kombe- ning keeleerisus. Üldiselt nähakse tekkepõhjustena nii pärilike eeldusi kui ka keskkonna mõju ja see toimub lapse jaoks soodsalt või ebasoodsalt. Sandri (2014) toob välja, et erivajadus võib olla kas pikemat perioodi hõlmav või ajutine ning see võib juhtuda iga lapsega. Pikaajalisteks erivajadusteks võib olla autism, käitumisprobleemid jms ning lühiajaliste näol on tegu vigastusega, mis veel paraneb või teise riiki kolimine. Erivajaduse tekkepõhjuse ja avaldumise eripära liigituse järgi on kuulmis-, kõne-, nägemis-, keha- ja intellektipuuded, andekus, spetsiifilised arenguhäired, emotsionaalsed ja käitumishäired laste arenguliste erivajaduste piiritlemise põhjaks (Kõrgesaar, 2002).

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et erivajadusega last defineeritakse mitmeti. Kitsamas definitsioonis lähtutakse näiteks määratud puude liigist, milleks võib olla keha-, kõne-, meele- või vaimupuue. Selle lapse jaoks on tähtis erihoolduse või -abi olemasolu. Teisalt tuuakse laiemalt välja, et erivajadus võib olla tingitud võimekusest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast või isiksuseomadustest ning sellisel juhul on lapse arengu toetamiseks tarvis keskkonnas teha kohandusi ja muudatusi sh õppetöös. Antud töös on lähtutud viimasest ehk laiemast erivajaduse definitsioonist ning seda käsitletakse kaasava hariduse kontekstis selliselt, et kohandusi, mida erivajadusega laps vajab, tehakse tavapärasel keskkonnas.

Varajane sekkumine kaasavas õpikeskkonnas

Õpetaja kogutud informatsioonist ning lapse arengu hindamisest lähtuvalt toimub varajane märkamine. Õppe- ja kasvatustöö osana on lasteaia töötajatel nõue jälgida laste arengut ning seda hinnata, selleks sobivat meetodit kasutades, et toimuks varajane märkamine (Lilleoja, 2013). Lapse kiire areng ning kergesti kohanev närvisüsteem võimaldab tema arengut teadlikult juhtides ja toetades suuresti mõjutada (Veisson, 2008). Lapse võimetekohase arengu toetamiseks tuleb sekkuda, ehk planeerida konkreetne tegevus ning see ellu viia (Häidkind, 2005), kui selleks on põhjus (Kontor, Tiirmaa, Randma, & Kulderknup, 2013).

Varajase sekkumisena käsitletakse tegevust ja sekkumist, mis on vajalik, toetamaks erivajadusega last ja tema peret perioodil, mil laps on oma haridustee alguses (Häidkind & Villemis, 2014). Varane vaheleastumine saab olla ajaliselt pikem või lühem ning aset leida nii lasteaias, kodus kui ka kliinikutes. Selle toimimise tingimuseks on püsiv koostöö psühholoogide, arstide, eripedagoogide, õpetajate ja lapsevanemate vahel (Häidkind &

Kuusik, 2009). Sekkumisel ei lähtuta vaid arstide pandud meditsiinilisest diagnoosist, vaid oma hinnanguga panustavad ka õpetajad ning psühholoogid. Perearst saab algust teha protsessiga, kus lapse olukorda hindavad asjatundjad rehabilitatsioonimeeskonnast (Häidkind, 2008).

Lapse arengu täpsustavaks hindamiseks ning paremaks mõistmiseks vajavad spetsialistid erinevatelt lapsega seotud isikutelt lapse kohta kogutud informatsiooni. Hindamistulemusele toetudes ja sõltuvalt lisaabi vajalikkusest pannakse paika lapse puude raskusaste, mis võib olla kerge, keskmine, raske või sügav ning omakorda sellest lähtuvalt panustatakse pere toetamise finantsiliselt. Olukorra ilmnedes on sujuvamaks koostööks tarvis pakkuda perele head ning toetavat mõistmist (Häidkind, 2005). Kogunenud informatsiooni põhjal tehakse lapsele rehabilitatsiooniplaan (Häidkind, 2008) ja märgitakse teenused ning keskkonna tingimused, mida laps arenguks vajab. Maakonna või linna nõustamiskomisjon annab kogutud teabe põhjal soovituselapse rühma paigutamise osas (Häidkind & Kuusik, 2009). Esialgu püütakse vajalike meetmeid ellu viia samas üldrühmas, kus laps viibib (Palts & Häidkind, 2014). Erirühma suunamise vajalikkuse kohta teeb lõpliku otsuse linna või maakonna nõustamiskomisjon (Häidkind, 2005).

Resümeerides saab öelda, et lapse arengu hindamisel on varajase sekkumise juures tähtis roll. Mida varem sekkutakse, seda kergem on lapse arengut veel mõjutada. Varajane sekkumine saab alguse märkamisest ning lapse arengu hindamisest. Vajaduse ilmnedes tuleb teha järgnevad sammud, ehk planeerida sisuline tegevus, ning see ellu viia. Selleks, et varajane sekkumine oleks tõhus, tuleb eri osapooltel ühtse meeskonnana toimida. Perearsti ettepanekul saab lapse olukorda täpselt hinnata rehabilitatsioonimeeskond, kes vajab lisaks varasemalt kogutud informatsiooni. Kogu teabe põhjal määratakse lapsele puude raskusaste ning seejuures on tähtis lapsevanematele tuge ning infot pakkuda, kuidas lapsega edasi toimetada. Nõustamiskomisjoni soovitusel põhjal tehakse selgeks, kas laps jääb varasemasse rühma, läheb sobitusrühma või on vajalik erirühma paigutamine.

Teadlikkus kaasamisest ja riigi roll kaasavas hariduses

2009. aasta seisuga oli Eestis puudega lapsi 7 368 ning 2017. aasta alguse seisuga 12 896, selle aja vahemikus lisandus kõige enam liit-, keele-, kõne- ja vaimupuudega lapsi (Kallaste, Lang, Sõmer, Sandre, & Anspal, 2017). 2007. aastal läbi viidud uurimuses (Loreman, Forlin, & Sharma) selgus, et võrreldes Soomega oli Eesti õpetajate suhtumine erivajadustega laste kaasamisele vähem positiivne. Tulemuse tingis asjaolu Eestlaste veel vähestest teadmistest

sellest, sest Soomes oli kaasava hariduse strateegiat selleks hetkeks rakendatud juba 25 aastat, kuid Eestlaste jaoks oli tegu alles uue nähtusega. Samas on 2018. aasta rahvusvahelises õppimise ja õpetamise uuringus TALIS selgunud, et kooliõpetajate jaoks on kolme stressi tekitavama teguri hulgas tundide kohandamine erivajadustega õpilastele (Taimalu *et al.*, 2020). Häidkind ja Oras (2016) lisavad, et kaasavasse haridusse suhtuvad lasteaiaõpetajad üldiselt positiivselt, kuid laste vanuse kasvades pole see enam nii hea. Mõttus viis 2013. aastal läbi uuringu, kus selgus, et erivajadustega laste vanematele meeldis kaasava hariduse rakendamine rohkem kui tavapäraselt arenenud laste vanematele. Sealjuures aga mõistsid mõlemad vanemad, et tavalasteaias käimine soodustab erivajadusega lapse edaspidist arengut ja hakkamasaamist. Tavapäraselt arenenud laste vanemad mõistsid, et kaasavas õpikeskkonnas tekib tavapäraselt arenenud lastes hoolivus ja sallimine erivajadustega inimeste vastu.

Kaasava hariduse kontekstis on tähtis erivajadus kõigepealt tuvastada ning siis hakata õppimist kohandama vastavalt tulemusele, kuid õpetaja valmisolek harimaks erivajadusega last sõltub tema enda eelteadmistest, seisukohast ning kogemusest erivajadustega lastega (Uibu & Puksand, 2017). Samasugust mõtet toetab läbiviidud uuring (Räis *et al.*, 2016), millest selgus, et erivajadusega lapsi küll pannakse tähele ja toetatakse, kuid kaasamise elluviimist pidurdavad õpetajate hoiakud, puudulikud vahendid meetodite kasutamiseks ning olemasolevad kesised teadmised tingitult erialaste koolituste puudustest ning nõustamise vähesusest. Lasteaiaõpetajad peaksid positiivse hoiaku tekkeks ja kaasamiseks teadma, mida neilt täpsemalt oodatakse, missuguseid eetikareegleid järgida, missugune on lapse eakohane ja mitteeakohane areng, missugune on perekonna tähtsus, missuguseid õpetamisviise teatud olukorras rakendada, kuidas luua ja järgida lapse individuaalset arenduskava ning kuidas üldse teha koostööd (Häidkind & Kuusik, 2009). Samuti on erivajadustega laste kaasamisel vaja tugisüsteeme ning seejuures tuuakse välja tugispetsialistide olemasolu. Neid peetakse lasteaiaõpetajate kõrval lapse arengu toetajateks (Häidkind & Oras, 2016).

Kaasava hariduse rakendamisel on tähtis roll riigil, sest erivajadusega lapse kaasamisel ilma piisava toeta võivad olla keerulised tagajärjed erivajadusega lapsele, teistele lastele ja õpetajale (Räis *et al.*, 2016). 2004. aastal ühines Eesti Haridus- ja Teadusministeerium Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuriga, mis annab liikmesriikidele täpseid juhiseid arendamiseks kaasava hariduse süsteeme (European agency for Special Needs and Inclusive education, *s.a.*). Eesti hariduspoliitikat kujundavad teised riigid arvestades hariduspoliitiliste seisukohtadega ning sidudes end teiste riikide sotsiaalpoliitikaga (Kukk, 2007). Näiteks on Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009) koostöös eri

riikidega toonud välja strateegiad, mida järgida, et luua õpetajates positiivseid hoiakuid kaasava hariduse suhtes. Kindlustades õpetajate ligipääs koolitustele, kaasates neid otsuste vastuvõtmisse ja viies lapsega seoses sisse sobivaid muudatusi, jõutakse soovitud tulemuseni.

