

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Narva kolledž  
Õppekava Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas

Ingrid Oden

**LASTEAIAÕPETAJATE HINNANG ENDA TEADMISTELE  
JA OSKUSTELE SEoses EESTIKEELSELE ÕPPELE  
ÜLEMINEKUGA TARTU LINNA EESTIKEELSETE  
LASTEAEDADE NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Aet Kiisla MSc

Narva 2024

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

Ingrid Oden

(töö autori allkiri)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ingrid Oden,

(sünnikuupäev: 09.04.1989)

Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lasteaiaõpetajate hinnang enda teadmistele ja oskustele seoses eestikeelsele õppele üleminekuga Tartu linna eestikeelsete lasteaedade näitel”, mille juhendaja on Aet Kiisla.

1. Reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
1. Üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Narvas 19.05.2024

## **SUMMARY**

The topic of the bachelor thesis was kindergarten teachers' assessment of their own knowledge and skills in relation to the transition to Estonian-language learning in the examples of Estonian-speaking kindergartens in the city of Tartu.

The Estonian Education Development Plan 2021-2035 has set the development of high-quality Estonian-language and Estonian-language learning as one of the goals of its action lines. The transition to Estonian-language teaching will take place first in primary education, already in the school year 2024/2025 (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020).

As a result of the above, the problem of the research is currently the lack of understanding of the knowledge and skills of teachers in Estonian-language kindergartens in dealing with children of other languages. The aim of the study is to find out the assessment of kindergarten teachers who teach in Estonian-language kindergartens and Estonian-language kindergartens about their own knowledge and skills for working with children of other languages. The sample consists of all municipal kindergartens in Tartu that do not have a language immersion group, and the research method is a qualitative, purposive focus group interview.

Teachers in the survey said that a key skill for them is to create a supportive environment and to be tolerant of children from other languages. Teachers identified a number of methods that support the adaptation of foreign language children and the development of the target language.

Teachers are concerned about the lack of support specialists, finding extra time for individualised language learning and differentiation of materials, the language barrier when communicating with the family and the child.

Based on the results of the research, it can be concluded that teachers of Estonian and Estonian-language groups have theoretical knowledge of how to integrate and support a foreign-language child in the learning environment and what methodologies to use in teaching and education, but would benefit from a variety of practical training and seminars in the field of multicultural education. This would help them to develop confidence in their own competence to teach in a multicultural group setting.

# SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	4
1. MUUKEELNE LAPS.....	5
1.1. Muukeelne laps õpikeskkonnas .....	5
1.2. Õpikeskkonna loomine .....	7
1.3. Muukeelse lapse õpetamise meetodikad.....	8
2. MUUKEELSE LAPSE ÕPETAMINE EESTI KEELES JA EESTIKEELSES LASTEAIARÜHMAS.....	13
2.1. Uurimistöö meetodika .....	13
2.2. Meetodilised oskused, mida peavad lasteaiaõpetajad endale tähtsaks töötamiseks muukeelsete lastega eesti keeles ja eesti keelses lasteaiaühmas.....	16
2.3. Lasteaiaõpetajate hinnang enda meetodiliste teadmiste kohta töötamiseks muukeelsete lastega eesti keeles ja eesti keelses lasteaiaühmas.....	17
2.4. Lasteaiaõpetajate hinnang enda teadmiste kohta kujundamiseks arengut soodustavat õpikeskkonda muukeelsele lapsele .....	18
2.5. Õpetajate ebakindlus seoses eestikeelsele õppele üleminekul.....	19
2.6. Õpetajate ideed täiendkoolitustele seoses muukeelsete laste õpetamisega.....	21
2.7. Arutelu .....	22
2.8. Järeldused.....	26
KOKKUVÕTE .....	30
KASUTATUD KIRJANDUS.....	32
LISA 1. ....	37
Fookusgrupi intervjuu küsimused.....	37

## SISSEJUHATUS

Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 on seadnud üheks tegevussuuna sihiks kvaliteetse eestikeelse ja eesti keele õppe arengu. Tagamaks sujuva liikumise ühelt haridusastmelt teisele, leitakse, et eelnimetatud keele aspekte on oluline arendada juba alushariduses. Üleminek eestikeelsele õppele toimub esimesena just alushariduses, ja seda juba 2024/2025 õppeaastal ning täielik eestikeelsele õppele üleminek peaks lõpule jõudma 2029/2030 õppeaasta alguseks. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020)

Tulenevalt eeltoodust on uurimistöö probleemiks hetkel puudulik ettekujutus eestikeelsete lasteaegade õpetajate teadmistest ja oskustest tegeleda muukeelse lapsega. Uurimistöös ei uurita õpetajate psühholoogilist valmisolekut vaid nende enda hinnangut teadmistele töötamiseks muukeelse lapsega peale eesti keelsele haridusele üleminekut.

Töö eesmärgiks on välja selgitada eestikeelses lasteaia ja eesti keeles õpetavate lasteaiaõpetajate hinnang enda teadmiste ja oskuste kohta töötamiseks muukeelsete lastega.

Uurimisküsimused:

1. Milliseid metoodilisi oskuseid peavad eesti keeles ja eestikeelses lasteaiaühendas õpetavad lasteaiaõpetajad endale tähtsaks töötamiseks muukeelsete lastega?
2. Milline on eesti keeles ja eestikeelses lasteaiaühendas õpetavate lasteaiaõpetajate hinnang enda metoodiliste teadmiste kohta töötamiseks muukeelsete lastega?
3. Millised on lasteaiaõpetajate teadmised arengut soodustava õpikeskkonna kujundamisest muukeelsele lapsele?

Tartus on Arno (Arno.ee) andmetel 2023/2024 õppeaastal 33 munitsipaallasteaeda. (Arno.ee veebileht) Neist 30 töötavad kasutades ainult eestikeelset õpet ja 3 kasutavad keelekümblus metoodikat.

Valimiks on kõik need Tartu linna munitsipaallasteaiad, kus ei ole keelekümblusrühma. Uurimismeetodiks on kvalitatiivne eesmärgipärane fookusgrupi intervjuu.

# 1. MUUKEELNE LAPS

Peatükis käsitletakse muukeelse lapse eripärasid õppekeskkonnas ning sobiva õpikeskkonna loomist.

Väärtustades lapse emakeelt, väärtustame ka seda kultuuri, millest ta pärineb. Teisest kultuuriruumist pärit lapsed nõuavad õpetajatelt suuremat tähelepanu ja kannatlikkust ning üha olulisemaks muutub vajadus vallata õpetajal teadmisi eri kultuuride kohta. (Märka et al., 2009, lk 45–46) Tänapäeva õpetajatelt nõutakse, et ta peab olema teadlik erinevate kultuuride olemasolust, lugupidav erinevuste suhtes, vaba eelarvamustest ning eelkõige olema enesearengus mitmekultuurilistes pädevustes. Mitmekultuurilisust defineeritakse kui rassi, päritolu, sotsiaalse kuuluvuse, usu, keele, soo ja kultuurilise tausta koosseksisteerimist. Laste mitmekultuuriline arusaam endast ja teistest kujuneb välja juba noores eas ning seetõttu oodatakse õpetajatelt selle õpetamist juba lasteaias. Sellest tulenevalt peavad õpetajad omandama ise mitmekultuurilised väärtused, et õpetada lapsi olema isiksusteks, kes austavad ja tolereerivad erinevusi enda ümber. (Baker, 2018; Banks, 2014; Kazu & Yalçin, 2023; Mamat et al., 2022)

## 1.1. Muukeelne laps õpikeskkonnas

Muukeelsed lapsed on lasteaija pedagoogidele suurem väljakutse, kui eesti keelt kõnelevad ükskeelsed lapsed, sest nende tähelepanu on raskem köita. Seda eriti tegevustes, kus verbaalsel väljendusel on suurem osakaal. Kazu & Yalçin (2023) on teinud oma uuringutulemustest järeldused, et lasteaijaõpetajatel on rohkem kogemusi ja praktikat õpetamiseks muukeelset last võrreldes teiste kooliastmete õpetajatega (Kazu & Yalçin, 2023). Muukeelne laps omandab koolieelses eas igapäevaseks suhtlemiseks piisavad keelevahendid (esmase sõnavara, lihtsad laused) kiiresti (Hallap, 2008, lk 193). Võõrasse rühmakollektiivi aitab muukeelsel lapsel sulanduda paremini, kui õpetaja pöördub lapse poole tema emakeelsete fraasidega (*nt Come here!*) (Baker, 2018; Kazu & Yalçin, 2023). Olulisel kohal on õpetaja kehakeel ja hääletoon (Tammemäe, 2007, lk 25).

Õppimise juures peetakse oluliseks, et see toimuks lapsel mängu kaudu, tähtsustatakse mängu, kui üht osa lapse arengus (Baker, 2018; Niilo & Kikas, 2008, lk 135). Eelkooliealine laps mängib mitmeid mängu (*nt rollimängud*) üksnes kõne abil, mäng on lapse kõige loomulikum ja eakohasem keele õppimise viis (Baker, 2018; Ugaste et al., 2009, lk 47–48). Koolihariduseks vajaliku keeleoskuse omandab laps viie aasta jooksul, lihtsama suhtluskeele

kahe aastaga (Tammemäe, 2007, lk 25).

Varasemalt on uurinud Memberg (2022) oma magistritöös lapsevanemate, koolidirektorite ja ametnike hoiakuid ning valmisolekut potentsiaalseks üleminekuks eestikeelsele haridusele kahes Ida-Virumaa linnas (Jõhvis ja Kohtla-Järvel). Uurimistöö küsimustikule vastanud lapsevanemad on välja toonud, et eesti keele õppega tuleks alustada juba lasteaiast, siis on keeleoskus parem ja lõimumine eesti ühiskonnaga sujuvam. Madala eesti keele oskuse põhjuseks töid vanemad välja järgmised tegurid: mittesobilik õpetamise meetodika ja hilinenud eesti keele õppega alustamine. (Memberg, 2022)

Mujal maailmas läbi viidud uuringud (Bennett et al., 2018; Kim & Connelly, 2019; Mamat et al., 2022) kinnitavad, et kõige efektiivsem on lõimimist alustada eelkoolieas ning lõimimise juures on võtmeroll lasteaiaõpetajal, kuna lasteaia keskkonnas toimub see igapäeva tegevuste kaudu (Bennett et al., 2018; Kim & Connelly, 2019; Mamat et al., 2022). Balti Uuringute Instituut on teinud uuringu teemal “Eestikeelsele haridusele üleminek Tartu linnas”, mille tellijaks on olnud Tartu Linnavalitsus aastal 2023 (Kivistik et al., 2023). Uuringu küsitluse eesmärgiks oli välja selgitada Tartu vene õppekeelega koolide ja lasteaedade õpilaste lapsevanemate suhtumine üleminekusse eestikeelsele haridusele. Küsimustikule vastanud lapsevanemad on välja toonud murekohtadeks, et muukeelse lapse õppeedukus võib langeda seoses eestikeelsele õppele üleminekul, laste õppekoormus suureneb tulenevalt sellest ning väheneb laste koolis käimise motivatsioon. Võimalikeks lahendusteks on lapsevanemad välja toonud, et esmalt tuleks korraldada üleminek lasteaedades ja seejärel järjest liikuda edasi kõikide kooliastmeteni. (Kivistik et al., 2023) Kaldur ja Kivistik on välja toonud oma uuringutes vajaduse spetsiaalselt muukeelsetele inimestele kohandatud õppematerjalide ja õppemetoodika järele, mis arvestavad laste individuaalsete vajaduste ja võimetega (Kaldur et al., 2021; Kivistik et al., 2023).

Õpetaja, kes hakkab tööle muukeelse lapsega, peab olema kultuuriliselt pädev, tolereeriv ja eelarvamustest vaba. Ainult nii pakub ta lapsele soodsat keskkonda edasise arengu jaoks. Muukeelne laps omandab vajaliku keeleoskuse ja teadmised erinevuste suhtes lasteaia keskkonnas läbi igapäevaste tegevuste ning lõimumine uue kultuuri- ja keeleruumiga toimub sujuvamalt.

