

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Maris Huopola

**Lasteaedade üldrühmade õpetajate hoiakud ja teadmised seoses  
erivajadustega laste kaasamisega**

Magistritöö

Juhendaja: eripedagoogika lektor Pille Häidkind (PhD)

Läbiv pealkiri: Lasteaiaõpetaja hoiakud ja teadmised, kaasav haridus

Tartu 2022

## **Resümee**

Lasteaedade üldrühmade õpetajate hoiakud ja teadmised seoses erivajadustega laste kaasamisega.

Erivajadustega laste kaasamine on toimunud lasteaedades paarkümmend aastat, alushariduse seaduse uuenemisel võib erivajadustega laste arv üldrühmades veelgi tõusta. Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millised teadmised ja hoiakud seoses erivajadustega laste kaasamisega on kvalifikatsiooninõuetele vastavatel üldrühmade õpetajatel, kelle rühmas õpib koolivälise nõustamismeeskonna poolt sobitus- või erirühma soovitusel saanud laps. Küsimustiku täitis 47 õpetajat, nendest 35 oli lasteaiaõpetaja ning 12 muu kõrgharidusega. Selgus, et õpetajad nõustuvad enamiku väidetega, mis kaasavat haridust puudutavad, seega nende üldised teadmised ja hoiakud kaasamise suhtes on paranenud. Kaasamise kogemuse täpsem uurimine tõi esile 62% õpetajate ebakindluse: probleemid olid samad, mida ka varasemad uuringud on näidanud. 34% õpetajatest hindas kaasamist kokkuvõttes õnnestunuks, tulemuste alusel soodustavad seda järgmised tingimused: õpetajal on pedagoogiline haridus ja vähemalt 5-10-aastane töökogemus; tegemist on kuni 20-lapselise aiarühmaga, kuhu on kaasatud üks erivajadustega laps ning asutuses töötab eripedagoog.

Märksõnad: kaasav haridus, erivajadustega laps, lasteaiaõpetaja, teadmised, hoiakud

## **Abstract**

Kindergarten teacher attitudes and knowledge related to inclusive education of children with special needs.

The inclusion of children with special needs in preschool education has taken place for a couple of decades, with the renewal of the Pre-primary Education Act, the number of children with SEN in general groups may increase even more. The purpose of this Master's thesis is to find out what knowledge and attitudes regarding the inclusion of the children with SEN qualified kindergarten teachers, whose general group has a child with recommendation from the counselling committee for a special group, have. The survey was completed by 47 teachers, of which 35 were educated as kindergarten teachers and 12 had higher degree in some other speciality. By the results it was found that teachers agreed with most of the

statements about inclusive education, so their general knowledge and attitudes towards inclusion have improved. A closer look at the experience of inclusion revealed 62% of teachers' insecurities: the problems were the same as in previous surveys. 34% of teachers rated the inclusion as successful, based on the results the following conditions contribute it: the teacher has a pedagogical education and at least 5-10 years of work experience; it is a preschool group of up to 20 children, which includes one child with special needs and the institution has a special education teacher.

Keywords: inclusive education, child with SEN, kindergarten teacher, knowledge, attitudes

## Sisukord

<b>Teoreetiline ülevaade</b>	5
Kaasav alusharidus	5
Erivajadustega lapsed lasteaias	7
Lasteaiaõpetajad üldrühmades	10
Üldrühmade õpetajate hoiakud seoses kaasava haridusega	12
Lasteaiaõpetajate teadmised erivajadustega lastest ja nende õpetamisest	14
Uurimisprobleem, eesmärk ja uurimisküsimused	16
<b>Metoodika</b>	17
Valim	17
Andmekogumine	18
Andmeanalüüs	20
<b>Tulemused</b>	20
Õpetajate teadmised ja hoiakud	20
Kaasamise kogemus ühe erivajadustega lapse näitel	23
Muutused õpetajate teadmistes ja hoiakutes	31
<b>Arutelu</b>	33
<b>Tänu sõnad</b>	39
<b>Autorsuse kinnitus</b>	39
<b>Kasutatud kirjandus</b>	40
<b>Lisad</b>	46
Lisa 1. Ankeet üldrühma õpetajale	
Lisa 2. Kiri lasteasutuse direktorile	
Lisa 3. Deduktiivne analüüs. Kodeerimine, küsimus 2.3.	
Lisa 4. Induktiivne analüüs. Kodeerimine, küsimused 2.9.2-2.9.4 ja 2.9.7	

## **Teoreetiline ülevaade**

Lasteaed on loodud koolieast noorematele lastele eesmärgiga pakkuda hoidu ja alusharidust. Koolieelne lasteasutus toetab lapse perekonda lapse kasvatamisel ning arvestab seejuures lapse individuaalsete eripäradega (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Erivajadused võivad lapsel avalduda erinevas vanuses. Kui erivajadustega laps õpib lasteaia üldrühmas, siis õpetaja ja peab oskama erisusi märgata ning lapse arengut toetada (Häidkind & Kuusik, 2009).