Eelneva võib kokku võtta tõdemusega, et erivajadustega laste arv Eestis on märgatavalt kasvanud ning õpetajate hoiak erivajadustega laste õpetamise suhtes vajab parandamist. Mida vanema lapsega on tegu, seda suurema tõenäosusega suhtuvad õpetajad erivajadustega lastesse kehvemini, kuid väiksematesse lastesse suhtutakse valdavalt positiivselt. Õpetajate hoiakute taga on teadmatus, kogemused ning varasemad seisukohad. Kaasamise rakendamist pärssivad õpetajate hoiakud, puudulikud teadmised ja vahendid, mille parandamiseks peavad õpetajad teadma teiste osapoolte ootusi, eetikareegleid, arengulisi iseärasusi, perekonna rolli, eri õpetusviise, individuaalse arenduskava koostamist ja rakendamist ning koostöö tegemist. Riik panustab kaasava hariduse rakendamisse ning sealjuures õpetajate hoiakute kujundamisse.

Õpetaja ülesanded erivajadustega laste kaasamisel

Õpetaja põhiülesandeks kaasamisel on lapse erivajadust ning individuaalsust arvesse võttes harida last selliselt, et laps suudaks üha enam igapäevastes tegevustes iseseisvalt hakkama saada (Häidkind & Kuusik, 2009). Selleks on vajalik, et õpetaja areneks professionaalselt ning toimuks pidev oskuste täiendamine (Õpetaja Kutse-eetika, *s.a.*). Lasteaiarühmades on üha enam erisuguseid lapsi ning see nõuab õpetajalt järeleandlikust ja mitmekülgset (Häidkind & Oras, 2016). Õpetaja kompetentsusnõudeid kirjeldavas kutsestandardis (Õpetaja, tase 6, 2020) on olulised muudatused sisse viidud, mis rõhutavad vajadust kaasava hariduse põhimõtetest kinni pidada.

Õpetajal tuleb kindlaks teha laste õpioskuste tase ning sellest tulenevalt leida võimalusi toetamaks lapse arengut. Samuti on õpetaja kohustatud märkama, kui laps vajab tuge ning lisaks neid erivajadusi, mis avalduvad lapse arengus ja tegevuse käigus (Kõrgesaar, 2002). Sealjuures on vaja teha koostööd lapsevanemate, spetsialistide ning töökaaslastega, et selgitada toe vajalikkuse määr (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2013). Vajaduse olemasolul koostab õpetaja koos teiste spetsialistidega lapsele individuaalse arenduskava. Keskkonna kujundamisel lähtub õpetaja kaasava hariduse põhimõtetest ning loob atmosfääri, kus kõik lapsed tunnevad (sh erivajadusega) end hästi (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2013).

Õpetaja kutse-eetikas (*s.a.*) on rõhutatud, et õpetaja väärtustab lapsele kehtivaid õigusi ja püüab oma suhtumises olla inimlik ja õiglane. Samuti käsitleb ta isiku ja eraeluga seonduvaid küsimusi taktitundeliselt ning teeb koostööd lapsevanematega või lapse eest

vastutavate inimestega. See tähendab, et sätestatu kehtib kaasavat haridust arvesse võttes ka erivajadustega laste kohta, ning õpetaja ülesanne on suhtuda erivajadustega lastesse sama positiivselt nagu tavapäraselt arenenutesse.

Eelneva põhjal võib öelda, et kaasamisel on õpetajal vaja arvestada laste individuaalsusega ning korraldada õppetegevust selliselt, et laps omandaks vajaliku elus toimetulekuks. Õpetaja ülesanne on end pidevalt täiendada, et paremini toime tulla enda pädevusse kuuluvate ülesannetega. Sinna hulka kuulub erivajadusega lapse märkamine ja koostöö tegemine lapsevanemate ning spetsialistidega.

Koostöö lapsevanematega kaasavas õpikeskkonnas

Õpetajad suhtuvad lapsevanemasse kui koostööpartnerisse, keda kaasatakse rühma tegemistesse või vajadusel murede lahendamisse. Teisalt näevad õpetajad lapsevanemad kui isikuid, keda oleks vaja toetada ja nõustada (Häidkind & Oras, 2016). Lapsevanemad ja lasteaia personal moodustavad ühiselt toimiva meeskonna, kus mõlemad pooled võtavad vastutuse, et lastele tagada arenemiseks ja õppimiseks hea keskkond, mis toetaks nende mitmekülgset arengut, kasvu ja õppimist (Almann, 2009). Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008, § 4) sätestab samuti õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimise põhimõttena kodu ja lasteasutuse koostöö.

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999, § 22) paneb paika nii õpetajate kui ka lastevanemate õigused ja kohustused. Lasteasutuse pedagoogidel sh õpetajatel, direktoril, õppealajuhatajal ja teistel lastega seotud isikutel on kohustus hoolitseda laste elu ja tervise eest ning luua vajalikud tingimused laste kasvamiseks ja arenemiseks olles lugupidav ning mõistev laste ja nende vanematega. Suur asi, mida pedagoogid saavad vanemate toetamiseks teha, eriti erivajadustega laste vanemate jaoks, on tõsta vanemates usku iseendasse ja nende jaoks olemas olevatesse võimalustesse (Daniels & Stafford, 1999). Samuti on pedagoogide ülesanne nõustada lasteasutuses käivate laste vanemaid ning anda informatsiooni lasteasutuses olevast töökorraldusest. Vanematel on õigus nõuda lapse mitmekülgseks arenguks vajalike tingimuste loomist, kuid nende loomisele peavad lapsevanemad ise kaasa aitama (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999).

Selleks, et koostöö toimiks ning oleks vastastikune usaldus, on personalil tarvis silmas pidada, et lapse ja tema perega seonduva infoga tuleb ettevaatlik olla ning seda ei ole lubatud avalikustada (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Lapse arengu hindamise juures rõhutab koostöö olulisust Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008, § 24), tuues välja, et lapse arengu analüüsimiseks ja hindamiseks on ühistegevus lastevanematega tähtis. Vanematelt

kogutud informatsiooni põhjal saavad õpetajad teada, missugused on kodused kasvatuspõhimõtted ning võtta seda arvesse lapse käitumise hindamisel ja tegevuste planeerimisel (Almann, 2000). Läbiviidavas arenguestluses lapsevanematega, annavad õpetajad tagasisidet lapse arengu ja õppimistulemuste kohta ning lapsevanemad jagavad oma seisukohti ja ootusi lapse arengust. Vanema kindel arvamus sellest, kuidas last kasvatades käituda, toetab lasteaia personali, sest see võimaldab neil luua parema lasteaia õppekava (Almann, 2000).

Lapsevanemaid nõustades on vajalik, et õpetaja selgitaks pakutavad lahendused vanemale lahti, et ta neid täielikult mõistaks ja saaks aru nende võimalikust positiivsest ja negatiivsest mõjust. Õpetaja roll on pakkuda mitmekülgset ning hinnanguteta informatsiooni, mille põhjal saaks vanem otsuseid langetada ja järgneva tulemuse eest vastutada (Palts & Häidkind 2014). Lapsevanemate seisukohta tuleb arvestada lapse arengu vaatlemisel ja selle hindamisel, diagnoosi määramisel, lapse tugevuste ja tuge vajavate aspektide väljaselgitamisel, edaspidiste plaanide paikapanamisel, teenuste ja toetuste vajalikkuse kindlakstegemisel ning otsuste langetamisel. Juhul, kui õpetaja saab hakkama informatsiooni vastuvõtmise ja jagamisega vanematele, koosolekute tegemisega ja läbiviimisega, laste võimaluste tutvumisega ning pere isiklikele probleemidele tähelepanu pööramisega, on ta perele juba suureks toeks (Daniels & Stafford, 1999).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et lapse aitamiseks on tähtis, et õpetajate ning lastevanemate vahel koostöö sujaks. Õpetajad on kõige enam lastevanematele nõustaja rollis, ning seesugune tugi muutub vanemate jaoks hindamatuks just erivajadusega lapsega toimetulekul. Suure tähtsusega on informatsiooni vahetamine ning õpetaja vajab vanemalt teavet lapse ning nende endi arvamuste kohta, et tagada lapsele paremad võimalused arenguks.

Koostöö meeskonna ja spetsialistidega kaasavas õpikeskkonnas

Lapse arendustegevust ellu viies tuleb esile mitmeid lapse arengu ja keskkonna aspekte, millega ei tule toime ainult õpetajad, vaid nende arvestamiseks on vajalik eri valdkondade spetsialistide ning lapsevanemate ühistegevus (Häidkind & Kuusik, 2009). Praxisel läbiviidud uuringus (Kirss, 2011) selgus, et Eestis on 45% lasteaedadest olemas logopeedi kasutamise võimalus ja 8% saab kasutada eripedagoogi. Koolides ja lasteaedades leitakse, et eripedagoogilise, psühholoogilise ja sotsiaalpedagoogilise tugiteenuse olemasolu on vajalik, kuid selle saamiseks puudub vajalik ametikoht. Seesuguse probleemi tõi välja ka Kala (2007) lisades eeltoodud spetsialistidele veel, et tugisüsteemide rakendamiseks on logopeede puudu.