## 1.2. Õpikeskkonna loomine

Tulenevalt õpetajate kutsestandardist (Õpetaja kutsestandard tase 6) kujundab õpetaja õpikeskkonna, mis vastab õppija vajadustele ja arengule ning tagab lapsele õpitoe ja eduelamuse. Rääsk (2020) on pidanud õpetajatele üheks kõige tähtsamaks oskuseks kohandada ja luua materjali lähtudes õpilase individuaalsusest ning tema kultuurilisest ja keelelisest taustast (Rääsk et al., 2020).

Muukeelsele lapsele on sihipäraselt ja läbimõeldult kujundatud füüsiline õppe- ja kasvukeskkond olulise kaaluga (Märka et al., 2009, lk 48). Õpetaja on õpikeskkonna loojaks, kus suunab lapsi selles avastama, katsetama ja läbi mängu õppima (Baker, 2018; Kala, 2009, lk 7–8; Nugin, 2018, lk 63). Oluline on, et rühmaruumis vahetuks pidevalt vastavalt lapse vanusele ning tema huvidele mängud, raamatud, erinevad vahendid ning tekiks juurde uusi tegevuskeskuseid. Selline pidev keskkonna vahetamine on lapse arengule stimuleeriv. Tähtis on keskkonna loomisel õppimine visualiseerida. (Saarits & Nugin, 2018, lk 63–65)

Lapse arenguks kõige soodsam kasvukeskkond peab olema stimuleeriv ja arendav ja seda nii kodus kui ka lasteaias (Saarits & Nugin, 2005, lk 112). Õpetaja, kui kasvukeskkonna loojana valib materjale ja tegevusi lähtudes lapse vanusest, tema arengust ja huvist. Uusi vahendeid võiks õpetaja lasta lapsel ise avastada ning katsetada, nii konstrueerib laps uue teadmise eelnevate kogemuste põhjal (Baker, 2018; Saarits & Nugin, 2005, lk 118–119).

Mitmekultuurilises hariduses on oluline luua õpikeskkond, kus iga õpilane saab säilitada enda kultuurilise identiteedi ning sealjuures lõimuda uuega. Läbi selle äratatakse inimeses huvi uue kultuuri vastu ning antakse kindel märguanne, et ei pea valima enda päritolu ja asukohamaa vahel, vaid saab kuuluda mõlemasse. Mitmekultuurilise hariduse üks eesmärk on tolerantsuse kujundamine läbi teadmiste lisamise, sihtgrupi väiksemaks osadeks muutmise ja grupi tunnuse kaotamise. (Baker, 2018; Muldma & Nõmm, i.a., lk 82)

Füüsiline keskkond lasteaias toetab lapse terviklikku arengut ning visuaalne keskkond on oluline infoallikas, mis soodustab nähtu meeldejätmist. Muukeelse lapse puhul on mitmekesine ja sihipäraselt kujundatud füüsiline õpikeskkond olulise kaaluga. Õpikeskkond ei tähenda mitte ainult pildimaterjali, vaid ka lugemisvara ning seda soovitatavalt muukeelse lapse emakeeles. (Baker, 2018; Märka et al., 2009, lk 48)

Suur tähtsus ning osakaal on õpetajal lähtuvalt eesmärkidest valida õpetamiseks, õppimiseks ja tagasisideandamiseks sobivad meetodid. Sellest tulenevalt peab õpetaja vajadusel koostama koostöös teiste spetsialistidega (*nt eripedagoog, logopeed*) individuaalse arenduskava,

arvestades hariduslike erivajadustega õppija toetamise põhimõtteid ning õppija igakülgset arengut (Õpetaja kutsestandart tase 6).

Kokkuvõtteks õpikeskkond peab olema last stimuleeriv ning kujundatud läbimõeldult. Tähtis on õpetajal, kui keskkonna kujundajana, meeles pidada, et lapse identiteet ja kultuuriline taust säiliks, sest ainult nii toimub lõimumine sujuvalt. Keskkond peab olema vastavuses muukeelse lapse vanusega ja ealise arenguga.

### **1.3. Muukeelse lapse õpetamise metoodikad**

Käesoleva haridusreformi järel saab olema tavaline nähtus muukeelse lapse olemasolu eestikeelses lasteaiarühmas. Terminit muukeelne või kakskeelne laps kasutatakse lapse puhul, kes räägib rohkem kui ühte keelt (Myers-Scotton, 2006).

Vanahans et al. (2023) on oma uuringus kirjutanud, et õpetaja valmisolek ja toimetulek klassiruumis sõltuvad tema oskustest ja kogemusest, suhtumisest ning motivatsioonist (Vanahans et al., 2023). Kaldur ja Rääsk on uurinud (Kaldur et al., 2021; Rääsk et al, 2020) õpetajate valmisolekut õpetada muukeelset last ning teinud järelduse, et õpetajad, kellel on puudulikud kogemused muukeelsete laste õpetamisel, kasutavad muukeelsete õpilastega enamasti katsetamise meetodit tema õppetöösse kaasamisel (Kaldur et al., 2021; Rääsk et al, 2020).

Õpetaja peab muukeelse lapse õpetamisel ja õppe planeerimisel arvestama tema kultuuri- ja keeletaustaga. Temalt oodatakse valmisolekut, mõistmaks laste mitmekesisust ning tulenevalt sellest õpikeskkonna mugavamist ning kohendamist. Oluline on, et õpetaja ise oleks eeskujuks teise kultuuriruumist tulnud inimese tolereerimises. Nii suunab ta teiste õpilaste enesehinnangut, empaatiat ning üldist sallivust klassi õhkkonnas.

Õpetaja eneseteostus mitmekultuurilises klassiruumis põhineb: 1) usku enda võimesse siduda erineva kultuurilise taustaga õpilaste kogemusi, teadmisi ja vaatenurki õpetamise ja õppimisega; 2) usku enda võimesse luua turvaline õpikeskkond, kus õpilased teevad koostööd erineva kultuurilise ja rassilise taustaga eakaaslastega; 3) usku enda võimesse tõsta õpilaste teadlikkust mitmekesisusest (Romijn et al., 2020; Vanahans et al., 2023).

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011) ütleb, et erivajadustega laps on laps, kelle võimetest, terviseseisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas ja rühma õppe- ja tegevuskavas. Haridussüsteemis defineeritakse erivajadust kui õppija eristumist samast

grupist õppijatest ning talle on vajadus kohandada keskkonda ja õppetööd (Häidkind & Oras, 2016; Kasemets et al., 2013, lk 26). Muukeelsele lapsele tuleb tagada keeleõpe ning vajadusel koostada individuaalne arenduskava koostöös tugispetsialistidega (eripedagoogid, logopeedid, psühholoogid, sotsiaalpedagoogid), kui tema kodune keel ei ole eesti keel. Sellest saab järeldada, et muukeelne laps lasteaia keskkonnas on haridusliku erivajadusega laps tänu oma puuduliku keeleoskuse tõttu.

Selleks, et muukeelne laps saaks osa võtta kavandatud tegevustest ning seejuures teiste kaaslastega teha koostööd, tuleb õppetöö diferentseerida ehk mugavdada temale (Tomlinson, 2017). Õppe diferentseerimisel peab õpetaja lähtuma õpilase teadmistest ja oskustest (Dirsa et al., 2022; Vanahans et al., 2023). Õppetöö diferentseerimine muukeelsele lapsele nõuab õpetajatelt palju ajakulu ja oskusi ning suurendab läbi selle töökoormust. Õpetajad toovad välja erinevate koolituste ja praktikate olulisuse õppetöö diferentseerimise oskuse arendamiseks ning lisavad, et juba õpetaja koolitustel tuleks keskenduda rohkem mitmekultuurilisele haridusele. (Häidkind & Oras, 2016)

Erinevate uuringute (Kaldur et al., 2021; Mäe & Ümarik, 2022) tulemustest saab välja tuua, et õpetajad tundsid märgatavalt töökoormuse kasvu läbi õppematerjalide mugavdamise nii muukeelsele lapsele kui ka eesti lastele. Veel on õpetajad lisanud, et märkimisväärne on ajakulu, mis läheb lapse vanemaga suhtlemisel tõlketööle (Vanahans et al., 2023; Kala, 2009, lk 7; Komp, 2017). Õpetajad tegid ettepaneku parandada kultuurilist teadlikkust, mis vähendaks nende hirme õpetada muukeelset last. Oluliseks peeti arendada oskust õpetada last, kes ei valda nendega ühist keelt. Välja toodi ka vähene ettevalmistus õpetaja koolitusel töötamiseks muukeelse lapsega millest tulenevalt teevad nad ettepaneku pöörata rohkem tähelepanu õppetöö diferentseerimise juures oskuste ja teadmiste arendamisele. Õpetajad rõhutasid, et ettevalmistus peaks sisaldama pikaajalist süsteemset õpet, mis hõlmaks nii teooriat kui ka praktikat, sealjuures praktilise õppe osakaal peaks olema õppekavas kesksel kohal. Täienduskoolituste puhul peeti oluliseks koolitusi, kus nõustati ja jagati elulisi näiteid ja häid kogemusi või õppereise välismaale, kus sarnaste lastega töötavad õpetajad jagaksid oma kogemusi. (Kaldur et al., 2021; Komp, 2017; Mäe & Ümarik, 2022; Vanahans et al., 2023).

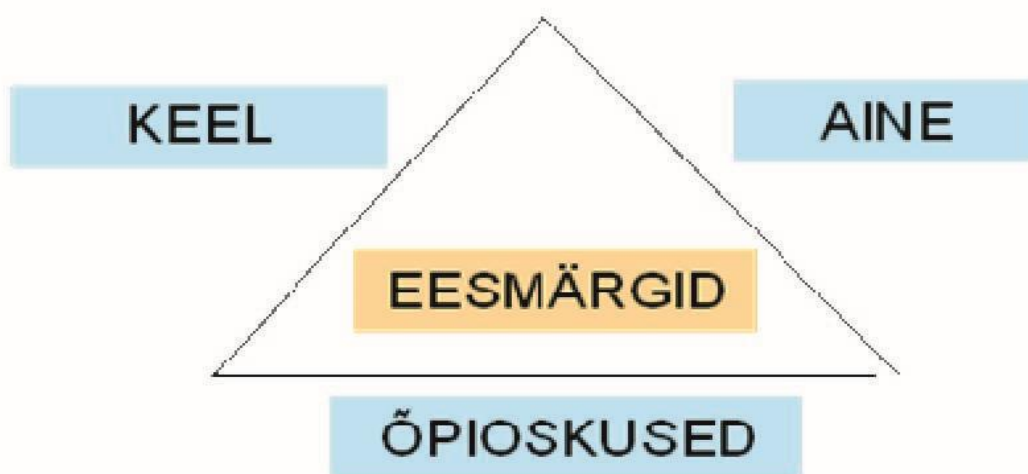
Lasteaiaõpetajade pädevusel on suur osakaal kõne arengule. Laps õpib kogenud õpetaja käe all väiksema aja vältel rohkem, kui terve päeva jooksul lasteaias viibides. Kõne omandamiseks on vaja, et lapsel oleks piisavalt sageli võimalik suhelda inimestega

(täiskasvanu või suurema lapsega), kes valdaks sihtkeelt lapsest tunduvalt paremini ning seejuures kasutaks lapsega rääkides lapsele kohandatud kõnet. Ainult teiste suhtlemist kõrvalt jälgides laps rääkima ei õpi. (Baker, 2018; Tulviste, 2008, lk 50–51)

Kõnearendus on laste kõne ja kõnelise suhtlemise sihipärane arendamine, mis ei piirdu keelevahendite õpetamisega. Eelkõige tuleks õpetada last kasutama keelevahendeid kõnes eri eesmärkidel. (Baker, 2018; Hallap & Padrik, 2008)

Kitsnik, Kirss & Pedaste (2019) on oma uuringus Ühtne Eesti Kool - visioon tuleviku Eesti koolist (2019) tulemustes leidnud, et eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika tuleb kaasajastada ehk see peaks olema rohkem kommunikatiivne. Kasutada tuleks aktiivõppemeetodeid ja autentseid materjale ning õpe peaks toimuma keelekeskkonnas suheldes, kus arvestatakse õppija individuaalset taset ning kasutatakse lõimitud aine- ja keeleõpet. Lisaks tuuakse uuringus välja koosõppe ja omavahelise suhtluse olulisus eesti keelt emakeelena kõnelejate ja teise keelena kõnelejate vahel. (Kitsnik et al., 2019)

Lõimitud aine- ja keeleõpe (edaspidi LAK-õpe) on keele ja ainevaldkonna samaaegne õpetamine selleks loodud soodsas keskkonnas. Lapsele õpetatakse mistahes aine valdkonda (nt matemaatika, muusika, kunst jne) temale mitte emakeeles, sealjuures aitab õpetaja arendada ja omandada sellise lähenemisega keeleteadmisi, mida on vaja aine mõistmiseks ja õppimiseks. LAK-õpe oma olemuselt on lõiming ainetundidest, mis hõlmavad keeleõpet (uut õpitavat teadmist õpetatakse lihtsustatud ja toetaval viisil), keeletundidest (kus kasutatakse õpitud sõnavara aineteadmiste arusaamiseks ja kasutamiseks) ja õpioskustest (Mehisto et al., 2008, lk 10–14).