Alushariduse ja lapsehoiu seaduse eelnõu (Rass, 2022) järgi diagnoosijärgset rühmadesse jaotamist enam ei rakendata ja laps kaasatakse üldrühma lähtuvalt tema toe vajadusest. Seadusemuudatus võib kaasa tuua erivajadustega laste arvu suurenemise üldrühmades, kus õpetajate hoiakud ja teadmised erivajadustega lastega seoses on väga ebahühtlased. Senised uuringud (Külaots, 2016; Ledis, 2019; Liivapuu, 2015) on näidanud, et õpetajad ei ole enda hinnangul nii ulatuslikuks erivajadustega laste kaasamiseks valmis.

### **Kaasav alusharidus**

Kaasava hariduse eesmärk on tagada igale õppijale kvaliteetne haridus kodulähedases haridusasutuses koos oma eakaaslastega (Mitchell, 2015) ja pikemas perspektiivis saavutada kõigi ühiskonnaliikmete sotsiaalne kaasatus (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a; Sukumaran *et al.*, 2015). Kaasava hariduse rakendamine on viimased aastakümned haridusmaastikul olnud üks olulisemaid teemasid (Bendova *et al.*, 2014; Euroopa Eripedagoogika arendamise..., 2009; Kwon *et al.*, 2017).

Kaasavat haridust on eri riikides ja isegi ühe riigi eri asutustes rakendatud erinevate põhimõtete järgi. See tuleneb peamiselt sellest, et pole ühist kaasamise mudelit, lastel esinevad väga erinevad vajadused ja asutustel on erinevad võimalused nendega arvestada (Mitchell, 2015). Ka Eesti seadusandluses ei ole täpset kaasava hariduse definitsiooni ja selle tähenduse tõlgendamisel põhinetakse peamiselt Euroopa dokumentidele (Pedaste *et al.*, 2021). Pedaste ja Nelis (2020) on kaasava hariduse mõiste osadeks võtnud alushariduse kontekstis ja toonud välja, et kaasav haridus on lähenemisviis, mille subjektiks on lapsed, kelle potentsiaali saavutamine on kaasava hariduse rakendamise peamiseks eesmärgiks. Eesmärgi saavutamise vahendina toovad nad välja aktiivse mõtestatud osalemise ja personaalse toe. Kaasamisel tuleb luua kooskõla igapäevase tavaõppe ja kaasatava lapse õppekorralduse vahel arvestades iga lapse individuaalse toetuse vajadust (Hannell, 2017).

Edukas kaasamine sisaldab kolme olulist faktorit: lapse akadeemiline, sotsiaalne ja emotsionaalne heaolu (Euroopa Eriõppe ja..., 2014). Nimetatud faktorid peavad olema

tagatud kõikide laste puhul, mitte ainult kaasataval ehk erivajadustega lapsele. Järjest enam võetakse kaasamist kui üldisemat lähenemist, mille eesmärgiks on kvaliteetse hariduse pakkumine kõikidele lastele (Euroopa Eriõppe ja..., 2017). See tähendab, et erivajadustega lapsele maksimaalselt sobiva arengukeskkonna tagamisel ei tohi kõrvale jätta teiste rühmas käivate laste heaolu ja vajadusi (Häidkind, 2008).

Akadeemilise kaasatuse saab tagada adekvaatsete ootustega õpitulemustele ja erinevate kohandustega õppematerjalides, -vahendites ja õppekavas (Kivirand, 2014). Adekvaatsed ootused õpitulemustele tähendab, et eesmärgid on seatud lähtuvalt lapse arengulisest vanusest (Häidkind, 2008) ja eeldusega, et õppetöö pakub lapsele eduelamust ja positiivseid emotsioone (Nelis & Pedaste, 2020). Selleks, et kasutatavad õppevahendid aitaksid saavutada seatud eesmärgid, peab nende valik lähtuma lapse arengulisest vanusest ja oskuste tasemest. Lasteaias peaks õppetegevuses kuni 5a vanuses peamiseks vahenditeks olema (mängu)asjad ja nendega tegutsemine (Kikas, 2008). Mõnikord on lapse arengutase rühmakaaslastest nii suurel määral erinev, et talle on vaja koostada eraldi õppekava. Individuaalne arenduskava (IAK) rakendamine on tõhus viis, kuidas erivajadustega lapsele lasteaias võimetekohast õpet pakkuda (Häidkind & Kuusik, 2009). Meeskonnatööna kavandatakse lapse uurimine, koostatakse arengutaseme kirjeldus, sõnastatakse kavandatava perioodi üldeesmärk, eristatakse täiendavat arendamist vajavad valdkonnad ja lepitakse kokku eesmärgid ning sisu (Häidkind & VILLEMS, 2013).