Meeskonnatöö võimalikud liikmed rühmas võivad olla rühmaõpetaja, õpetaja abi, lapsevanemad, eripedagoog, logopeed, muusikaõpetaja, liikumisõpetaja ja lasteaia juhtkond ning vajaduse ilmnedes tugiisik (Häidkind & Villems, 2014). Häidkind, Kuusik (2009) ja Daniels, Stafford (1999) lisavad, et lapse arendamise võtmeisikute hulka kuuluvad õpetajad, logopeedid, perearstid, füsioterapeudid, psühholoogid, sotsiaaltöötajad, neuroloogid ja psühhiaatrid, toitumisspetsialistid, tervishoiutöötajad ja tegevusterapeudid. Lapse arendamisse kaasatud isikute koosseis võib erineda sõltuvalt lapsest ning tema erivajadusest (Daniels & Stafford, 1999).

Meeskonnas töötades suudavad inimesed lahendada keerulisemaid ülesandeid ja anda paremaid tulemusi töös, millega nad üksi poleks toime tulnud (Skogen & Holmberg, 2004). Seesugune koostöö saab toimida vaid juhul, kui liikmetel on ühised arusaamad, algatusvõime, vastutuse jagamise oskus ja soov, ühise aja leidmine, mõistmine koostöö vajalikkuset ning teadmine, kuidas koostööd tehakse (Häidkind & Kuusik, 2009). Hästi toimiv meeskonnatöö ergutab inimesi ja selliselt toimides näitavad nad üles suuremat initsiatiivi (Skogen & Holmberg, 2004). Koostöö erinevate spetsialistide vahel on tõhusam, kui iga lüli omab vajalikke teadmisi ja on oma töös professionaalne (Häidkind & Kuusik, 2009). Lastele tuge pakkudes tuleb lähtuda sellest, et pakutav abi võimaldaks tal üha enam iseseivalt hakkama saada ning seejuures ei muudaks abi pakkumine teda sellest sõltuvaks (Daniels & Stafford, 1999).

Eelnevale toetudes võib õpetaja koostööpartneriks ja suurimaks toeks erivajadusega lapsega toimetulekul olla mitmed eelmainitud spetsialistid. Õpetaja ei oma spetsiifilisi teadmisi kõikide erivajadustega laste arendamise võimalustest, mistõttu on erispetsialistide abi väärtuslik. Lapsest ja tema erivajadusest sõltuvalt võivad kaasatud isikud erineda, kuid nende isikute koostöö tulemus on heal tasemel, kui kõik liikmed on oma erialal pädevad.

Varasemalt on tehtud mitmeid uurimusi kaasava hariduse kohta. Teooriast lähtudes avaldab lasteaiaõpetajate suhtumine väga suurt mõju erivajadustega laste kaasamisele. Edukaks kaasamise rakendamiseks peab õpetajatel olema positiivne suhtumine kaasamise, kuid seda mõjutab õpetaja enda valmisolek, varasemad kogemused ning koostöö lapsevanemate ja spetsialistidega. Varasemad uurimused erivajadustega laste kaasamisest on olnud suuresti kvantitatiivsed, kuid õpetajatele ette antud küsimustikud ja vastusevariandid piiravad nende enda arvamuse avaldamist. Antud teemal kvalitatiivse uurimuse tegemine võimaldab saada põhjalikuma ülevaate lasteaiaõpetajate suhtumisest kaasavasse haridusse. Lisaks on varasemates uurimustes rõhku pandud pigem kooliõpetajatele, kuid vähem on uuritud seda, kuidas lasteaiaõpetajad kaasavat haridust kirjeldavad. Sellest tulenevalt on

bakalaureusetöö uurimisprobleemiks see, et olenemata sellest, et kaasavale haridusele on rohkem tähelepanu pööratud ning sellega seoses uuritud haridusasutuste personale, on siiski vähe infot selle kohta, kuidas lasteaiaõpetajad ise kirjeldavad enda valmisolekut mõjutavaid tegureid erivajadustega laste kaasamiseks, kogemusi ja koostööd lapsevanemate ning spetsialistidega. Tulenevalt probleemist on bakalaureusetöö eesmärk lasteaiaõpetajate kirjelduste põhjal selgitada välja lasteaiaõpetajate valmisolekut mõjutavad tegurid erivajadustega laste kaasamisel, kogemused ja koostöö lapsevanematega ning spetsialistide tugi erivajadustega laste kaasamisel.

Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgnevad uurimisküsimused:

1. Millised tegurid mõjutavad lasteaiaõpetajate valmisolekut kaasata erivajadustega lapsi?
2. Missugusena kirjeldavad lasteaiaõpetajad enda kogemusi kaasates erivajadustega lapsi?
3. Missugusena kirjeldavad lasteaiaõpetajad koostööd lapsevanematega kaasates erivajadustega lapsi?
4. Missugusena kirjeldavad lasteaiaõpetajad spetsialistide tuge kaasates erivajadustega lapsi?

Metoodika

Valim

Uuringu tarbeks kasutati mugavusvalimit, sest see aitas autoril saada vajalikud kontaktid enda kogemusele ja varasemale kokkupuutele tuginedes (Rämmer, 2014). Intervjuus osalejad on valdavalt pärit eri linnadest ja piirkondadest. Valimi moodustavad lasteaias töötavad õpetajad, kes töötavad tava-, sobitus- või arendusrühmades. Valik oli tingitud sellest, et aru saada, missugused hoiakud ja kogemused on lasteaiaõpetajatel kujunenud, töötades lisaks tavapäraselt arenenud lastele ka erivajadustega lastega.

Intervjueeritavatele selgitati, kuidas tagatakse nende konfidentsiaalsus ja mil viisil andmeid kasutatakse (Lepik *et al.*, 2014). Osalejatelt kogutud andmete põhjal selgus, et õpetajate tööstaaz jäi vahemikku 2- 30 aastat (Tabel 1). Kaheksast õpetajast viis töötavad tavarühmas, kaks sobitusrühmas ja üks õpetaja arendusrühmas. Kõikide intervjueeritavate rühmas on erivajaduse diagnoosi või erivajaduse tunnustega lapsi. Lasteaiaõpetajate haridustase varieerus keskharidusest kuni magistrikraadini. Suurem osa intervjueeritavatest omas haridusteaduste bakalaureusekraadi ning üks õpetajatest oli õppinud lisaks arstiks, mille kasulikkuse ta intervjuus välja tõi. Seitse uurimuses osalejatest on saanud erinevaid eripedagoogilisi koolitusi. Kõik lasteaiaõpetajad on end lisaks varasematele õpingutele harinud.

Tabel 1. Intervjueeritud lasteaiaõpetajate taustaandmed

Pseudonüüm	Vanus	Tööstaaž	Rühm
Õpetaja 1	22	2	tavarühm
Õpetaja 2	48	24	tavarühm
Õpetaja 3	51	10	tavarühm
Õpetaja 4	54	30	tavarühm
Õpetaja 5	48	2	tavarühm
Õpetaja 6	36	13	sobitusrühm
Õpetaja 7	51	17	sobitusrühm
Õpetaja 8	58	17	arendusrühm

Andmekogumine

Uurimistöö jaoks koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuu abil, mille kava koostamisel võeti aluseks töö eesmärk ja uurimisküsimused (Lepik *et al.*, 2014). Poolstruktureeritud intervjuu andis võimaluse õpetajal rääkida uuritava teema piires ning intervjuueerijal küsida täpsustusi ja selgitusi lähtuvalt õpetaja vastusest (Laherand, 2008). Intervjuu kava koosneb taustküsimustest, sissejuhatavatest küsimustest, põhiküsimustest ja lõpetavatest küsimustest (Lisa 1). Küsimuste sõnastamisel jälgiti, et tegu on avatud küsimustega, ehk algavad valdavalt sõnadega „Mis?“ või „Kuidas“ (Laherand, 2008). Uurimuse usaldusvääruse tagamiseks viidi läbi üks pilootintervjuu, millest ilmneks vajadus küsimuste muutmiseks või lisaküsimusteks. Pilootintervjuu lõppedes paluti intervjuueeritaval tagasisidet anda küsimuste selguse kohta. Osaleja jaoks oli kõik arusaadav ja intervjuu käigus saadi vastused uurimisküsimustele, mistõttu intervjuu kavas muudatusi polnud vaja teha. See võimaldas pilootintervjuu tulemusi kasutada teiste tulemuste hulgas.

Intervjuud viidi läbi 2021. aasta aprillis Zoomi keskkonnas ning salvestati, milleks küsiti osalejatelt eelnevalt luba. Intervjuueeritavatega võeti ühendust e-maili teel, kus anti edasi vajalik teave uurimustöö ja intervjuu läbiviimise kohta. Intervjuueeritavatele anti teada, et osalemine on vabatahtlik ning neil on võimalik keelduda osalemast või vastamast teatud küsimustele (Lepik *et al.*, 2014). E-maili teel kinnitati õpetajatele, et kogutud informatsioon on ainult uurimustöö tarbeks ja andmeid osalejate kohta ei avalikustata (Elmes, Kantowitz, Roediger, 2013). Kokku kirjutati üheksale lasteaiaõpetajale. Intervjuus osales kaheksa lasteaiaõpetajat.