**Joonis 1.** LAK-õppe käsitus. Kebbinau

Selle mudeli järgi (joonis 1) õpetamine nõuab õpetajatel palju ajakulu materjalide väljatöötamiseks, leidmiseks ja mugavamiseks ning selleks väljakutseks ei ole kõik õpetajad valmis (Kebbinau, 2010; Koiduaru, 2014; Mehisto et al., 2008, lk 27; Pérez-Cañado, 2016).

Muukeelsele lapsele tähelepanu mitte pööramine võib suurendada keelelist mahajäämust, mis hakkab järjest negatiivsemalt mõjutama tema õpitulemusi. See tegur pidurdab eestikeelsete õpilaste arengut ning raskendab õpetajate ainetundide läbiviimist. Õpetaja ülesanne on lõimida ainesisu ja keeleõpe nii, et kõikidele lastel oleks tagatud võrdne võimalus omandada uusi teadmisi. (Kama, 2023; Õispuu, 2023)

Ruumis, kuhu asub õppima muukeelne laps peaksid olema õppevaral, inventaril, töö- ja mängunurkades pildid koos teemakohase sõnavara siltidega (Baker, 2018). Õpetaja peab võimalusel näitlikustama igat oma läbi mõeldud ja öeldud sõna või fraasi füüsilise tegevuse, piltide või visuaalsete vahenditega (Grossman, 2015). Lapses turvatunde tekitamiseks uues keskkonnas tuleks näitlikustada (*nt piktogrammide*) kõik esmavajadustega seotud tegevused (*nt söök, jook, tualett, paha on olla jne*) pildikaartide näol. Suheldes lapsega peaks õpetaja kasutama näitlikustamist ehk ettenäitamist, osutamist (objektile või tegevusele) ja erinevaid mitteverbaalseid vahendeid (*nt pildid*). (Märka et al., 2009, lk 47–48)

Õppe- ja kasvatustegevust tuleks kavandada muukeelse lapse olemasolul rühmas väikestes gruppidesse, kus toimuks rühmatöö (3–4 liiget grupis). Sellega saab õpetaja vältida keelebarjäärist tingitud tõrjumist või eraldumist ning tagab sellega eduelamuse muukeelsele lapsele. (Howes et al., 2011; Märka et al., 2009, lk 47–48)

Eelnevast tulenevalt on sobilik meetod aktiivõpe (*active learning*), mis on oma olemuselt kõik õppetöö vormid, kus õpilane on kaasatud õppetöö protsessi aktiivselt osalema. Aktiivõppe all mõeldakse uudishimu tekitamist ning kaasamõtlemist, kus õpetajal on täitev roll õppetöö korraldamises, õpilaste kaasamises ning sealjuures nende suunamises ja aitamises. Õpetaja ei ole teadmiste edasi andja vaid protsessi juhendaja, kuidas teadmisi otsida ja leida. (Baum-Valgma & Šmõreitsik, 2010, lk 6–7; Vihman, 2016, lk 4; Zayapragassarazan & Kumar, 2012)

Kasutades aktiivõppe meetodeid arendab õpetaja õpilases koostöö oskusi ja konfliktsituatsiooni lahendamist, uut teadmist õpitakse ettekujutades ja simulatsioonides osaledes ehk kogedes ning see mõjutab õpilase õppeedukust positiivses suunas (Dirsa et al., 2022; Hofstede et al., 2008). Kogemusõppe kaudu saadakse teadmised katsetamise ja

avastamise teel (Salumaa & Talvik, 2010, lk 8–17). Põhilised õppevormid aktiivõppes on paaris- ja rühmatööd, kus koostöises õppevormis kasutatakse kaaslaste teadmisi, oskusi ning kogemusi uue teadmise või teema mõistmiseks. (Luik, 2010, viidatud Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010, lk 8 kaudu).

Muukeelne laps õpikeskkonnas on lasteaiaõpetajatele suurem väljakutse nii keskkonna kujundamise, keeleõppe, kui ka materjalide diferentseerimise osas. Kõnearengus mängib lasteaiaõpetaja muukeelse lapse õpetamise osas suurt rolli. Laps õpib eelkoolieas tavapära olukordades ning igapäeva tegevustes kasutama keelevahendeid kogenud keelekasutaja käe all kiiresti. Keskkonda kujundades peab õpetaja meeles pidama, et see oleks lapsele stimuleeriv ning huvitav ja vastaks tema arengulise tasemega, sealjuures meetodikaid valides ja materjale diferentseerides tuleb õpetajal silmas pidada, et need kaasaksid muukeelset last õppetöös teiste kaaslastega. Muukeelse lapse kaasamiseks õppetöös eelkoolieas ning sealjuures keeleõppeks, on sobivad meetodid LAK-õpe ja aktiivõpe. Need meetodid panevad muukeelse lapse koostööd tegema teiste kaaslastega, mille tulemusena areneb ka keeleoskus. Mitmekultuurilises õpikeskkonnas on õpetaja eeskujuna, kes peab olema tolereeriv, toetav ning julgustav erinevuste suhtes ning teadlik mitmekultuurilisest haridusest.

## **2. MUUKEELSE LAPSE ÕPETAMINE EESTI KEELES JA EESTIKEELSES LASTEAIARÜHMAS**

Tulenevalt eelnevast teoriast sai töö autor teada, et muukeelsete laste õpetamine lasteaedades on õpetajatele suur väljakutse, hõlmates keskkonna kujundamist, keeleõpet ja materjalide diferentseerimist. Õpetaja peab looma arengut toetava keskkonna, kasutades sobivaid meetodikaid ja materjale ning olema tolereeriv, toetav ja teadlik mitmekultuurilise hariduse põhimõtetest. Järgnevas peatükis kirjeldab töö autor uurimismeetodi valikut, protseduuri ning annab ülevaate uuringutulemustest.

### **2.1. Uurimistöö meetodika**

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada ainult eestikeelses lasteaias töötavate ning eesti keeles õpetavate lasteaiasõpetajate hinnang enda teadmiste ja oskuste kohta töötamiseks muukeelsete lastega. Valimiks on kõik need Tartu linna munitsipaallasteaiad, kus ei ole keelekümbelrühma.

Intervjuu küsimustega selgitatakse välja õpetajate hinnang enda meetodilistest teadmistest ja oskustest õpetamiseks muukeelset last, oskustest, mida nad endale sealjuures tähtsaks peavad ning õpikeskkonna kujundamisest. Intervjuu küsimuste vastuste põhjal soovib töö autor kaardistada õpetajate hinnangut enda praeguste oskuste ja teadmiste kohta õpetamiseks muukeelset last eestikeelses õppekeskkonnas ning saada teadmine, millist lisatuge või koolitust vajaksid õpetaja peale eestikeelsele haridusele üleminekut.

Uurimisviisiks valiti kvalitatiivne eesmärgipärane fookusgrupi intervjuu, kus küsimused on poolstruktureeritud kujul. Fookusgrupi intervjuu on vestlus kitsamal teemal väikeses intervjuueeritavate rühmas intervjuueerija juhtimisel (Õunapuu, 2014, lk 173). Selle meetodikaga saab uurija tõstada vajadusel intervjuust tulenevalt uusi küsimusi, selgitada välja intervjuueeritavate mõtteid ning intervjuu käigus muuta küsimuse sõnastust. Fookusgrupi intervjuuga plaanitakse koguda õpetajate arvamusi, seisukohti ja hoiakuid seoses täielikule eestikeelsele õppele üleminekul alushariduses. Tulenevalt uurimisviisist on fookusgrupi suuruseks 5–7 inimest. (Õunapuu, 2014, lk 173)

Intervjuu küsimused on koostatud tuginedes teooria peatükile ja uurimistöö küsimustele ning nad jagunevad eesmärgipäraselt vastavalt ava-, sissejuhatavateks-, siirde-, võtme- ja lõpu küsimusteks (Õunapuu, 2014, lk 173). Seda nimetatakse deduktiivseks uurimisstrateegiaks,

kus intervjuu küsimused lähtuvad teoriast ning töö ülesehitus liigub üldiselt üksikumaks (Õunapuu, 2014, lk 122).

Esimese küsimusega soovib töö autor teada saada, milliseid oskusi peavad õpetajad endale tähtsaks töötades muukeelse lapsega. Küsimusega selgitatakse välja õpetajate teadmised mitmekultuurilisest haridusest ja muukeelse lapse eripäradest, millega peab õpetaja arvestama õpikeskkonnas. Teise küsimusega soovitakse teada saada õpetajate hinnang enda oskuste ja teadmiste kohta muukeelse lapse õpetamise meetoditest ning õppetöö diferentseerimisest. Kolmas küsimus annab vastuse õpetajate teadlikusest kujundada muukeelsele lapsele toetavat ja arendavat õpikeskkonda. Intervjuu küsimused on leitavad lisas 1.

Enne intervjuu läbiviimist loob autor koodid teooria põhjal, mille tulemusena moodustuvad erinevad teemavaldkonnad ehk kategooriad. Kokku on neid kuus ja need on järgnevad:

1. Õpetajate teadmised mitmekultuurilisest haridusest.
2. Õpetajate valmisolek õpetada muukeelset last.
3. Õpetajate pädevus hetkel nende enda hinnangul õpetada muukeelset last.
4. Õpetajate teadmised ja oskused muukeelse lapse õpetamise meetoditest.
5. Õpetajate teadmised muukeelse lapse õpikeskkonna kujundamisest.
6. Õpetajate vajadused erinevatele täiendkoolitustele.

Fookusgrupi intervjuu salvestatakse diktofonil ning andmeid analüüsitakse kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Peale intervjuu läbiviimist see transkribeeritakse ning saadud tekst loetakse töö autori poolt läbi mitmeid kordi, et otsida ühiseid tunnussõnu, mis väljendavad kõige olulisemaid mõtteid. Kategooriatesse lisatakse ühiste tunnussõnade abil õpetajate vastused, neid analüüsitakse töö autori poolt ning antakse tõlgendused ja selgitused.

Esimese etapina intervjuu läbiviimiseks, tegi töö autor kokkuleppe lasteasutusega, kus ta soovis kasutada meetodilist kabinetti intervjuu läbiviimiseks. Järgnevalt koostas uurija ametliku kutse intervjuueeritavatele, kus oli kirjas töö pealkiri, eesmärk, seletus uurimismeetodist ning intervjuu toimumise asukoht ja kellaeg.

Kutse intervjuule saatis töö autor läbi e-kirja kümnele õpetajale, kes töötavad viies erinevas Tartu lasteaias ning kellega on intervjuueerijal eelnevalt tööalaseid kokkupuuteid. Nõusolek uurimismeetodist ning intervjuu toimumise asukoht ja kellaeg. Järgnevalt kasutas uurija sotsiaalmeedia

platvormi, et saada kontakti kirjale mitte vastanud õpetajatega. Erinevatel põhjustel keeldusid õpetajad uuringus osalemast, toodi välja põhjuseks aja nappus, tööalaste kohustustega seotus ning teemaga mitte kursis olemine. Järgnevalt sõlmis intervjuuerija kokkulepe kolleegiga, keda soovis intervjuule märkmete tegemiseks. Saades temalt nõusoleku osalemise kohta, koostas töö autor vabatahtlikule märkmete tegijale dokumendi, kuhu intervjuu käigus teha märkmeid ja tähelepanekuid.