Intervjuud alustati soojendusvestlusega, kus tutvustati intervjuu läbiviimise tingimusi, töö eesmärki, uuriti taustandmeid ja küsiti üldiseid teemakohaseid küsimusi. Intervjuu küsimusi esitati selliselt, et intervjuueeritav räägiks ja arutleks võimalikult iseseisvalt (Lepik *et al.*, 2014). Intervjuude läbiviimise käigus selgunud vajadusest ja lasteaiaõpetaja vastusest tingituna lisandusid täpsustavad küsimused ja kasutati ümbersõnastamistehnikat. Intervjuusid läbi viies hoiti intervjuu kava ees ning tehti märkmeid selle kohta, millest osalejad olid juba rääkinud. Hiljem anti intervjuueeritavatele võimalus veel mõtteid lisada.

Pärast intervjuude läbiviimist transkribeeriti helifailid kasutades selleks Alumäe, Tilk ja Asadullah (2018) veebipõhist kõnetuvastusprogrammi. Intervjuude helifailid kuulati uuesti üle ning samal ajal tehti programmi transkriptsiooni sõnastuses ja vormistuses parandusi. Kokku saadi kaheksa intervjuu peale 147 lehekülge materjali (tähe suurus 12p, reavahe 1,5). Kogutud andmetega toimetati konfidentsiaalsuse kokkulepet järgides ja andmeid hoiti nii, et kõrvalised isikud neid ei näeks ega pääseks ligi (Laherand, 2008). Osalejate taustaandmeid kasutati vaid tulemuste analüüsis ning esitati kokkuvõtlikult, et andmeid ei seostataks ühegi isikuga.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Intervjuueeritavate tegelikud nimed asendati konfidentsiaalsuse tagamiseks sümbolitega (Laherand, 2008) Õpetaja 1, Õpetaja 2, Õpetaja 3, Õpetaja 4, Õpetaja 5, Õpetaja 6, Õpetaja 7. Antud sümbolid aitavad lisaks konfidentsiaalsuse hoidmisele eristada ühe intervjuueeritava tsitaate teiste omadest (Lepik *et al.*, 2014).

Intervjuu transkriptsioone analüüsiti 2021. aasta aprillis-mais ning selleks kasutati QCAmapi programmi (Mayring, 2014). Kõikide intervjuude transkriptsioonid lisati ühte faili kokku. Antud kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul ei lähtunud kindlast juhendist, vaid koodi ja kategooriaid vaadati üle ning lisati või jäeti ära analüüsi käigus (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Kodeerimist alustati lähtuvalt uurimisküsimusest ning tähenduslikke üksusi otsiti kogu materjali hulgast, kuid erilist rõhku pandi vastustele, mis anti vaadeldava uurimisküsimusega seotud küsimustele. Tähenduslik üksus märgiti aktiivseks ja anti vastav kood. Korduvad tähenduslikud üksused jagunesid olemasolevate koodide alla.

Usaldusväarsuse tagamiseks tehti korduvkodeerimine. Igat järgnevat uurimisküsimust kodeerides loeti kogu materjal uuesti läbi ning tehti muudatusi, näiteks kustutati või lisati teiste uurimisküsimuste koodidele tähenduslikke üksusi. Programmist välja võetud koodid lisati Exceli tabelisse, kus need vaadati veelkord uurimisküsimustest lähtuvalt üle ning

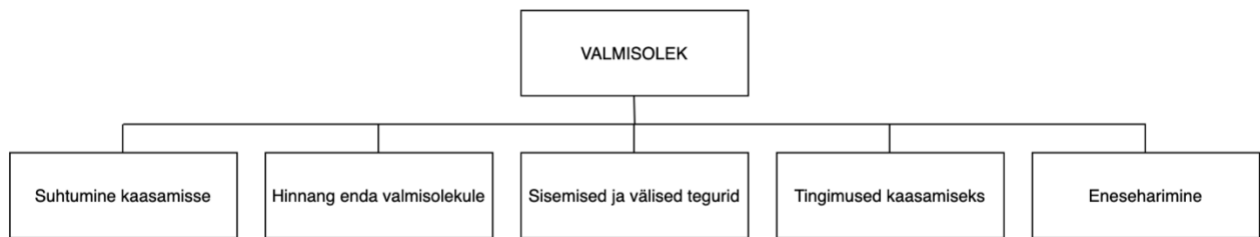
paigutati tähenduslikke üksusi ümber. Excelis jaotati andmed vastavalt uurimisküsimustele. Seejärel paigutati iga uurimisküsimuse sarnased andmed ühe koondnimetuse alla, ehk tekkisid kategooriad. Kategooriate täpsema jagunemise leiab tulemuste peatükist iga uurimisküsimuse alt.

Tulemused

Antud uurimuses saadud tulemused esitatakse uurimisküsimuste ning andmete analüüsimisel tekkinud kategooriate kaupa. Tulemusi ilmestatakse intervjuudes leiduvate tsitaatide abil.

Lasteaiaõpetajate valmisolek erivajadustega laste kaasamiseks

Järgnevalt on toodud esimese uurimisküsimuse „Millised tegurid mõjutavad lasteaiaõpetajate valmisolekut kaasata erivajadustega lapsi?“ tulemused. Andmete analüüsimisel tekkis uurimisküsimuse alla viis kategooriat (Joonis 1).



Joonis 1. Lasteaiaõpetaja valmisolekuga seotud kategooriad.

Lasteaiaõpetajate **suhtumine kaasamisse** peegeldab kõigi rühma laste olukorra mõistmist. Õpetajad toovad välja, et saavad aru vajadusest erivajadusega lapsi kaasata ja pooldavad seda, kuid tunnistavad, et see võib teistele lastele halvasti mõjuda. Samuti on näha, et väga raske erivajadusega lapse kaasamine on lasteaiaõpetajate arvates keeruline ja teeb õpetamise raskemaks. Sellisel juhul ei loe diagnoos, vaid lapse käitumine.

No mina ei poolda seda. Noh, ma oskangi seda selle kahe aasta peale nagu midagi öelda ja minu jaoks teeb ta nagu asja raskemaks. Ja minu arvates seda eesmärki sellisel moel ei täida (...), ma nagu saan sellest põhimõttest aru, et me ikkagi hoiame neid kõiki koos, siis nad ikkagi õpivad üksteiselt, õpivad arvestamist ja kõike seda. Aga nagu noh, ainult mõttest ja selles mõttes, et kui sul on nagu ikkagi see nii tähtis osa sealt puudu (Õpetaja 1)

Mina leian, et selliste laste jaoks ei ole ei lasteaias (...) õpetajatel aega, sest nad peavad täitma oma igasuguseid õppekavasid ja oma töid ja need lapsed jäävad lihtsalt, nad jäävad üksinda (Õpetaja 8)

Lasteaiaõpetajate **hinnangud enda valmisolekule** on mitmekülgsed. Leidus mitmeid õpetajaid, kes väitsid end valmis olevat. Oli ka neid lasteaiaõpetajaid, kelle vastustest paistis mitte täielikku valmisolekut või kelle puhul valmisolek eeldas teatud tingimuste täitmist. Õpetajate vastustest oli näha eelneva kogemuse head mõju valmisolekule. Mida pikem oli õpetaja kogemus erivajadustega lastega, seda rohkem tundis ta end valmis. Vähese kogemusega õpetajad hakkasid end ajapikku kindlamalt tundma.

Ma olen üks nendest väga vähestest meie majast, kes selleks üldse väga nagu kõige rohkem valmis on. (Õpetaja 6)

Ei tunne väga valmis, aga ma ei põtki ka tagasi (...). Loomulikult mul läheks väga palju energiat just temaga toimetulemise peale ja teised jääksid ilmselt tahaplaanile, aga kindlasti otsiks siis tuge nendelt erispetsialistidelt. (Õpetaja 4)

Mulle meeldib ja mina isiklikult olen valmis. (Õpetaja 7)

Intervjuudes osalejad tõid välja mitmeid **sisemisi ja väliseid tegureid**, mis mõjutasid nende valmisolekut. Sisemistest ehk endast tulenevatest teguritest nägid õpetajad enda teadmiste olemasolu ja oma töö tulemuste märkamist. Väliste teguritena ehk teistest tulenevate teguritena kirjeldasid õpetajad kiitusi ja tuge kolleegidelt, tugispetsialistide olemasolu, toetavaid lapsevanemad, keskkonna tundmist ja süsteemi toimimist.

(...) kõige parem oleks ikkagi see, kui su kõrval või kui sa ise oleksidki noh, selles mõttes täielikult spetsialiseerunud just nagu nendele lastele. (...). See, et sa nagu näed, et sellel on mingit tulemust (...) siis lisaks nagu lapsevanemad toetavad, (...). (Õpetaja 1)

Ma tunneks kindlamini, kui diagnoosimis- ja tugisüsteemide saamise süsteem töötaks kiiremini ühtsemalt, et oleks ühtsed meeskonnad, mitte jooksutada kolme psühhiaatri või kusagil mille vahel. (Õpetaja 7)

Uuritavad tõid välja **tingimusi kaasamiseks**, mille olemasolu mõjutab nende endi valmisolekut. Üheks tingimuseks on suuremad ruumid ja võimalus eralduda. Lisaks rääkisid õpetajad laste väiksemast arvust rühmas, et nad jõuaksid individuaalselt igale lapsele läheneda. Veel mainisid osalejad spetsialistide olemasolu, head koostööd lapsevanematega ja ümarlaudasid enne lapse tulekut ning hilisemas koostöös.

Mida vähem lapsi, seda parem, sest et siis on rühma õhkkond ju parem ja sa saad tegeleda lastega ju rohkem, ei ole seda lärmi ja neid noh, kui neid on palju koos sa korruta kahe või kolmega nende eripärad, kõik tulevad välja siis, kui on palju neid. (Õpetaja 8)

Peaks olema nagu vestlusringid, enne kui see laps rühma võetakse, peaks olema see ring nende osapoolte vahel, kes siis selle lapsega hakkavad tegelema (...). Õpetajatel võiks olla ikkagi, mingisugune selline tutvustus ennem või selline koostööhetk. (Õpetaja 2)

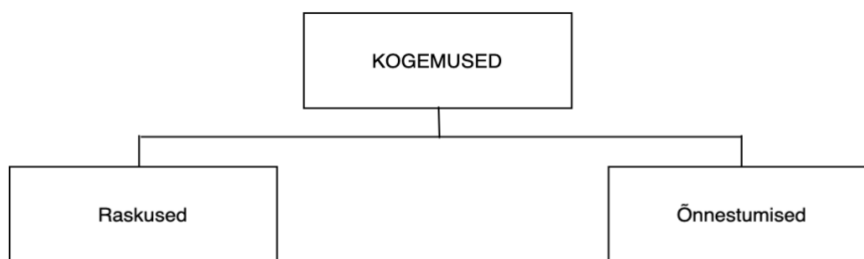
Olulist mõju avaldab õpetaja valmisolekule **eneseharimine**. Olemasolevatest üldistest koolitustest lasteaiaõpetajad suurt kasu ei taju. Nad eelistavad nõuandeid praktikutelt ja erispetsialistidelt. Samuti tõid õpetajad välja häid koolitusi, mis lähtuvad konkreetsest erivajadusest ja mida võetakse vastavalt sellele, milline laps parasjagu rühmas on. Koolituste puhul väärtustavad õpetajad sealt saadavat soovituslikku kirjandust. Seejuures lisati, et koolitused on enamasti suunatud küll õpetajatele, kuid neid võiks saada kogu rühma kollektiiv.

(...) päris palju oleme võtnud nagu välismaa ülikoolidest (...) selliseid üksikuid kursuseid (...). Eestis (...) enamasti konverentsidel ju piirdutakse teemaga, et on vaja, on vaja märgata, et noh, ütleme, et see tase on mul nagu ammu ületatud (...). (Õpetaja 7)

See veebikursus oli väga lühike, siis pigem oligi kõik see materjal oli ise läbi töötamiseks, et sealt tuli väga palju materjali. (Õpetaja 6)

Lasteaiaõpetajate kogemused erivajadustega laste kaasamisel

Järgnevalt esitatakse teise uurimisküsimuse „Missugusena kirjeldavad lasteaiaõpetajad enda kogemusi erivajadustega laste kaasamisel?“ tulemused. Saadud andmete analüüsimisel jaotusid lasteaiaõpetajate kogemused kahte kategooriasse (Joonis 2).



Joonis 2. Lasteaiaõpetaja kogemustega seotud kategooriad

Uurimuses osalenud lasteaiaõpetajad kirjeldasid mitmeid **raskusi**, mis on erivajadustega laste kaasamisel ette tulnud. Nad toovad välja näiteks tugiisiku ebaprofessionaalsust ja tema puudumist ning tagasilööke lapsevanematega koostöös, kus vanemad on vähe tööd teinud või pere ei tule lapse toetamisega kaasa. Lisaks kirjeldavad õpetajad äärmuslikke kogemusi erivajadustega lastega, kus nad näiteks teevad pidevalt liiga teistele rühmakaaslastele. Veel tõid nad välja süsteemi vastutötamine näiteks, et kui on tegu ilmselge erivajadusega, siis arvatakse, et tuleb oodata veel; süüdistatakse õpetajat, et ta otsib

probleemi või väljastpoolt maja spetsialistid ei tee piisavalt pikka jälgimist, et lapse erivajaduses veenduda. Õpetajad nii mõnelgi korral tundnud, et nad ei saa hakkama, kuid on otsinud antud olukorrast väljapääsu kas tugispetsialistidelt või asudes enda teadmisi täiendama.

(...) kõige suurem raskus ongi need vanemad. Et selles mõttes, et kuidas, nagu nemad seda ka kõike niimoodi nägema panna. Aga noh, eks neid väiksemaid nii-öelda rühmasiseseid raskusi, need on ikka väga palju selles mõttes olnud ju kogu aeg ja tuleb ka kindlasti. (Õpetaja 1)

On olnud tagasilööke, kus ma olengi käed üles tõstnud, aga istu ja ole noh, selline mul täiesti suva, ei huvita tead. Ma ei proovigi, aga siis on, endal ka olnud nagu halb päev, Tegelikult ei tohiks niimoodi, aga no vot, kindlalt on olnud. (Õpetaja 5)

Raskuste kõrval kirjeldasid õpetajad **õnnestumisi**. Nad tõid näiteid sellest, kuidas on vajalik meeskond kiiresti kokku saadud ja tänu sellele saab laps tavakooli minna. Lisaks rääkisid uuringus osalejad olukordadest, kus erivajadusega lapse kõne on väga palju arenenud teiste laste kõrval. Nad kirjeldasid, kuidas erivajadusega lapse perega on toimunud hea koostöö ehk on tehtud kokkulepped ja neid on järgitud. Õnnestumisena nägid õpetajad seda, kui väiksem rühm mõjus erivajadusega lapsele hästi ning eakohaselt arenenud lapsed õppisid temaga arvestama.

Tema kohta kunagi öeldi, et see laps ei hakka ei rääkima, ei sööma, ei käima, mitte midagi. Väga tugev pere on nendel. (...) ta on hästi palju arenenud. (Õpetaja 8)

Kõik sellised kokkulepped, (...), kuna meil on see koostöövestlusel või arenguestlusel nagu lapsevanemaga kirja pandud, et nendel hetkedel me niimoodi käitume ja niimoodi reageerime, et siis see nagu selles mõttes on jällegi neid olukordi lahendanud ja päästnud, et siuksed. (Õpetaja 6)

Koostöö lapsevanematega erivajadustega laste kaasamisel

Järgnevalt esitatakse kolmanda uurimisküsimuse „Missugusena kirjeldavad lasteaiaõpetajad koostööd lapsevanematega kaasates erivajadustega lapsi?“ tulemused. Kogutud andmete analüüsimisel jaotus koostöö lapsevanematega kahte kategooriasse (Joonis 3).



Joonis 3. Koostöö lapsevanematega seotud kategooriad

Lasteaiaõpetajad töid **koostöö toimimise** juures välja, et selleks peavad nad vajalikuks üksteisest lugupidamist ja teineteise uskumist. Lapsevanemaga suhtlemiseks kasutavad nad ausat, arusaadavat ja vahetut suhtlusviisi. See aitab õpetajate sõnul tagada selle, et vanem tõesti mõistab öeldut ning saab lapse kohta pidevat tagasisidet. Ausust hindavad uurimuses osalejad ka lapsevanemate endi poolt, et nad tegelike ja raskete olukordade kohta informatsiooni jagaksid. Informatsiooni edastamisel püüavad õpetajad ise olla delikaatsed ja anda seda vanematele n-ö väikeste portsukeste kaupa, et ennetada olukordi, mis võivad olla lapsevanemale vaimselt traumeerivad. Samuti näevad õpetajad, et koostöö toimib paremini, kui lapsevanemaga on loodud usalduslik suhe ning paika pandud ühised eesmärgid, mille täitmiseks ühiselt pingutatakse. Uuringus osalejad peavad vajalikuks veel mõistmist; piiri tunnetamist, kust ei sobi vanemaga vesteldes edasi minna ja vanema psühholoogiliste nüanssidega arvestamist.

Kõigepealt ma muidugi tahaks loota, et mul on väga hea kontakt ausa koduga, kes mulle kõige täpsemalt oskab kas või koledalt, hirmutavalt oskab ära rääkida, mis päriselt nagu toimub ja mida ma pean teadma selle lapse kohta ja kui hulluks näiteks asi võib minna. Kui tähtis on see, et sa juba sellise usaldusliku suhte lood, et vanem julgeb rääkida. (Õpetaja 5)

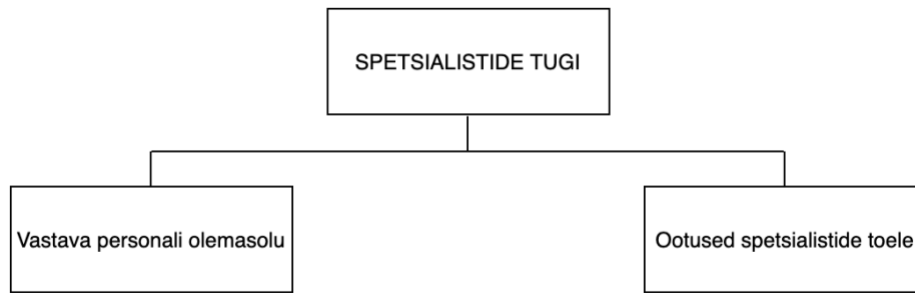
Ongi lihtsalt ausus, et sa ei, selles mõttes ei ilusta mitte midagi, et ikkagi, kui ikkagi on mingi probleem, tuleb sellest kohe rääkida ja sealsamas ka vanem ikkagi usub. Et see kindlasti, see uskumine on hästi tähtis (...). (Õpetaja 1)

Peamiste **takistustena koostöös** toovad õpetajad välja lapsevanemate huvipuudust, tegeliku olukorra mittetunnistamist, õpetaja pädevuses kahtlemist, vajaliku teabe mittejagamist ja tugistruktuuridest keeldumist. Lisaks tunnevad intervjueeritavad, et vanemad ei võta ise vastutust ning pigem süüdistavad õpetajaid, et lapsega pole tegeletud.