Intervjuule eelneval päeval valmistas töö autor ette igale intervjueeritavale paberilehed, kus olid kõik intervjuus esitatavad küsimused kirjas eraldi ühekaupa. Seda selle jaoks, et intervjuul osalevad õpetajad saaksid arutelu käigus vajadusel värskendada oma mälu käesoleva teema kohta.

Intervjuul osales kokku 5 õpetajat, 1 märksõnade kirjapanija ja intervjuuerija. Intervjuu alguses tegi töö autor sissejuhatuse, kus kordas üle töö eesmärgi, seletas lahti fookusgrupi intervjuu põhimõtted, selgitas, et töö väärtuseks ei ole konkreetset vastused vaid intervjueeritavate vahel tekkinud arutelu ning kinnitas, et antud intervjuu on anonüümne ning saadud andmeid kasutatakse ainult uurimistöö tarbeks. Intervjuus osalejad andsid intervjuuerijale nõusoleku salvestada intervjuu helifailina, intervjuu salvestati paralleelselt kahel telefonil oleval rakendusel, et vähendada salvestamise ebaõnnestumise riski.

Intervjuus oli kokku 8 küsimust, mis on leitavad lisa 1. Intervjuu viidi läbi 19. veebruaril 2024 ja see kestis kokku 57 minutit ja 10 sekundit.

Intervjuu analüüsi esimese etapina kuulati helifaili ja see transkribeeriti käsitsi sõna sõnalt. Teise etapina loeti saadud tekst üle ning vajadusel korrastati ebavajalikust. Järgnevalt koondati saadud tekst ühte dokumenti, kust hakati saadud vastuseid koondama kuute kategooriasse teemade kaupa: 1) õpetajate teadmised mitmekultuurilisest haridusest, 2) õpetajate valmisolek õpetada muukeelset last, 3) õpetajate pädevus hetkel nende enda hinnangul õpetada muukeelset last, 4) õpetajate teadmised ja oskused muukeelse lapse õpetamise meetoditest, 5) õpetajate teadmised muukeelse lapse õpikeskkonna kujundamisest ja 6) õpetajate vajadused erinevatele täiendkoolitustele. Teksti koondamisel kategooriatesse kasutati intervjuu käigus kolleegi tehtud märkmeid, mis aitasid uurijal hoida fookust arutletud olulistel teemadel ning mõtetel.

Uuringus osalenud õpetajate anonüümsuse tagamiseks tähistati erinevate isikute vastused tähistega järgnevalt ÕP 1, ÕP 2 jne. Töös esitatakse tsitaate kasutades neid tähiseid, mille

tulemusena tagatakse õpetajatele täielik anonüümsus. Intervjuu tulemused analüüsitakse ja esitatakse neljas alapeatükis, lähtudes uurimistöö küsimustest.

## **2.2. Metoodilised oskused, mida peavad lasteaiaõpetajad endale tähtsaks töötamaks muukeelsete lastega eesti keeles ja eesti keelses lasteaiarühmas**

Õpetajad tõid välja endale kõige tähtsamaks oskuseks muukeelse lapse õpetamise juures teisest kultuuriruumist tulnud lapse aktsepteerimise, tolereerimise ja temast lugupidamise ning läbi selle eeskuju näitamise teistele rühmakaaslastele.

*ÕP 1 “Peab näitama välja austust teise rahvuse vastu, erinevustega arvestama.”*

*ÕP 5 “Enda eeskujul õpetama, et muukeelne laps on täpselt sama väärtuslik kui teisedki. Lapsi suunama aktsepteerima teisi kultuure, mitte ei ole ainult Eesti kultuur vaid on ikkagi mitmed erinevad kultuurid ja nendest lugu pidama ka.”*

*ÕP 4 “Kindlasti ka tolerantsus, sest tulla võib ju hoopis teise nahavärviga laps. Kui on väga erinevad kultuurid siis ikkagi kõrvutada neid ja tutvustada lastele erinevusi.”*

Kaks õpetajat lisasid veel, et kindlasti on oluline teisest kultuuriruumist tuleval perel arvestada ka Eesti kultuuriruumiga ja sellest tulenevate erisustega. Õpetajad on nõus tegema kõik endast sõltuva, et muukeelse lapse lisandumine oleks võimalikult sujuv ja kiire kuid ootavad, et muukeelse lapse perekond annaks enda panuse ning vajadusel teeks kompromisse selle protsessi käigus.

*ÕP 3 Muukeelsed peaksid arvestama ka meie kultuuriga kuhu nad tulevad.*

*ÕP 2 Mina ka reisisid arvestan just selle riigi eripäradega, nii võiksid ka arvestada need pered meie kultuurist tulenevaga.*

Oluliseks peeti teise kultuuri tutvustamist ning eesti kultuuriruumiga paralleelide välja toomist ning kõrvutamist. Õpetajad ütlesid, et naaberriikidest tulnud perekondade lõimimine ja nende kultuuriruumiga arvestamine ei ole raske, kuna see sarnaneb Eesti omaga. Kaugematest riikidest tulnud muukeelsed perekonnad on õpetajate jaoks suurem väljakutse, kuna nende kultuuriruum on nii palju erinev ning kohanemine ei ole raske mitte ainult lapsele vaid ka õpetajatele ja teistele rühmas viibivatele kaaslastele. Kohanemise perioodil on õpetajad kasutanud lastega suheldes paralleelkõne ehk tõlkinud muukeelse lapse emakeelde erinevaid fraase ja lauseid. Nii tunneb muukeelne laps, et ta on kaasatud rühma tegevustesse.

Peale esmast kohanemisperioodi on hakanud õpetajad kasutama ainult eesti keelt.

Õpetajad on seisukohal, et muukeelse lapse tulekuga rühmaruumi kaasnev lisatöö on pingeline ja ajakulukas kuid lisavad veel, et see rikastab ja avardab maailmavaadet.

### **2.3. Lasteaiaõpetajate hinnang enda metoodiliste teadmiste kohta töötamiseks muukeelsete lastega eesti keeles ja eesti keelses lasteaiarühmas**

Intervjuust selgus, et õpetajad on teadlikud erinevatest metoodikatest, mida kasutada muukeelse lapse õpetamisel. Kõik õpetajad tõid välja, et nad kasutavad või on kasutanud erinevaid piltmaterjale ja piktogramme õppe- ja kasvatustöös, kui ka igapäeva tegevuste raames. Lisaks kasutavad õpetajad lapsele paralleelset tõlkimist temale mõistetavasse suhtluskeelde. Tõlgitakse erinevaid fraase, mis on seotud igapäeva tegevustega ning õppetööga seni, kuni laps hakkab aru saama eesti keelsest väljendist.

Üks õpetajatest tõi välja, et kasutab interaktiivseid vahendeid keeleõppimise lihtsustamiseks lapsele. Lisaväärtus interaktiivsetel vahenditel on, et keeleõpe muutub lapse jaoks atraktiivseks ning tänu sellele tekib lapses õpimotivatsioon.

Õpetajad juhtisid tähelepanu, et muukeelse lapse lisandumisel rühma keskkonda ei saa koheselt hakata tegelema akadeemiliste teadmiste õpetamisega vaid tuleb keskenduda esialgu lihtsama suhtluskeele õpetamisega ehk keeleõppega. Üks õpetaja lisas, et sealt edasi saab õppetööd teha lõimitult ehk lisada juurde keeleõppele ka aine teadmised.

*ÕP 2 “Keel tulebki koos õppega ja läbi tegevuste. Kui sul on lemmikloomade nädal siis sa näitad pilti ja ütled eesti keeles juurde juba kass.”*

Üks õpetaja tõi välja, et kasutab muukeelse lapse õpetamisel grupi tegevusi, mis on oma ülesehituselt mängulises võtmes. Läbi mänguliste grupi tegevuste õpivad lapsed üksteiselt märkamatult. Grupi tegevustes on laps sunnitud suhtlema ja koostööd tegema eakaaslastega tänu, millele omandab ta vajalikud aine- ja keeleteadmised. Õpetaja lisas veel, et enamasti kasutatakse lasteaedades koolile sarnanevat akadeemilist õpetamist ja töölehti, kuid tema kogemus näitab, et läbi mängu õppimine on eelkooliealisele lapsele loomupärasem.

*ÕP 4 “Muukeelsele lapsele on lihtsam teha väikeses grupis õpet, sest muidu kaob laps teiste laste sisse ära ja sa ei märkagi teda, kas ta saab aru või ei saa.”*

Teised intervjuus osalenud õpetajad lisasid veel, et kasutavad õppetöö raames grupitegevusi,

kuid ei ole seda teadlikult teinud muukeelse lapse õpetamisel. Gruppide suuruse on õpetajad teadlikult loonud väiksemad (3–4 liiget grupis). Tänu väikestele gruppidele ei kao lapsed üldisesse massi vaid õpetajatel on võimalus jälgida laste arengut ning vajadusel aidata neid. Kaaslased, kes on ühes grupis toetavad ja vajadusel aitavad üksteist lõpptulemuse saavutamiseks. Lisaväärtuseks tõid õpetajad välja, et laste tähelepanu väikeses grupis ei haju tegevuselt nii kiiresti.

#### **2.4. Lasteaiaõpetajate hinnang enda teadmiste kohta kujundamaks arengut soodustavat õpikeskkonda muukeelsele lapsele**

Intervjuus osalenud õpetajad on teadlikud, et nemad on sobiva keskkonna loojateks, mis tagab lastele soodsa pinnase arenguks. Õpetajate sõnul teevad nad kõik endast oleneva, et muukeelne laps tunneks ennast lasteaia keskkonda oodatuna, turvaliselt ning rühma liikmena, kuid murekohaks on perede kodune suhtumine lõimumisse. Õpetajad toovad välja, et sageli kogevad nad muukeelse lapse perekonnaga koostööd tehes, et nende töö rühmasiseselt ei kanna vilja, kuna lapsevanemad kodudes ei toeta omalt poolt lapse arengut ning seda just keeleõppe raames. Lapsevanematel puuduvad teadmised, võimalused või soov luua kodus keskkond, mis toetaks lapse keelelist arengut.

Keskkonna loomisel rühmaruumi kasutavad õpetajad erinevaid piktogramme, rääkivaid seinu ja pildimaterjale. Muukeelse lapse liitumisel rühmaga on õpetajad loonud teemaseinu, mis kajastavad tema kodumaaga seonduvat infot. Lisaks on õpetatud teistele rühmakaaslastele tervitussõnu muukeelse lapse emakeelest. Õpetajad kinnitavad, et selline tegevus on muukeelsele lapsele loonud kindlustunde, et ta on oodatud rühma keskkonda.

Ettepanekutena tõid õpetajad välja, et muukeelse lapse olemasolul rühmaruumis peaks koheselt vaatama üle kollektiivi suuruse. Nende hinnangul toimuks kõige efektiivsem muukeelse lapse arendamine maksimaalselt 12 lapsega rühmas ning jälgima peaks, et kollektiivis ei oleks rohkem kui kaks muukeelset last. Lisaks arvati, et oleks vaja luua kõnearendusrühmi, mis toetaksid laste keelelist arengut maksimaalselt ning alles peale teatud keeleoskuse taseme saavutamist liita nad tavarühma lasteaias.