Esimesel juhul nad ei noh ei tunnista nagu seda vajadust. Eks ju, hakata asju ajama, ei näe nagu probleemi, teisel juhul nad näevad seda probleemi ja rohkem vigu kui probleem on ja lükkavad seda nagu (...) teiste lahendada. Need hetked on rasked. Neelame alla. (Õpetaja 2)

Spetsialistide tugi erivajadustega laste kaasamisel

Järgnevalt on toodud neljanda uurimisküsimuse „Missugusena kirjeldavad lasteaiaõpetajad spetsialistide tuge kaasates erivajadustega lapsi?“ tulemused. Andmete analüüsimisel tekkis uurimisküsimuse alla kaks kategooriat (Joonis 4).



Joonis 4. Spetsialistide toega seotud kategooriad

Lasteaegades, kus uuringus osalevad õpetajad töötavad, on olemas logopeedid, ühes lasteaias on lisaks vene logopeed, eripedagoogid, psühholoogid ja mänguterapeut, ujumisõpetaja. Veel mainisid nad liikumisõpetajat, muusikaõpetajat ja erivajadustega laste tugiisikut.

Vastava personali olemasolu juures rõhutasid lasteaiaõpetajad, et logopeede ja eripedagooge võiks majas rohkem olla. Samuti pidasid nad vajalikuks teadlike tugiisikute ja psühholoogi olemasolu, kes toetaks lisaks lastele õpetajaid. Psühholoogi tähtsus avaldus kõige enam õpetajate maandajana ja isikuna, kes kuulab muresid. Väga heaks lisaks pidas üks õpetaja mänguterapeudi olemasolu. Uurimuse osalejad ütlesid korduvalt, et neil endal puudub piisav pädevus erivajadustega laste osas, mistõttu on spetsialistide tugi nende jaoks väga oluline.

Kindlasti ongi hästi tähtis personal, et seda ikkagi oleks kogu aeg ja need, kellel ikkagi on vaja seda rohkem lähenemist, (...), et ikkagi see pidev abi ka, et kui lapsevanem võib-olla ise ei tegele, siis noh, ikkagi see, et logopeed on majas, no minu jaoks oleks tegelikult hästi tähtis. (Õpetaja 6)

Kui ma praegu mõtlen meie rühma peale, siis meil võiks olla täitsa rühmas üks eripedagoog lisaks, kes on koguaeg rühmas õpetajana. (Õpetaja 8)

Lisaks sellele tõid mitmed õpetajad välja, et soovivad lasteaeda rohkem kui ühte eripedagoogi ja logopeedi, sest nendel, kellel need olemas olid, tajusid logopeedide suurt koormust. Selgus, et lasteaegades oli tegelikult eripedagoogile ja logopeedile ametikoht olemas, kuid seda ei suudetud mitmeid aastaid täita, kuna ei leita isikuid, kes sinna tööle asuks. Lasteaiaõpetajad arvasid, et logopeedidel on ülekoormus, sest nad viibivad väga vähe rühmades ning võtavad harva lapsi enda juurde tegevusse. Logopeedide ja eripedagoogide pakutavaid teenuseid vajavad õpetajad erivajadustega laste kaasamisel rohkem, kui nad seda seni on saanud.

Ma näen, et nii suur see koormus, et (...) ta tegelikult ei saagi neid iga nädal ju võtta see viitteist minutit. Seda teenust oleks palju rohkem vaja. (Õpetaja 3)

Majasisesse koostöö puhul tõid õpetajad välja nii positiivseid kui ka negatiivseid kogemusi. Positiivse toena näevad õpetajad seda, kui spetsialistid aitavad vanemaid nõustada, jagada lapsevanematele juhiseid, jälgida lapse arengutaset rühmasisestes tegevustes, kirjeldada lapse arengutaset ja jagavad häid materjale või mängu. Negatiivsete kogemuste juures kirjeldasid õpetajad sageli tugiisikuid, kes on erivajadusega lapsele tavaliselt kõige lähemal, kuid kellel puuduvad väga vajalik kannatlikkus ja teadmised erivajadusega lapse toetamiseks.

Logopeed annab palju rühma õpetajale materjale, mida hommikuringis teha, mida mingitel pausidel või sellistel hetkedel lärmakamatel vaigistamiseks teha ja ühesõnaga annab siukseid nippe ja võtteid, keelemänge sõnamänge. Et materjali taha kindlasti ei jää (...). (Õpetaja 4)

Lasteaiaõpetajad rääkisid samuti spetsialistidest väljastpoolt enda lasteaeda, kellega nad teevad otseselt või kaudselt koostööd erivajadusega lapse arengu toetamiseks. Intervjuueeritavad nimetasid psühholooge, logopeede, lastekaitset ja Rajaleidjat. Lisaks tõid õpetajad välja selle, et väljastpoolt maja tulnud spetsialistid jälgivad erivajadusega last liiga vähe, et selle põhjal teha järeldusi lapse arengu kohta.

Kui me palusime abi, tegelikult hästi tore inimene psühholoog, et ta tuleks meie rüüma last jälgima seal eelmisel aastal. Mida annab see, kui see spetsialist on rühmas kolm tundi ja selle põhjal, nagu teeb siis mingi järelduse või kuidas, et see ei vii ju mitte kuhugi. (Õpetaja 5)

Lasteaiaõpetajate **ootused spetsialistide toele** on valdavalt seotud nõustamise ja informatsiooni jagamisega, et kuidas paremini toime tulla. Lisaks soovivad õpetajad, et spetsialistid veedaksid rohkem aega rühmaruumis ja mängiksid lastega, et saada paremat ülevaadet erivajadusega lapsest. Samuti aitab see lapsel rohkem avaneda ja usaldada spetsialisti, sest laps näeb teda sagedamini ning ei teki olukorda, kus n-ö võõras isik lapse endaga teise ruumi kaasa viib.

Absoluutselt eripedagoog, mina võtaks kohe selles mõttes, et mitmed-mitmed diagnoosid, mitmed lapsed (...) nõuavad siiski ka sellist spetsiifilist pedagoogilist lähenemist, erilisi võtteid ja asju, millega saaks eripedagoog toetada. (Õpetaja 7)

Arutelu

Erivajadustega laste arvu kasvades suureneb vajadus neid edukalt tavapärasesse keskkonda integreerida. Kaasava hariduse rakendamise eelduseks on õpetajate positiivne suhtumine kaasamisse. Õpetajate suhtumist kaasamisse mõjutab kõige enam nende valmisolek, kogemused ja koostöö lapsevanemate ning tugispetsialistidega.

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli lasteaiaõpetajate kirjelduste põhjal selgitada välja lasteaiaõpetajate valmisolekut mõjutavad tegurid erivajadustega laste kaasamisel, kogemused ja koostöö lapsevanematega ning spetsialistide tugi erivajadustega laste kaasamisel.

Õpetajate valmisoleku kohta selgus sarnaselt 2014. aastal toimunud Bendováa jt uurimusele, et ühest küljest lasteaiaõpetajad mõistavad, et kaasamine on vajalik ja võib erivajadusega lastele hästi mõjuda, kuid teisalt on nad pigem ettevaatlikud ning toovad selle põhjusena välja, et nende hoiak oleks parem, kui laste arv rühmas oleks väiksem või koostöö spetsialistide ja lapsevanematega sujuvam. Antud sarnasus võib tuleneda sellest, et õpetajad püüavad uuendustega kaasa minna ja usaldavad protsessi, kuid kogemus näitab neile, et erivajadustega laste kaasamisel on palju raskeid päevi ning siis kulub suurem energia korra hoidmise ja laste arendamise peale. Samas kui spetsialistide või vanematega koostöö sujub, siis tunnevad õpetajad, et kogu vastutus laste arengust ei ole nende õlul ning nad teavad, et saavad kellegi abile toetuda.

Tulemustest selgus, et lasteaiaõpetajate valmisolekut mõjutab see, kui raske erivajadusega last kaasatakse ning sellele juhtis 2002. aastal tähelepanu ka Kõrgesaar. Raske erivajadusega laps võib õpetajate tööd keerulisemaks muuta, sest selline laps vajab individuaalsemat lähenemist ja rohkem tähelepanu ning see võtab õpetajal rohkem aega. Selle tõttu kannatavad teised lapsed, sest neile ei jagu piisavalt õpetaja tähelepanu ja tuge. Õpetaja tegeleb raske erivajadusega kaasnevate murekohtadega enne, sest need on sageli märgatavamad ja vajavad kiiremat sekkumist ning selle kõrval jäävad tavapäraselt arenenud tublid ja vaiksed lapsed õpetaja fookusest välja.

Sarnaselt eelnevatele uurimustele on lasteaiaõpetajate hulgas neid, kes suhtuvad kaasamisse positiivselt (Sharma *et al.*, 2014; Gal *et al.*, 2010) ja tunnevad end valmis ja ka neid, kes tunnevad end veel ebakindlalt (Bendováa *et al.*, 2014). Õpetajate erisused suhtumises võisid tuleneda sellest, missugused tingimused ja tugi neil lasteaias olemas oli ja missugune on nende varasem kokkupuude erivajadustega lastega. Mida rohkem on õpetajal varasemalt häid kokkupuuteid ja tuge ümber olemas olnud, seda enesekindlamalt ta ennast

tunneb, et kaasamist rakendada. Häidkindi ja Orase (2016) arvates on õpetajate suhtumine pigem positiivne, kuid lapse kasvades see langeb. Vastupidiselt nende hoiakule, kirjeldas üks õpetaja, et mida vanemaks laps saab, seda paremaks ja lihtsamaks just läheb, sest lapse eneseregulatsioon areneb ning ta tuleb endaga paremini toime. Antud erisus võib tuleneda sellest, et lasteaiaõpetajad kogevad lapse kasvades ebaõnnestumist ja ei mõista, et tegu on pika protsessiga. Kui nad esialgu võisid valmis olla ja tunda end piisavalt pädevana kaasava hariduse rakendamiseks, siis aja möödudes nad hakkasid kogema ebaõnnestumisi sellest, sest laps omandas oskusi liiga kaua või ei omandanud üldse. Ühe õpetaja positiivne kogemus sellest, kus ta nägi erivajaduse leebumist ja lapse iseseisvuse kasvu, võis panna ta arvama, et see võib ka teistel erivajadustega lastel võimalik olla.