*ÕP 5 “Luua tuleks kõnearendusrühm nii-öelda või tasandusrühm. Alustada sellest, et laps omandaks mingisugusegi keele ja kui ta on omandanud mingi taseme, siis alles liita suurematesse rühmadesse juurde.”*

*ÕP 4 Aga siis peaks kindlasti jälgima seda ka, et kõik need 12 last ei oleks muukeelsed, vaid*

*oleks sihtkeele rääkijaid ka. Kui on näiteks 12 last rühmas, siis seal üle 2 muukeelse lapse ei tohikski olla. Kui sul on rohkem neid siis varsti räägivad nad ikka omas keeles ning neil ei ole vajadust keelt õppida.”*

## **2.5. Õpetajate ebakindlus seoses eestikeelsele õppele üleminekul**

Tulenevalt uuringu tüübist tuli välja õpetajate ebakindlus iga käsitletud küsimuse juures. Seda uurija otseselt ei küsinud, kuid see kajastus pidevalt õpetajate vastustes. Fookusgrupi intervjuu suureks eeliseks on, et esile tulevad need teemad, mille kohta otseselt ei esitata küsimusi, kuid need on aktuaalsed ja vajavad kajastamist.

Uuringus selgus, et läbivalt kõik intervjuus osalenud viis õpetajat on ebakindlad seoses eestikeelsele õppele üleminekul ning sellest tulenevalt võimalusele, et rühmaruumi lisandub muukeelseid lapsi. Ebakindlust tekitab õpetajates keelebarjäär, vähene kogemus õpetaja töös, muukeelse lapsele õppe diferentseerimise jaoks kuluv aeg, tugivõrgustiku puudumine, töökoormuse tõus ja süsteem, milles töötatakse (ühe õpetaja süsteem).

Kogemuste baas õpetajatel muukeelse lapse õpetamisega on väga erinev. Kõik õpetajad on rohkemal või vähemal määral kokku puutunud varasemalt muukeelse lapse õpetamisega või õppe koordineerimisega muukeelse lapse lisandumisel lasteaia keskkonda. Õpetajad on kokku puutunud Lätist, Soomest, Ukrainast, Venemaalt ja Iraagist tulnud peredega ning nendest kultuuriruumist tulnud laste õpetamisega. Kahel õpetajal on olnud võimalus ennast täiendada välismaal, vaadeldes õppetöö korraldamist ja läbi viimist muukeelsele lapsele. Üks õpetajatest on käinud praktiliselt Soomes ja teine Saksamaal ning mõlemate praktikad olid keelekümbelrühmades.

Õpetajate ebakindlust väljendas nende endi keelebarjäär ning murekoht, kuidas peaks toimuma suhtlus lapsega ja lapsevanematega, kui mitte kumbki osapool ei valda üksteise keelt. Lahendusena pakkusid õpetajad välja, et laste lisamisel lasteaia rühma võiks ja peaks arvestama õpetajate võõrkeele oskusega ning sellest tulenevalt valida ka lapsele sobilikku rühma.

*ÕP 4 “Siin peab arvestama õpetaja ka sellega, et lapsevanemad ei valda keelt. Ei ole ühist keelt, milles omavahel suhelda ja on vaja tõlki vahele.”*

*ÕP 3 “Vene emakeelt kõnelevate vanematega suhtlus käis inglise keeles, sest mina teisi keeli ei valda. Ukraina peredega oli raskem. Nemad ei valda inglise keelt ja mina ei valda vene keelt. Siis minu jaoks oli see nagu läbi kolmanda inimese lastevanematega suhtlemine.”*

Õpetajatel oli hirm uue kultuuriruumi lisandumise ees ja seda tulenevalt töökoormuse lisandumisest, mis tuleb kaasa neile uue kultuuriga tutvumise raames. Toodi välja, et naaberriikidest lisandunud muukeelsete laste õpetamine ning nende kultuuriga arvestamine on oluliselt lihtsam kui mõnest kaugemast riigist saabunud pere puhul.

*ÕP 3 “Hakkad ise kõigepealt seda kultuuri õppima, mida sa üldse teha tohid.”*

*ÕP 4 “Tuleb arvestada ka kultuuriga, ehk ei tohi lapse kultuurist tulenevalt üldse ollagi koos vastassoo esindajaga, usu teemadest tulenevalt riietumine, ei tohi teatud asju süüia, on teistsuguse nahavärviga. Kuidas see laps sisse sulandada, kui neil on kindlad raamid millest nad ei tohi välja astuda?”*

Lisaks tõid õpetajad välja suure töökoormuse, mis väljendub laste arvust rühmaruumis, kaasavast haridusest ning süsteemist, kus nad hetkel töötavad (ühe õpetaja süsteem). Läbivalt oli murekohaks, et töökoormus kasvab veelgi, kui lisandub muukeelne laps rühmaruumi. Õpetajad tõid välja, et muukeelne laps on võrdväärne erivajadusega lapsega ning tänu sellele tuleks koheselt vähendada rühmas laste arvu, et oleks aega individuaalselt lapse õpetamisega tegeleda. Lisati, et keeleõpe, mida tuleb teha muukeelse lapsega on lisatöö. Üks õpetaja tegi tähelepaneku, et muukeelne laps võiks lisanduda ainult kahe õpetaja süsteemis töötavasse rühma, kuna siis oleks koormus ja vastutus jaotatud.

*ÕP 3 “Üle kahe ei tohiks olla muukeelset last rühmas, kuna nemad on ka oma keelebarjäärilt erivajadustega lapsed ja võtavad õpetajalt rohkem ressursi.”*

*ÕP 5 “Muukeelne laps on erivajadusega lapsega võrdeline ja ta on rühmas nagu kolme lapse eest. Rühm peaks koheselt väiksem olema, et õpetaja jaksaks tegeleda nendega ja individuaalselt tegeleda.”*

*ÕP3 “Ei karda nagu last vaid töökoormust.”*

Õpetajate ebakindlus tuleneb veel tugivõrgustiku puudumisest. Lasteaedades on olemas eripedagoogid ja logopeedid, kuid neil on enamus tööaega kaetud eesti keelt kõnelevate laste arendamisega ja muukeelsete lastega tegelemiseks puudub aeg ja võimalus. Kõik õpetajad tõid välja, et muukeelsed lapsed on oma keelebarjäärilt erivajadustega lapsed ja võtavad õpetajalt rohkem ressursi. Üks õpetaja lisas, et tulenevalt kaasavast haridusest on erivajadustega laste osakaal rühmades juba niigi suur ja arvestades, et muukeelne laps on lisaks keeleliselt erivajadusega, kasvaks õpetajate töökoormus märgatavalt.

Veel on ebamäärane õpetajate jaoks, kuidas nad saavutavad koolivalmiduse muukeelsel lapsel, kui ta liitub rühmaga näiteks 6 aastaselt ning varasemalt ei ole kokku puutunud eesti keelega, kuid vanemad soovivad panna last eestikeelsesse kooli. Õpetajad tõid välja, et eestikeelsele õppele üleminek on järsk ja see oleks pidanud toimuma järk-järgult. Üks õpetaja tõi välja murekoha seoses ajalise ressursiga, mis kulub muukeelse lapse õpetamisele ning temale õppetöö diferentseerimise. Lisas veel aspekti, et tänu muukeelsete laste lisandumisel jääb õpetajatel aega väheks tegeleda eesti emakeelt kõnelevate laste õpetamise ja arendamisega.

*ÕP 4 “Üleminek on väga järsk, siit on mingi etapp vahelt ära jäänud.”*

*ÕP 2 “See oleks võinud olla jooksvalt, näiteks, kui uus rühm tuleb siis alustame nendega eesti keeles.”*

*ÕP 4 “Kui nüüd on selle eestikeelsele õppele üleminekuga seoses selline massiline muukeelsete laste tulemine eestikeelsesse haridusse, siis peaks juba riigi tasandil üle vaatama haridussüsteemi. Rühmade ja klasside suurused, tugisüsteemid, õpetajal on lihtsalt kaks kätt ja 7 tunnine tööpäev ja me ei jõua sellega seal palju ära teha. Siin tekib see olukord, et jäävad kannatajaks juba eesti emakeelega lapsed rühmas.”*

## **2.6. Õpetajate ideed täiendkoolitustele seoses muukeelsete laste õpetamisega**

Õpetajad kinnitavad kõik, et on teadlikud erinevatest keskkondades internetis, mis pakuvad erinevaid materjale ja rakendusi muukeelse lapse õpetamiseks, kuid juhivad tähelepanu, et antud materjali läbitöötamine võtab palju aega. Välja pakuti, et võiks olla koolituskeskus, mis tegeleb mitmekultuurilise hariduse valdkonnas ning viib läbi erinevaid praktilisi koolitusi ja seminare. Rõhutati kogemuspõhiste ja praktiliste koolituste vajadusele, mis hoiaks kokku nende aega erinevate materjalide ning süsteemide väljatöötamise pealt.

Lisaks tõdevad õpetajad, et vahet ei ole algajal õpetajal ega kogunud õpetajal muukeelse lapse õpetamisel. Kui õpetaja ei ole kokku puutunud varasemalt muukeelse lapse õpetamisega või liitub rühma kollektiivi muukeelne laps kusagilt kaugemast kultuuriruumist, siis on igakülgne abi ja kogemuspõhine nõustamine asjakohane. Intervjuus osalenud õpetajad on kõik kõrgharidusega ning omavad koolieelse lasteasutuse õpetaja kutset. Sellest olenemata on õpetajate arvamusel, et mitmekultuurilisele haridusele pööratakse ülikoolis liiga vähe tähelepanu.

## 2.7. Arutelu

Peatükis käsitletakse uuringu tulemusi kõrvutatuna varasemate uuringutega, lähtudes uurimisküsimustest.

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada eestikeelses lasteaias ja eesti keeles õpetavate lasteaiasõpetajate hinnang enda teadmiste ja oskuste kohta töötamaks muukeelsete lastega.

Esimese uurimisküsimusega selgitati välja, milliseid metoodilisi oskuseid peavad eesti keeles ja eestikeelses lasteaiarühmas õpetavad lasteaiasõpetajad endale tähtsaks töötamaks muukeelsete lastega. Intervjuus osalenud õpetajad tõid esile, et muukeelse lapse õpetamisel on nende jaoks kõige olulisem oskus olla toetav ja tolerantne rühmakeskkonda saabunud lapse suhtes. Õpetajad on lastele eeskujuks, kui nemad näitavad üles muukeelse lapse suhtes austust ja lugupidamist ning aktsepteerivad teda ja temaga kaasa tulnud kultuuriruumi, siis teevad seda ka teised rühmakaaslased. Õpetajad märkisid, et naaberriikidest pärit perekondade lõimimine ja nende kultuuriruumiga arvestamine ei ole keeruline, kuna see sarnaneb Eesti omaga. Kaugematest riikidest pärit muukeelsete perede integreerimine on aga suurem väljakutse, kuna nende kultuuriruum erineb oluliselt ning kohanemine ei ole raske mitte ainult lapsele, vaid ka õpetajatele ja teistele rühmas viibivatele kaaslastele. Rõhutati muukeelse lapse kultuuri tutvustamise tähtsust ning paralleelide ja erinevuste esiletoomist ning võrdlemist Eesti kultuuriruumiga. Nende sõnul töökoormus küll kasvab muukeelse lapse lisandumisel rühmaruumi kuid tõdevad, et erinevused rikastavad ja laiendavad silmaringi kõigil rühmaruumis viibivate inimestel. Oma uuringutes on leidnud Kazu & Yalçin (2023) ja Baker (2018), et laste mitmekultuuriline enese- ja teiste mõistmine areneb juba varases eas, seetõttu on oluline, et õpetajad omaksid mitmekultuurilisi väärtusi, et suunata lapsi austama ja sallima erinevusi. Mitmekultuurilises hariduses peab õpetaja olema eeskuju, kes on teadlikud erinevate kultuuride olemasolust, kes austavad erinevusi ning nad on vabad eelarvamustest. (Baker, 2018; Kazu & Yalçin 2023)

Kohanemise perioodil suhtlevad õpetajad lastega paralleelkõne abil, tõlkides muukeelse lapse emakeelde erinevaid fraase ja lauseid ning sellega tagavad õpetajad, et muukeelne laps tunneb end rühma tegevustesse kaasatuna. Baker (2018) ja Kazu & Yalçin (2023) tõdevad sama moodi, et muukeelsel lapsel aitab rühma keskkonda sulanduda, kui õpetaja kõnetab last talle mõistetavas keeles (Baker, 2018; Kazu & Yalçin, 2023).

Mitmekultuuriline enese- ja teiste mõistmine areneb lapses varases eas ning oluline roll on selles õpetajal. Õpetaja peab olema toetav ja tolerantne muukeelse lapse suhtes ning näitama

üles austust ja lugupidamist teise kultuuriruumi vastu, mis omakorda mõjutab teiste rühmakaaslaste suhtumist.

Teise uurimisküsimusega selgitas uurija välja lasteaiaõpetajate hinnangu enda teadmiste kohta töötamiseks muukeelsete lastega. Baker (2018), Grossman (2015) ja Märka et al. (2009) on öelnud, et muukeelse lapse kohanemise perioodi ajal, õppe- ja kasvatustöö läbiviimiseks ning igapäeva tegevuste (*nt söömine, õue minek, magamine jne*) ilmestamise juurde peavad kuuluma erinevad piltmaterjalid ning piktogrammide, mis aitavad lapsel sihtkeelest aru saada, seda metoodikat on kasutanud ka kõik intervjuus osalenud õpetajad. Õpetajad kinnitavad, et selline piktogrammide kasutamine aitab muukeelsel lapsel aru saada, mis teda ees ootab ning lisavad, et see kiirendab lapsel sihtkeele esmase sõnavara omandamist.

Keeleõpet viivad õpetajad läbi igapäevaselt ning alustavad esialgu lihtsamate käibefraaside õpetamisega, sealt edasi teostavad nad LAK-õpet. Baker (2018) ja Hallap & Padrik (2008) ütlevad, et kõne sihipärane arendamine ei ole ainult keelevahendite õpetamine vaid suhtlemise arendamine eri eesmärkide tarbeks. Seda kinnitab ka uuring, mille on läbi viinud Kitsnik, Kirss & Pedaste (2019). Uuringutulemustest selgus, et muukeelsele lapsele peab õpe toimuma autentses keelekeskkonnas suheldes, kus õpetajad kasutavad LAK-õppe metoodikat (Kitsnik et al., 2019). Üks õpetaja tõi välja, et keeleõppe juures kasutab tema interaktiivseid õppevahendeid, mis tekitavad lapses huvi sihtkeele vastu ning lihtsustavad läbi selle keeleomandamist.

Kõik õpetajad kasutavad õppetöö läbiviimiseks grupi tegevusi ehk aktiivõppe meetodit, üks õpetaja teeb seda teadlikult muukeelse lapse õpetamise juures. Selle meetodiga toimub muukeelse lapse lõimumine kaaslastega, ta on kaasatud õppeprotsessi ning seejuures saab õpetaja olla individuaalselt vajadusel abiks. Sellisel kujul üles ehitatud õppetöös on laps pandud olukorda, kus ta peab suhtlema ja koostööd tegema eakaaslastega tänu, millele omandab ta vajalikud aine- ja keeleteadmised. Seda kinnitavad Howes et al. (2011) ja Märka et al. (2009) kes ütlevad, et muukeelsele lapsele tuleb õppe- ja kasvatustegevus kavandada rühmatöona, mille tulemusena ei ole laps keelebarjääri tõttu eraldatud kaaslastest vaid on aktiivselt protsessi kaasatud ning kogeb tänu sellele eduelamust. Baum-Valgma & Šmõreitsik (2010) ja Vihman (2016) lisavad, et tänu sellele on õpetaja õppetöös juhendaja, kes paneb lapsed omavahel koostööd tegema ning saab vajadusel individuaalselt neid suunata ja aidata.

Üks õpetaja ütles, et eelkooliealine laps õpib kõige paremini uut teadmist läbi igapäeva tegevuste ning mängu ja tänu selle ka suureneb sihtkeele oskus. Seda kinnitavad Baker

(2018), Kala (2009), Niilo & Kikas (2018) ja Nugin (2018) öeldes, et laps õpib läbi mängu soodsas keskkonnas kõige efektiivsemalt. Ugaste et al. (2009) lisab, et just erinevad rollimängud omavad kõne arengut soodustavaid tegureid.

Muukeelse lapse kohanemise perioodil on oluline kasutada õppekeskkonnas erinevaid visuaalseid materjale, mis aitavad lapsel mõista sihtkeelt. Rakendada tuleb erinevaid meetodikaid, mis võimaldavad muukeelsel lapsel integreeruda rühmaga, suhelda eakaaslastega ning omandada vajalikud keeleteadmised. Mängul põhinevad õppemeetodid on tõhusad muukeelse lapse keeleoskuse arendamiseks.

Kolmanda uurimisküsimusega selgitas uurija välja, millised on lasteaiaõpetajate teadmised arengut soodustava õpikeskkonna kujundamisest muukeelsele lapsele. Õpetajad loovad teadlikult muukeelsetele lastele kasvukeskkonda, kus laps tunneb ennast turvaliselt ja kaasatuna. Muukeelse lapse saabudes rühmakeskkonda on õpetajad tema lõimumise soodustamiseks ning teistele uue kultuuriruumi tutvustamiseks loonud teemaseinu, mis kajastavad uut kultuuri ning kõrvutavad selle eestlaste omaga. Baker (2018) ja Muldmaa & Nõmm (i.a) juhivad tähelepanu, et mitmekultuurilises hariduses on oluline, et muukeelne laps saab säilitada enda kultuurilise identiteedi, kuid seejuures lõimub uuega. Nad lisavad veel, et tänu sellisele tegevusele tekib lapses huvi uue kultuuri vastu ning ta saab kinnitust, et ta ei pea eelistama uut enda päritolule.

Keskkonda on õpetajad lisanud veel erinevaid piltmaterjale ning nad kasutavad rääkivaid seinu ja piktogramme, mis aitavad muukeelsel lapsel igapäeva tegevuste ja õppetööga toime tulla. Baker (2018) on tõdenud, et just õpetaja on lapsele soodsa kasvukeskkonna loojaks, kus laps saab avastada ja omandada uut teadmist ning Saarits & Nugin (2018) lisavad, et oluline on õppetöö nähtavaks tegemine ehk visualiseerimine.

Õpetajate põhiliseks ülesandeks on muukeelsele lapsele luua kasvukeskkond, kus laps saab avastada ja õppida. Oluline on visualiseerida õpikeskkonda, mis aitab muukeelsel lapsel igapäevategevustega toime tulla ning omandada uusi teadmisi.

Lisaks selgus intervjuust õpetajatega, et nad on eestikeelsele õppele üleminekuga seoses väga ebakindlad. Ebakindlust tekitab vähene töökogemus või kokkupuude muukeelse lapse õpetamisega. Ebakindlusele viiteid märkas töö autor õpetajates juba intervjuu kutse vastustes, kus õpetajad tõid intervjuust keeldumise põhjuseks teemaga mitte kursis olemisega. Romijn et al. (2020) ja Vanahans et al. (2023) kinnitavad, et õpetaja enesetõhusus

mitmekultuurilises klassiruumis sõltub peamiselt usust enda võimetusse siduda erineva kultuurilise taustaga inimesi, usust enda võimesse luua turvaline keskkond ning usust enda võimesse arendada lastest teadmisi mitmekesisusest. Kaldur (2021) ja Rääsk (2020) saavad kinnitada oma uuringutulemuste põhjal, et õpetajad kellel on puudulikud kogemused muukeelsete laste õpetamisel või need puuduvad üleüldse, kasutavad katsetamise meetodit muukeelse lapse õppetöösse kaasamisel (Kaldur et al., 2021; Rääsk et al., 2020). Tomlinson (2017) ja Häidkind & Oras (2016) kinnitavad, et õppetöö diferentseerimine nõuab õpetajatelt palju ajaressurssi ja oskusi tänu, millele suureneb ka nende töökoormust.

Õpetajad väljendasid muret veel, et töökoormus tõuseb tänu muukeelse lapse puuduliku keeleoskuse tõttu ning sealt edasi keeleõppe läbiviimise tarbeks leitava ajalise ressursi arvelt. Nii õpetajad, Häidkind & Oras (2016), kui ka Kasemets et al., (2013) tõdevad, et muukeelne laps on oma puuduliku keeleoskuse tõttu erivajadusega laps ning sellest tulenevalt on talle vajadus õppetööd kohandada.

Üheks suureks murekohaks ja ebakindluse tekitajad õpetajates on tugivõrgustiku puudumine, millest tulenevalt ei saa nad spetsialistide (logopeed, eripedagoog) abile loota muukeelse lapse keelelises arendamisel. Sellest tulenevalt tuleb õpetajatel endil lei da lisa aeg, et viia läbi muukeelse lapsega individuaalselt keeleõpet, mille arvelt jäävad aga eesti keelt emakeelena kõnelevad lapsed õppetöös tahaplaanile. Õpetajad tõdesid oma kogemuste põhjal, et ühes rühmas võiks korraga käia mitte rohkem kui kaks muukeelselt last. Põhjenduseks ütlesid, et mida rohkem on muukeelseid lapsi ühes rühmas, seda enam hakkavad nad kokku hoidma ning kasutavad enda emakeelt, mitte ei suhtle sihtkeeles. Lisaks tõid välja aspekti, et kollektiivi suurus peaks sellisel juhul olema 12 last rühmas.

Ebamääraseks jääb õpetajale seegi, kuidas nad peaksid saavutama koolivalmiduse muukeelsetel lastel, kes lisanduvad rühmaga näiteks 5–6 aastaselt ja kelle vanemad soovivad, et nende laps asuks õppima eestikeelses koolis.

Õpetajad lisasid, et keelebarjääri tõttu kardavad nad suhtlusprobleeme lapsevanematega. Ollakse ebakindlad, kas nende enda keeleoskus on piisav, et suhelda perekonna ja lapsega või kas muukeelse lapse lapsevanemad saavad õpetajast aru. Vanahans et al. (2023), Kala (2009), ja Komp (2017) kinnitavad, et vanematega suhtlemise tarbeks tõlketööle kuluv aeg on märkimisväärne ning nõuab õpetajatelt lisa aega ja oskusi.

Õpetajad toovad välja erinevate koolituste, seminaride ja praktikate olulisuse õppetöö läbiviimise tarbeks, materjalide diferentseerimise oskuse arendamiseks ning lisavad, et juba

õpetaja koolitustel tuleks keskenduda rohkem mitmekultuurilisele haridusele. Seda kinnitavad ka uuringutulemused, mille on läbi viinud Kaldur et al. (2021), Komp (2017), Mäe & Ümarik (2022) ja Vanahans et al. (2023). Nende uuringutes vastanud õpetajad on teinud ettepanekuid tõsta õpetaja koolitustel mitmekultuurilise hariduse osakaalu, tähtsaks pidasid õpetajad veel õppetöö diferentseerimise oskuste ja teadmiste arendamist (Kaldur et al., 2021; Komp, 2017; Mäe & Ümarik, 2022; Vanahans et al., 2023).

Õpetajad tõdesid, et eestikeelsele õppele üleminekul oleks nagu üks etapp vahelt ära jäänud. Puuduvad spetsialistid, õpetajad ja ka nende enda hinnangul on neil liiga vähe kogemusi muukeelse lapse õpetamiseks.

## **2.8. Järeldused**

Varasemate uuringute ja bakalaureusetöö käigus tehtud intervjuu põhjal saab teha järgmised järeldused.

Intervjuus osalenud õpetajad tõdesid, et peamiseks oskuseks neile on luua toetav keskkond ning olla tolerantne muukeelsete laste suhtes. Õpetajad rõhutasid muukeelse lapse kultuuri tutvustamise tähtsust ja paralleelkõne kasutamise olulisust ning olid veendunud, et erinevused rikastavad rühmaruumi. Uuringud (Baker, 2018; Banks, 2014; Kazu & Yalçın, 2023; Mamat et al., 2022) näitavad, et muukeelsete lastega paralleelkõne abil suhtlemine ning esmaste käibefraaside tõlkimine neile arusaadavasse suhtluskeelde, aitab neil paremini rühma keskkonda sulanduda ning tekitab turvatunnet. Sellest tulenevalt tehakse järeldus, et oluline on õpetajatel omada mitmekultuurilisi väärtusi, mis suunaksid teisi rühmas viibivaid lapsi austama ja sallima erinevusi.