Lisaks selgus uuringus, et lasteaiaõpetajad tegelesid pidevalt enese täiendamisega, et toimuks professionaalne areng. Selle tähtsusele kaasavas keskkonnas rõhub lisaks Eesti Õpetajate Liit (Õpetaja Kutse-eetika, *s.a.*). Seesugune ühtivus teooriaga võib olla tingitud sellest, et õpetajad ise tajuvad seeläbi kindlust ja näevad kogutud teadmiste rakendamisel tulemusi. Varasemale uurimusele (Räis *et al.*, 2016) andis kinnitust ka käesolev uurimus, millest selgus, et õpetajad tajuvad erialaste sisukate ja spetsiifiliste koolituste vähesust. Antud tulemus võib olla põhjustatud sellest, et väga spetsiifilistele kursustele pole piisavalt osalejaid, mistõttu tehakse pigem üldisi ja erivajaduse märkamisele suunatud kursuseid, millele on suurem kuulajaskond. Teiseks põhjuseks võib olla see, et spetsiifilistele erivajadustele spetsialiseerunud inimesi on pigem vähe.

Uurides õpetajate kogemusi erivajadustega laste kaasamisel selgus, et õpetajad tulevad toime, kuid nad on kaasamise tõttu kogunud väga raskeid olukordi ja olnud allaandmise piiril. Samas on nad olnud väga toredate õnnestumiste tunnistajaks. Uuringus osalenud õpetajad on püüdnud erivajadustega lapsi kaasates arvestada nende individuaalsusega ning esmalt tegelenud selle arendamisega, mis aitaks lastel igapäevastes tegevustes toime tulla. Selle vajalikkusele on tähelepanu juhtinud ka Häidkind ja Kuusik (2009). Antud käitumist peavad lasteaiaõpetajad ilmselt oluliseks, sest üldoskused tagavad lapsele suurema iseseisvuse ning sellelt on hea edasi minna valdkonnapõhiste teadmiste õpetamise juurde. Õpetaja üheks ülesandeks kaasamisel on märgata ka erivajadusi (Kõrgesaar, 2002) ning intervjuueeritud lasteaiaõpetajad on sellega enda sõnul hakkama saanud. Õpetajad tunnevad, et nad märkavad erivajadusega lapsi, kuid tunnevad muret järgnevate varajase sekkumise etappide pärast.

Erivajaduse kahtlustuse tekkimisel asuvad õpetajad koostöösse eripedagoogi ja lapsevanematega, et kindlaks teha, missugust tuge laps kõige enam vajab. Samasugust koostöö tähtsust rõhutab ka kutsestandard (Õpetaja, tase 6, 2020). Kaasava hariduse

kontekstis on selge, et õpetaja ei tule erivajadustega laste kaasamisega üksi toime ning selle edukaks rakendamiseks on vajalik kaasata kõik erivajadusega lapsega lähedalt seotud isikud, kes suudavad lapse arengusse panustada.

Uurides lasteaiaõpetajate koostööd lapsevanematega selgus, et osalejad peavad oluliseks üksteisest lugupidamist ning mõistmist, millele annavad kinnitust ka Daniels & Stafford (1999). Nimetatud aspektid kattuvad teooriaga, sest need on ajapikku välja kujunenud ning õpetajad näevad nende head mõju edukas koostöös. Suureks takistusteks koostöös on infovahetuse puudulikkus. Õpetajad tajuvad, et vanemad räägivad liiga vähe lapse kohta käivat teavet või jagavad valeinformatsiooni. Lisaks sellele tunnevad õpetajad, et probleemidega seonduv teave jääb sageli vanematele vastuvõtmatuks, sest neil tuleb esialgu eitusfaasiga tegeleda. Lapsevanemate suutmatuse oma lapse kohta halba infot vastu võtta tuleneb sellest, et nad on lapsega väga tugevalt seotud. See põhjustab seda, vanemad tunnevad õpetajate väited kui rünnakut enda pihta, et järelikult on nad ise midagi tegemata jätnud või valesti teinud. Õpetajate tegelik eesmärk on siiski rääkida ausalt ja kedagi süüdistamata, et edasine saaks toimida lapse arengu toetamise suunas. Daniels ja Stafford (1999) toovad välja infovahetuse tähtsuse koostöös lapsevanematega. Seda toetab ka antud uurimus, kus selgus, et õpetajad ise püüavad edukaks koostööks infot hästi vastu võtta, seda ise vanematele jagada, juhtida tähelepanu olemasolevatele probleemidele ning vajadusel nõustada. Sellest võib järeldada, et õpetajad teadvustavad oma rolli koostöös lapsevanematega ning ootavad seda ka lapsevanematelt endilt.

Spetsialistide tuge kirjeldavad õpetajad väga olulisena. Enamikes lasteaedades oli olemas logopeed, kuid eripedagoogi ametikoht polnud sageli täidetud, sest ei leita sobivat inimest. Sellele kitsaskohale on mitmel korral varasemalt tähelepanu juhitud (Kirss, 2011; Kala, 2007). Eripedagoogide puudus võib olla tingitud sellest, et seda eriala lõpetab vähem inimesi kui on nõudlus ning sellele ametikohale saamine eeldab kõrgema hariduse olemasolu. Lasteaiaõpetajad peavad oluliseks ja tõhusaks seda, kui spetsialist annab nõu ja jagab häid võtteid, kuidas erivajadusega last teiste kõrval toetada. Sellise toetuse inspireerivat mõju on selgitanud ka Skogen ja Holmberg (2004). Saadud tulemuste kattumine teooriaga võib olla tingitud sellest, et õpetajad tajuvad enda pädevuste mittepiisavust toimetamiseks erivajadustega lastega kaasavas keskkonnas ning väärtustavad sellest tulenevalt veelgi enam erispetsialistidelt saadud juhiseid.

Antud uurimuses kogutud tulemuste põhjal selginesid kaasamise rakendamist takistavad aspektid, mille likvideerimine aitab kaasava hariduse rakendamisele oluliselt kaasa.

Antud töös ilmnenu piiranguna võib välja tuua selle, et uurimuse läbiviimist raskendas COVID-19 viirus, mille tõttu ei olnud võimalik osalejatega kohtuda ja otse suhelda, selleks tuli kasutada veebikeskkonda, mis võimaldas kaamerat kasutada. Otse kohtudes oleksid õpetajad saanud end vabamalt tunda ning mitte muretseda heli- ega pildikvaliteedi pärast. Praktilise väärtusena toob autor välja selle, et lasteaiaõpetajad leiavad antud tööst ettepanekuid paremaks koostööks lapsevanemate ja tugispetsialistidega erivajadustega laste kaasamisel. Lasteaedade juhtkonnad saavad teada, mida peavad lasteaiaõpetajad erivajadustega laste kaasamisel oluliseks ning välja on toodud ka kitsaskohad, millele õpetajad tähelepanu suunasid. Lähtuvalt tulemustest teavad lasteaedade juhtkonnad millega erivajadustega laste kaasamisel arvestada ning missuguseid parandusmeetmeid erivajadustega laste kaasamiseks rakendada.

Uurimuse põhjal võib anda soovitusi õpetajate koolitussüsteemiga tutvumiseks ja parandusettepanekute toomiseks. Uurimuses selgus, et lasteaiaõpetajad vajaksid spetsiifilisemaid koolitusi, sest olemasolevad jäävad nende jaoks pigem üldisteks või kaugeteks erivajadustest, millega nad igapäevaselt tegelevad. Seda, missuguseid koolitusi õpetajad täpsemalt vajavad tasub uurida, sest õpetajad tunnevad, et nad on enamaks valmis ja see aitaks neil erivajadustega laste kaasamist tõhusamalt rakendada.

Tänuõnad

Autor soovib tänada uurimuses osalenud lasteaiaõpetajaid, kes panustasid antud töösse ja jagasid ausalt ja vahetult enda kogemusi. Suur tänu juhendajatele Ingrid Konile ja Pille Nelisele, kes toetasid enda teadmistega ja andsid häid juhiseid.

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.

Pille-Riin Ploom

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Almann, S. (2000). *Kodu ja lasteasutuse koostöö: planeerimine, läbiviimine ja hindamine*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Almann, S. (2009). Partnerlus – lasteaia ja lapsevanemate koostöö alus. E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 51–64). Tallinn: Studium.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Külastatud aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- 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(7) 1014–1021. Külastatud aadressil <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012804>
- Daniels, E. R., & Stafford, K. (1999). *Erivajadusega laste kaasamine*. Tartu: Tartumaa Trükikoda.
- Eesti Õpetajate Liit (s.a.). *Õpetaja kutse-eeetika*. Külastatud aadressil http://www.opetajateliit.ee/uudis_160304_1.php
- Elmes, D. G., Kantowitz, B. H., & Roediger, H. L. (2013). *Psühholoogia uurimismeetodid*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel. Soovitused poliitikakujundajatele*. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (s.a.). *Country information for Estonia*. Külastatud aadressil <https://www.european-agency.org/country-information/estonia>
- Flink, K. (2019). *Õpetajate ja lapsehoidjate hinnangud toimetulekule erivajadustega väikelastega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89–99. Külastatud aadressil <https://eric.ed.gov/?id=EJ890588>
- Häidkind, P. (2008). Erivajadustega lapsed lasteaias. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 198–220). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Häidkind, P. (2005). Varajane sekkumine. *Haridus*, lk 36.

- Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadusega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup (Koost), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22–72). Tallinn: Kirjastus Studium.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88.
- Häidkind, P., & Villems, K. (2014). *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele. Õppe- ja kasvatustegevuse planeerimine laste arengutasemest lähtuvalt*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf
- Kala, H. (2007). Varajane märkamine ja sekkumine – kelle vastutus?. *Eripedagoogika*, 27, 4–9.
- Kallaste, E., Lang, A., Sõmer, M., Sandre, S.-L., & Anspal, S. (2017). *Puuetega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuring*. Külastatud aadressil https://centar.ee/wpcontent/uploads/2018/05/Puuetega_lastega_perede_toimetuleku_uuringu_raport.pdf
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kanep, H. (2008). *Uuringu „Haridusliku erivajadusega õpilane koolikaardil, tugiteenuste kättesaadavus haridusliku erivajadusega õpilasele“ II osa*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40911/Uld_HEV.pdf
- Kirss, L. (2011). *Õppenõustamisteenustega rahulolu ja nende kättesaadavus. Uuringu lõpparuanne*. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/wpcontent/uploads/2019/02/%C3%95ppen%C3%B5ustamisteenustega-rahulolu-ja-nende-k%C3%A4ttesaadavus-2011.pdf>
- Kontor, A., Tiirmaa, L., Randma, L., & Kulderknup, E. (2013). *Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede*. Külastatud aadressil https://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/sites/6/2017/01/IOK_oppekava-veebiv.pdf
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *Riigi Teataja I 1999*, 27, 387. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006>
- Kukk, K. (2007). Erivajadusega õpilane ja kaasav haridus. L. Tiirmaa (Koost),

- Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 19–22). Tallinn: Argo.
- Kutsekoda (2020). *Kutsestandard. Õpetaja, tase 6*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Külaots, K. (2016). *Õpetajate hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Ledis, K. (2019). *Lasteaiaõpetajate hinnangud enda kompetentsile erivajadustega laste arendamisel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lepik, K., Halliki, H.-L., Kello, K., Linno, M., Selg., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/intervjuu>
- Lilleoja, L. (2013). Erivajadusega laps sobitus- ja erirühmas. L. Lilleoja (Koost), *Erivajadustega laps lasteaias: abimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele* (lk 5–10). Tallinn: Sõnasepp.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4).
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Külastatud aadressil <https://qualitative-content-analysis.org/wp-content/uploads/Mayring2014QualitativeContentAnalysis.pdf>
- Mõttus, M. (2013). *Erivajadustega laste varajane integratsioon koolieelses lasteasutuses – lapsevanemate arvamused Tartu Lasteaed Pääsupesa näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Palts, K., & Häidkind, P. (2014). *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele. Individuaalse jälgimise arengu kaart*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Külastatud aadressil <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>
- Sandri, P. (2014). Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. *European Journal of Disability Research*, 8(2), 92–104.

- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger., B (2014). Attitudes and self-efficacy of pre service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs* 15(2), 97–105. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12071>
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool*. Tartu: El Paradiso.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *TALIS 2018 tulemused: II osa*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_24.03.pdf
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Uibu, K., & Puksand, H. (2017). Õpetajakoolituse üliõpilaste teadmiste, arusaamade, emotsioonide ja kogemuste avaldumine erivajadusi käsitletavates esseedes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(2), 183–205.
- Veisson, M. (2008). Erivajadustega lapsed. M. Veisson (Koost), *Lapsevanematele erivajadustega lastest* (lk 5–14). Tartu: Atlex.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Taustküsimused

- Kas olete nõus intervjuu salvestamisega?
- Kas võime „sinatada“?
- Kui vana sa oled?
- Missugune on sinu haridustase? (kool/eriala nimetus)
- Mitu aastat oled lasteaiaõpetajana töötanud?
- Mis liiki rühmas sa hetkel töötad?
- Kui vanad on sinu rühma lapsed?
- Kas sinu rühmas on erivajaduse diagnoosiga lapsi?
 - 1) Palun nimeta neid, mida tead.
- Kas sinu rühmas on erivajaduse tunnustega lapsi?
 - 1) Palun kirjelda neid.
- Missugused erispetsialistid on lasteaias olemas?

Sissejuhatavad küsimused

- Missuguste erivajaduse liikidega oled varasemalt kokku puutunud?
- Kuidas mõistad kaasavat haridust?
- Mis sa arvad kaasava hariduse rakendamisest?
 - 1) Palun põhjenda.
 - 2) Palun too näiteid.
- Kui oluliseks pead koostööd erivajadustega laste kaasamisel?
 - 1) Palun selgita.

Põhiküsimused

Tegurid, mis mõjutavad lasteaiaõpetaja valmisolekut erivajadusega lapsi kaasata.

- Missugustel erivajadusi käsitletavatel kursustel või koolitustel oled osalenud?
 - 1) Kuidas oled iseseisvalt ennast harinud töötamiseks erivajadustega lastega?
 - 2) Kuidas on eelnevad õpingud toetanud sinu valmisolekut tööks erivajadustega lastega?

- Kuivõrd valmis tunned end erivajadustega laste kaasamiseks?
 - 1) Palun põhjenda.
- Mis mõjutab sinu valmisolekut kaasata erivajadustega lapsi?
- Kuidas sa tunned end erivajadustega lastega töötades?
 - 1) Millest sinu kindlus/ebakindlus võib tuleneda?
 - 2) Kuidas tunneksid end erivajadustega lastega töötades kindlamalt?

Lasteaiaõpetajate kirjeldused enda kogemustest erivajadustega laste kaasamisel.

- Kuidas kirjeldad enda senist hakkamasaamist erivajadustega laste kaasamisel?
 - 1) Missugused on sinu kogemused seoses erivajadustega laste kaasamisega?
 - 2) Missuguseid raskusi on erivajadustega laste kaasamisel ette tulnud?
 - 3) Mis tagab õnnestumise erivajadustega laste kaasamisel?
- Missuguseid tundeid erivajadustega lastega töötamine sinus tekitab?
 - 1) Millest see tuleneb?
- Mis on aidanud sul erivajadustega lastega paremini toime tulla?
- Missugused tingimused peaksid sinu arvates olema erivajadustega laste kaasamiseks täidetud?
 - 1) Millega ise kindlasti arvestad erivajadustega laste kaasamisel?
- Kas kaasav haridus on sinu arvates täitnud oma eesmärgi või pigem mitte?
 - 1) Miks sa nii arvad?

Lasteaiaõpetajate kirjeldused koostööst erivajadustega laste vanematega.

- Palun kirjelda, kuidas teed lapsevanematega koostööd erivajadusega lapse arengu toetamiseks?
- Kuidas on toimunud koostöö erivajadustega laste vanematega?
 - 1) Palun too näiteid.
 - 2) Kuivõrd erineb see koostööst tavapäraselt arenenud laste vanematega?
 - 3) Palun kirjelda.
- Missugused on peamised takistused koostöös erivajadustega laste vanematega?
- Mida pead erivajadustega laste vanematega koostöös oluliseks?
 - 1) Mida teed selleks, et koostöö võimalikult hästi sujuks?
- Millised on sinu võimalused siis, kui lapsevanem ei tee koostööd, kuid laps vajab siiski lisaabi?

1) Kuidas juhtkond ja kolleegid sind sellises olukorras toetavad?

Lasteaiaõpetajate kirjeldused spetsialistide toest erivajadustega laste kaasamisel.

- Kuidas toimib sinu lasteaia koostöö erispetsialistidega?
- Missugust tuge ootad kõige enam lasteaia erispetsialistidelt?
- Kuivõrd piisavaks pead senist tuge erispetsialistidelt?
 - 1) Palun põhjenda.
- Missuguse erispetsialisti abi olete seni kõige enam erivajadusega lapse arengu toetamiseks vajanud? (nii sinu enda jaoks, kui ka lapse arengu jaoks)
 - 1) Milles abi vajamine väljendus?
- Milliselt erispetsialistilt olete siiani kõige enam abi saanud?
 - 1) Milles abi saamine väljendus?
- Kuidas hindad olemasolevate spetsialistide piisavust?
 - 1) Kas sinu arvates vajaks lasteaed veel mõnda spetsialisti?
 - 2) Palun selgita.

Lõpetuseks

- Kas kaasav haridus on sinu arvates täitnud oma eesmärgi või pigem mitte?
 - 1) Miks sa nii arvad?
- Kas sa soovid veel midagi lisada?
 - 1) Mida soovid lisada?
- Kas sul on mulle küsimusi?
 - 1) Milliseid küsimusi?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Pille-Riin Ploom,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
Lasteaiaõpetajate kirjeldused valmisolekut mõjutavatest teguritest erivajadustega laste kaasamisel, kogemustest ja koostööst lapsevanematega ning spetsialistide toest erivajadustega laste kaasamisel,

mille juhendaja on Ingrid Koni ja kaasjuhendaja 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.

Pille-Riin Ploom
18.05.2021