Õpetajad tõid välja mitmeid meetodeid, mis toetavad muukeelsete laste kohanemist ning sihtkeele arengut. Õppevahenditest kasutatakse piktogramme, piltmaterjale, igapäevaste käibefraaside õpetamist ning sihipärast keeleõpet autentses keelekeskkonnas. Baker (2018), Grossman (2015) ja Märka et al. (2009) rõhutavad, et muukeelsete laste kohanemise perioodil on oluline kasutada erinevaid piltmaterjale ja piktogramme. Õpetajad kinnitasid, et piktogrammide kasutamine aitab muukeelsetel lastel mõista, mida neilt oodatakse, ning kiirendab nende esmase sihtkeele sõnavara omandamist.

Õpetajad rakendavad õppetöö läbiviimiseks grupitegevusi ehk aktiivõpet. Üks õpetaja rakendab teadlikult aktiivõpet muukeelse lapse õpetamisel, tagades sellega tema lõimumise kaaslastega ning kaasatuse õppeprotsessi. Baum-Valgma & Šmõreitšik (2010) ja Vihman

(2016) toovad välja, et sellise lähenemise korral on õpetaja õppetöös juhendaja rollis, suunates lapsi omavahel koostööd tegema.

Sellest järeldati, et olulisel kohal on grupi tegevuste ja aktiivõppe meetodi kasutamine, mis soodustab muukeelsete laste integreerumist eakaaslastega ning võimaldab õpetajal vajadusel muukeelset last individuaalselt toetada. Lisaks on sellise meetodi väärtuseks sihtkeelt rääkivad lapsed, kes toetavad läbi õpisisituatsioonide ja mängu, koostöises õppimises muukeelse lapse keele arengut, mida kinnitasid intervjuus osalenud õpetajad.

Keeleõpet teostavad õpetajad igapäevaselt, alustades lihtsamate käibefraaside õpetamisest ja liikudes seejärel edasi LAK-õppele. Kitsnik, Kirss & Pedaste (2019) tehtud uuringust ilmnes, et muukeelse lapse keeleõpet tuleks läbi viia autentses keelekeskkonnas vahetu suhtlemise kaudu, kus õpetajad kasutavad LAK-õppe metoodikat. Oluline on luua soodne õpikeskkond, kus lapsed saavad läbi mitmekülgsete tegevuste ja mängu kaudu omandada sihtkeelt, uusi teadmisi ning lõimuda uue kultuuriruumiga. Lasteaia keskkonnas on lihtsam toetada muukeelse lapse keele arengut läbi LAK-õppe metoodika, kuna õppetegevused on lõimitud ja toimuvad läbi mängu ning ei ole suunatud niivõrd akadeemilistele ainevaldkonna teadmiste omandamisele. Sellest tulenevalt järeldatakse, et lasteaiaõpetajal ja vahetul keelekeskkonnal on oluline roll lapse sihtkeele arengu osas.

Õpetajad loovad teadlikult muukeelsetele lastele turvalist ja kaasavat keskkonda. Muukeelse lapse liitumisel rühmaga luuakse teemaseinu, mis tutvustavad uut kultuuri ja võrdlevad seda eestlaste omaga, soodustades seeläbi nende lõimumist. Baker (2018) ja Muldmaa & Nõmm (i.a) rõhutavad, kui oluline on mitmekultuurilisus hariduses muukeelisel lapsel identiteedi ja oma kultuuri säilitamine, samal ajal integreerudes uude keskkonda. Töö autor teeb järelduse, et õpetajal on muukeelse lapse lõimumisel uue kultuuriruumiga oluline roll.

Suureks murekohaks õpetajate jaoks on tugivõrgustiku (logopeed, eripedagoog) puudumine, mis muudab spetsialistide abi kättesaamise keeruliseks. See sunnib õpetajaid leidma lisaega individuaalseks keeleõppeks, kuid see võib omakorda eestikeelseid lapsi õppetöös tahaplaanile jätta. Seda kinnitab Vanahans et al. (2023) poolt läbi viidud uuring, kus selgus, et muukeelse lapse õpetamisele jääb õpetajal vähem tähelepanu eestikeelsete laste jaoks. Ebamääraseks jääb ka see, kuidas saavutada muukeelsetel lastel koolivalmidust, eriti kui nad liituvad eestikeelse rühmaga vanemas eas, ning kuidas hakkama saada lapsevanematega, kelle keeleoskus võib olla piiratud. Vanahans et al. (2023), Kala (2009) ja Komp (2017) uuringud toovad välja, et vanematega suhtlemisele kuluv aeg on õpetajatele lisatöök.

Ettepanekutena tõid õpetajad välja, et muukeelse lapse olemasolul rühmaruumis, peaks koheselt üle vaatama kollektiivi suuruse. Nende hinnangul toimuks kõige efektiivsem muukeelse lapse arendamine maksimaalselt 12 lapsega rühmas ning jälgima peaks, et kollektiivis ei oleks rohkem kui kaks muukeelset last. Töö autor teeb järgmised järeldused: ühest küljest võib õpetajate ebakindlus tuleneda nende puudulikest oskustest õpetada muukeelset last. Seda kinnitab Lenkauskaitė & Malinauskienė (2022) läbi viidud uuring Leedus. Uuringus õpetajad tunnistavad, et nad ei ole valmis töötama mitmekultuurilises klassiruumis kuna neil on raskusi suhtlemisel ja koostöö tegemisel lapsevanematega ning seda tulenevalt nende keelebarjäärist. Kui lapse keeleoskus ei toeta tema hakkamasaamist eestikeelses õppeasutuses, siis võiks olla võimalus minna teise õppeasutusse, kus ei eeldata täielikult eesti keeles hakkama saamist või teatud keeletaseme olemasolu. Sellest tulenevalt võiks olla alternatiiviks keelekümblusrühmad.

Keelekümblus on lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õpe) vorm, kus hariduse omandamisel kasutatakse kahte või enam keelt, toetades mitmekeelsuse kujunemist. Keelekümblus annab muukeelsele lapsele võimaluse õppida sihtkeelt läbi tegevuse, viibides võõrkeelses keelekeskkonnas. (Haridus- ja Noorteamet veebileht)

Lisaks õpetajad kinnitasid, et vaja oleks luua kõnearendusrühmi, mis toetaksid laste keelelist arengut maksimaalselt ning alles peale teatud keeleoskuse taseme saavutamist liita nad tavarühma lasteaias. Ühest vaatenurgast oleks hea luua tasandusrühmi, mis toetaksid muukeelse lapse kõne arengut, kuid teisalt seda mõtteviisi peetakse mittesobivaks tänu kaasava hariduse põhimõtetega. Häidkind & Oras (2016) toovad välja oma uuringus, et erivajadusega lapse kaasamine peaks olema tavapärase osa haridusasutuste igapäevasest tööst. Nad lisavad, et on loodud riiklik õppekava (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011), mis reguleerib antud valdkonda. Veel on olemas õpetajatele kutsestandard (Õpetaja kutsestandard tase 6), kus on kirjas õpetaja kutse omandamisel saadud kompetentsid, õpetamaks hariduslike erivajadustega lapsi.

Veel tõdeti, et võiks luua koolituskeskuse, mis keskenduks mitmekultuurilise hariduse valdkonnale. Rõhutati vajadust kogemuspõhiste ja praktiliste koolituste järele, mis aitaksid säästa aega erinevate materjalide ja süsteemide väljatöötamise arvelt. Eelnevast tulenedes järeldatakse, et õpetajad vajavad rohkem lisatuge ja koolitusi, et olla mitmekultuurilises hariduse valdkonnas pädevamad.

Veel tõdeti, et muukeelse lapse õpetamisel pole olulist vahet algajal ja kogenud õpetajal. Kui õpetaja pole varem muukeelse lapsega kokku puutunud või rühma liitub muukeelne laps kaugemast kultuuriruumist, siis on ulatuslik tugi ja kogemuspõhine nõustamine asjakohane. Lenkauskaitė & Malinauskienė (2022) kinnitavad seda Leedus läbi viidud uuringute põhjal, kust selgus, et õpetajad tunnistasid enda mitte valmisolekut teha tööd muukeelsete laste ja peredega. Nad lisasid, et oluline on arendada õpetajate mitmekultuurilise pädevusi, mis aitaks kaasa kvaliteetsele mitmekeelsele haridusele. Selle põhjal teeb töö autor järelduse, et üle tuleks vaadata ülikooli tasandil õpetaja koolituste õppekaval mitmekultuurilise hariduse osakaal.

## KOKKUVÕTE

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada eestikeelses lasteaias ja eesti keeles õpetavate lasteaiasõpetajate hinnang enda teadmiste ja oskuste kohta töötamaks muukeelsete lastega. Uurimistöö valimiks olid kõik Tartu linna munitsipaallasteaiad, kus ei ole keelekümblusrühma ning uurimismeetodiks kasutati kvalitatiivset eesmärgipärast fookusgrupi intervjuud.

Töö teoreetilises osas anti ülevaade muukeelse lapse eripäradest õpikeskkonnas, keskkonna loomisest ja mitmekultuurilise hariduse väärtustest ning toodi välja muukeelse lapse jaoks sobilikke õpetamise meetodikaid, tuginedes erinevate autorite seisukohtadele ja järeldustele ning läbiviidud uuringutele.

Uurimistöö tulemustes selgus, et õpetajad on teadlikud mitmekultuurilise hariduse väärtustest. Õpetajad hindasid endale oluliseks peamiselt kahte oskust: toetava keskkonna loomist ja tolerantsuse ülesnäitamist muukeelse lapse suhtes. Lisaks muukeelse lapsega kaasatuleva kultuuriruumi tutvustamise tähtsust ja paralleelkõne olulisust lapse kohanemise perioodil. Õpetajad olid veendunud, et erinevused rikastavad rühmaruumi ning neil, õpetajatena on oluline roll teiste rühmas viibivate laste suunamiseks mitmekultuuriliste väärtuste omandamisel, näidates üles austust ja sallivust erinevuste suhtes.

Uuringus osalenud lasteaiasõpetajad hindasid endale tähtsaks oskust luua mitmekultuuriline keskkond, mis toetab lapse sihtkeele arengut. Õppetööd läbi viies rühma keskkonnas, kus on lisaks emakeelt kõnelevatele lastele ka muukeelsed lapsed, kasutavad õpetajad intuiitiivselt erinevaid meetodikaid, mida teadlased on soovitanud ning mis soodustavad muukeelsete laste kohanemist ja keele arengut. Kasutatakse grupitegevusi ja aktiivõpet, mis aitavad lastel integreeruda uute keskkonda ning arendada sihtkeele oskust. Keeleõpet viiakse läbi autentses keelekeskkonnas, kasutades piktogramme ja pildimaterjale ning LAK-õppe meetodikat.

Lisaks selgus, et õpetajad on ebakindlad seoses eestikeelsele õppele üleminekuga. Tõdeti, et puudub kokkupuude muukeelse lapse õpetamisega ning piisav ettevalmistus õpetajakoolitusel, et saaks kindel olla oma oskustes. Toodi välja vajadus erinevate praktiliste koolituste ja seminaride järele. Murekohaks on tugivõrgustiku (logopeed, eripedagoog) puudumine ja ajaline ressurs, mis kaasneb muukeelse lapse õpetamisega. Veel toodi välja puudulik keeleoskus ning keelebarjäär lapsevanematega suhtlemisel.

Bakalaureusetöö eesmärk sai saavutatud läbi uurimisküsimustele vastuste saamise. Valitud uuringu läbiviimise meetod oli sobiv, kuna võimaldas uurijal tuvastada uuringus õpetajate ebakindluse, mille loeb uurija antud töö lisaväärtuseks.

Uurimistöö tulemuste põhjal saab järeldada, et eesti keeles ja eestikeelses rühmas õpetavad õpetajad on olemas teoreetilised teadmised, kuidas lõimida ja toetada muukeelset last õpikeskkonnas ning milliseid meetodikaid kasutada õppe- ja kasvatustöös, kuid vajaksid erinevaid praktilisi täiendkoolitus ja seminaride mitmekultuurilise hariduse vallas. Seda selleks, et tekiks neis kindlustunne enda pädevuse osas õpetada mitmekultuurilises rühmaruumis.

Uuringu tulemusi on võimalik kasutada edaspidi organisatsiooni põhiselt lasteasutuste juhtide teavitustööks andes ülevaate, millised väljakutsed seisavad ees õpetajatel muukeelse lapse lisandumisega rühma keskkonda ning, millist lisatuge nad vajaksid sellisel juhul.

Lisaks saab teha ettepanekuid erinevate täiendkoolituste ja seminaride vajaduse osas mitmekultuurilise hariduse valdkonnas. Riigi tasandil saab uuringutulemustega teha ettepanekuid sujuvamaks üleminekuks täielikule eestikeelsele õppele.

Edaspidi oleks vaja uurida, miks ning millisel määral mõjutab muukeelsete laste osakaal rühmaruumis nende sihtkeele omandamist. Uuringu valimit laiendades saab täpsema teadmise õpetajate ebakindluse põhjustest.

## KASUTATUD KIRJANDUS

ARNO. *Tartu munitsipaallasteaiad*. Arno.ee

[https://arno.tartu.ee/ctrl/ee/Lasteaiad/show/?liik=1&la\\_vabad=0](https://arno.tartu.ee/ctrl/ee/Lasteaiad/show/?liik=1&la_vabad=0) (viimati vaadatud 11.10.2023).

Baker, M. (2018). Playing, Talking, Co-constructing: Exemplary Teaching for Young Dual Language Learners Across Program Types. *Early Childhood Education Journal* (2019). 47, 115–130. DOI:10.1007/s10643-018-0903-0.

Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education (Vol. 5th)*. Pearson.

Baum-Valgma, T., Šmõreitšik, A. (2010). Aktiivõppe võtted eesti keele ja kultuuri õpetamiseks kutseõppeasutustes. Käsiraamat (lk 6–7). Rmt Soidro, S. (Toim.). *Aktiivõppe olemus*. OÜ Vali Press trükikoda.

Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S., Leung, C. B. (2018).

Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241–248. DOI:10.1007/s10643-017-0839-9.

Dirsa, A., Anggreni BP, S., Diananseri, C., Setiawan, I. (2022). Teacher Role as Professional Educator in School Environment. *International Journal of Science Education and Cultural Studies*, 1(1), 32–41. DOI:10.58291/ijsecs.v1i1.25.

Grossman, P. L. (2015). *Protocol for Language Arts Teaching Observations (PLATO 5.0)*, Center to Support Excellence in Teaching (CSET). Palo Alto: Stanford University.

Haridus- ja Noorteamet. (2024, 04 aprill). *Keelekümblus*.

<https://harno.ee/keelekumblus> (viimati vaadatud 22.04.2024).

Haridus ja Teadusministeerium. *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.

[https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1.\\_haridusvaldkonna\\_arengukava\\_2035\\_kinnitatud\\_11.11.21.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf) (viimati vaadatud 23.04.2024).

Hallap, M., Padrik, M. (2008). Lapse kõne arendamine. *Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine*

*koolieelses eas* (lk 193). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Hofstede, G.J., Caluwé, L., Peters, V. (2008). *Why do simulation games work? In search of the active substance of gaming*. OAI.

[https://www.researchgate.net/publication/40095620\\_In\\_search\\_of\\_the\\_active\\_substance\\_of\\_gaming](https://www.researchgate.net/publication/40095620_In_search_of_the_active_substance_of_gaming) (viimati vaadatud 23.04.2024).

Howes, C., Fuligni, A. S., Hong, S. S., Huang, Y. D., Lara-Cinisomo, S. (2013). The Preschool instructional context and child-teacher relationships. *Early Education and Development*, 24(3), 273–291. DOI:10.1080/10409289.2011.649664.

Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. DOI:10.12697/eha.2016.4.2.04.

Kala, H. (2009). Uuendatud riiklik õppekava. Rmt Kulderknup, E (Toim.). *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 7–8). Kirjastus Studium.

Kaldur, K., Pertsjonok, N., Mäe, K., Adamson, A., Khrapunenko, M., Jurkov, K., Kivistik, K. (2021). *Uussisserändajast lapse kohanemine Eesti üldhariduskoolis: olukord, tugisüsteem ja valmisolek mitmekultuuriliseks õpikeskkonnaks*. Balti Uuringute Instituut. DOI:10.23657/IBS.2021.8.

Kama, K. (2023). *Muukeelse õpilase kohanemine ja õpioskuste omandamine Eesti õppekeelega väikekooli näitel Ida-Virumaal*. Tartu Ülikool.

Kasemets, L., Asser, H., Hannust, T., Rahnu, L. (2013). *Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis*. Uuringu aruanne, MindPark OÜ.

Kazu, I. Y., Yalçın, C. K. (2023). Are Pre-Service Teachers Multicultural Thinkers as 21st Century Educators? *Croatian Journal of Education*, 25(3), 911–946. DOI:10.15516/cje.v25i3.4782.

Kebbinau, M. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õpe*. Haridus- ja Noorteamet. <https://oppekava.ee/loimitud-aine-ja-keeleope-ehk-lak-ope/> (viimati vaadatud 23.04.2024).

Kim, H., & Connelly, J. (2019). *Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy*. ERIC.

Kitsnik, M., Kirss, L., Pedaste, M. (2019). Ühtne Eesti kool – visioon tuleviku Eesti koolist. *RITA-RÄNNE tööpaketi 7 teema kokkuvõte*. RITA-ränne projekt.

[https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita\\_teemakokkuvote\\_uhtnekool\\_28\\_03\\_2019.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_teemakokkuvote_uhtnekool_28_03_2019.pdf) (viimati vaadatud 13.11.2023).

Kivistik, K., Jurkov, K., Aavik, A., Khrapunenko, M., Kaldur, K. (2023). *Eestikeelsele haridusele üleminek Tartu linnas*. Balti Uuringute Instituut. DOI:10.23657/6enb-r713.

Koiduaru, E. (2014). *Õpetajate arvamused muukeelse lapse koolivalmidusest ja keelelisest toetamisest Tartumaa lasteaia näitel*. Tartu Ülikool.

Komp, K. (2017). *Koolieelsete lasteasutuste pedagoogide valmisolek mitmekultuuriliseks alushariduseks*. Tallinna Ülikool.

Lenkauskaitė, J., Malinauskienė, D. (2022). Multilingualism in Lithuanian pre-school education institutions: Situation, issues, prospects. *Hungarian Educational Research Journal 13* (2023). 3, 366–384. DOI:10.1556/063.2022.00138.

Luiik, P. (2010). *Aktiivõppe meetodid*. Viidatud Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010, lk 6–8 kaudu.

Maksimova, A. (2018). *Aktiivõppe ja interaktiivõppe võtted tallinna koolide keelekümblusklassides- i. kooliastmes*. Tartu Ülikool.

Mamat, N., Hashim, A. T., Razali, A. R., Awang, M. M. (2022). *Multicultural Pedagogy: Strengthening Social Interaction Among Multi-Ethnic Pre-School Children*. *The New Educational Review*, 1(67), 56–67. DOI:10.15804/tner.22.67.1.04.

Mamat, N., Razali, A. R., Hashim, A. T., Awang, M. M., Azman, M. N. A., Muryanti, E. (2022). A study of a pre-school teacher professionalism in order to improve the quality of educational work. *Perspectives of Science and Education*, 55 (1), 594–606. DOI:10.32744/pse.2022.1.38.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language*

*Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Macmillan.

Memberg, D. (2022). *Hoiakud ja valmisolek seoses üleminekuga eestikeelsele õppele Jõhvis ja Kohtla-Järvel.* Tartu Ülikool.

Muldma, M., Nõmm, J.(i.a.). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas.* Ecoprint.

Mäe, K., & Ümarik, M. (2022). Õpetaja tajutud enesetõhusus mitmekultuurilises klassiruumis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri.*, 10(2), 76–105.

DOI:10.12697/eha.2022.10.2.04.

Märka, M., Kuuspalu, K., Soll, M. (2009). *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus E. Kulderknup (Toim.).* Kirjastus Studium.

Myers-Scotton, C. (2008). *Multiple voices.* United States: Blackwell Publishing.

Niilo, A., Kikas, E. (2008). Mäng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas.* (lk 135). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Nugin, K., Õun, T. (2018). *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias* (lk 63–65, lk 95–115). AS Atlex.

Pérez-Cañado, M. L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education* 39 (2), 202–21.

DOI:10.1080/02619768.2016.1138104.

Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations* 79, 58–70.

DOI:10.1016/j.ijintrel.2020.08.001.

Rääsk, M., Rääsk, E., Järv, S., Kirss, L., Palginõmm, K., & Pedaste, M. (2020). Ühtse Eesti kooli mudeli väljaarendamine Eestis. *RITA ränne teemaprojekti kokkuvõte.*

[https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita\\_koolimudelid.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/rita_koolimudelid.pdf) (viimati vaadatud 13.11.2023).

Saarits, Ü., Nugin, K. (2005). Kasvamine ja kasvatus. K. Henno (Toim.), *Laps ja lasteaed*

(lk 112, lk 118–119). AS Atlex.

Salumaa, T., Talvik, M. (2010). *Aktiivõppe meetodid III* (lk 8–17). Merlecons ja Ko OÜ

Zayapragassarazan, Z., Kumar, S. (2012). *Active Learning Methods*. ERIC.

<https://eric.ed.gov/?id=ED538497> (viimati vaadatud 23.04.2023).

Tammemäe, T. (2007). Kuidas lasteaiaõpetaja saaks olla “natuke logopeed?”. *Tea ja toimeta nr 32 Soodne keskkond lapse igakülgses arenguks* (lk 25). Ilo.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ASCD.

Tulviste, T. (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 50–51). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Ugaste, A., Tuul, M., Välk, T. (2009). Sõnalised õppemängud. Rmt E. Kulderknup (Toim.). *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 47–48). Kirjastus Studium.

Vanahans, M., Timoštšuk, I., Uibu, K. (2023). Lasteaia- ja klassiõpetajate hinnangu omad ettevalmistustele, pädevusele ja kogemusele õpetada uusisserändajast õpilasi. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1), 103–129. DOI:10.12697/eha.2023.11.1.05.

Vihman, M. (2016). Maastikumäng kui õppevorm. *Aktiiv- ja õuesõpe* (lk 4–7). AS Atlex. [https://www.atlex.ee/workfiles/pdf/Maastikumang\\_kui\\_oppevorm\\_tutvustus.pdf](https://www.atlex.ee/workfiles/pdf/Maastikumang_kui_oppevorm_tutvustus.pdf) (viimati vaadatud 13.11.2023).

Õispuu, K. L. (2023). *Klassiõpetajate kogemused uussisserändajate õpetamisel Ukraina õpilaste näitel*. Tallinna Ülikool.

Õpetaja kutsestandard tase 6.

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes* (lk 173). Tartu Ülikool.

## ÕIGUSAKTID

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2011) RT I 2008, 23, 152.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772> (viimati vaadatud 11.10.2023).

## **LISA 1.**

### **Fookusgrupi intervjuu küsimused**

#### Avaküsimus

1. Mida tähendab Teie jaoks mitmekultuuriline haridus?

#### Sissejuhatav küsimus

1. Millised on Teie varasemad kogemused seoses muukeelse lapse õpetamisega?

#### Siirde küsimus

1. Kas te tunnete, et käesoleval hetkel olete valmis selleks, et teie rühma tuleb muukeelne laps? Miks?

#### Võtmeküsimused

1. Palun arutlege, millega peab arvestama õpetaja teie hinnangul, kui rühma saabub muukeelne laps?
2. Milliseid uusi väljakutseid toob endaga kaasa muukeelne laps? Milliseid uusi võimalusi võiks luua muukeelse lapse lisandumine rühma?
3. Palun kirjeldage, kuidas viiksite läbi õppe- ja kasvatustegevust muukeelsele lapsele?
4. Palun kirjeldage, milline võiks olla õppekeskkond muukeelsele lapsele Teie hinnangul?

#### Lõpüküsimus

1. Palun arutlege erinevate täiendkoolituste vajalikkuse üle Teie hinnangul mitmekultuurilise hariduse lõikes.