Sotsiaalne kaasatus tagab sotsiaalse heaolu. Eesmärgiks on hõlbustada lapsel eakaaslastega suhtlemist ja toetada lastevaheliste sõprussuhete loomist (Nelis & Pedaste, 2020). Sotsiaalne kaasatus aitab lapse enesetunnet ja rühma õhkkonda positiivsena hoida ning parendab ka üldist suhtumist erivajadustega lastesse (Kwon *et al.*, 2017). Selle tagajärjel on lapsed ka tulevikus altimad looma suhteid erinevate inimestega, mis on kaasamise üks eesmärkidest.

Emotsionaalne heaolu tähendab et laps tunneb, et on oodatud, temast hoolitakse ja tekkinud probleemidele leitakse lahendused (Kivirand, 2014). Emotsionaalsele haridusele tuleks praegusest rohkem tähelepanu pöörata just koolieelses eas, sest emotsionaalsete oskuste areng sõltub iga arenguetapi tulemuslikust arendamisest (Kruszewska & Kocot, 2019). Lasteaia perioodil õpib laps oma vajadusi teadvustama ja nende rahuldamisega ise võimetekohaselt hakkama saama. Toetavat õhkkonda saab luua, kui pakkuda kõikidele lastele võrdväärselt edu- ja eneseteostuse võimalust arvestades lapse kognitiivset taset (Pill, 2015), sest emotsioonide juhtimine ja väljendamine on tugevalt seotud kognitiivse arenguga

(Tammemäe *et al.*, 2020). Ebarealistlikud ootused õpitulemustele võivad muuta lapse osavõtmatuks (Pill, 2015) ja takistada emotsionaalset küpsemist. Seega on kaasamise erinevad aspektid omavahel seotud.

### **Erivajadustega lapsed lasteaias**

Erivajaduste mõiste on väga lai. Kõik lapsed on ainulaadsed ja omavad arengulisi või kultuurilisi eripärasid (Hannell, 2017). Selleks, et piiri tõmmata, millal on tegu individuaalsete iseärasustega ning millal vajab laps spetsiifilisemat abi, on vaja selle mõiste täpsem määratlus (Häidkind & Kuusik, 2009).

Koolieelse lasteasutuse seaduse (1999) järgi käsitletakse erivajadustega lastena lapsi, kes vajavad eriabi või erihooldust ning kellel on keha-, kõne-, meele- või vaimupuue. Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008, § 8, lõige 1) on erivajadustega laps defineeritud kui “laps, kelle võimetest, terviseseisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas.” Tavapärase õpikeskkond ning õppe- ja kasvatusprotsess ei toeta piisavalt nende laste arengut, sest võimed, tervislik seisund või muud omadused on neil eakaaslastest tunduvalt erinevad (Häidkind & VILLEMS, 2013). Lähtuvalt erivajaduse liigist tuleb lapse arenguvajaduste toetamiseks teha muudatusi või kohandusi lasteaia/rühma kasvukeskkonnas.

Lasteaia üldrühmad on sõimerühm, lasteaiarühm ja liitrühm. Sõimerühmas käivad kuni kolmeaastased lapsed (14-16 last). Lasteaiarühmades jagatakse lapsed vanuse järgi rühmadesse: kolme- kuni kuueaastased ja kuue- kuni seitsmeaastased lapsed koos koolipikendusele jäävate lastega (20-24 last) (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999/2015). Liitrühmas on sõime- ja lasteaiarühmaelised lapsed (18-20 last). Need kolm rühmatüüpi on loodud arvestusega, et koos õpivad eakohaselt arenevad lapsed (Häidkind & Kuusik, 2009) ja sellest on lähtunud rühma piirmäärade kehtestamisel.

Vähemalt kord õppeaastas toimub lasteaias iga lapse vanematega arenguveestlus, mille raames jagatakse vastastikku teavet, kuidas on lapse areng kulgenud ja ühtlasi selgitatakse välja ka lapsed, kellel on ilmnenud erivajadustele viitavaid tunnuseid (Koolieelse lasteasutuse riiklik ..., 2008). Järgnev diagnostika ning sekkumise planeerimine toimub koostöös meditsiini- ja rehabilitatsioonisüsteemi spetsialistidega. Lähtuvalt lapsel tuvastatud erivajadustest võidakse lapsele koolivälise nõustamismeeskonna poolt anda soovitus eri- või

sobitusrühmas õppimiseks (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999/2018). Kooliväline nõustamismeeskond on kolmest (haridus-, sotsiaal- ja/või tervishoiuvaldkonna) spetsialistist koosnev meeskond, kes on valitud lapse erivajadusest lähtuvalt (Innove, s.a). Koolivälist nõustamise teenust pakub Eestis Rajaleidja (Haridus- ja noorteamet, s.a). Rajaleidja meeskond annab soovitusel ametliku otsusena lapse järgneva haridustee kohta tuginedes eelnevalt lapsega läbiviidud pedagoogilis-psühholoogilise hindamisele ja spetsialistide uuringute tulemustele ning muule asjakohasele infole, mis lapse kohta teada on (Innove, s.a).

Kooliväliselt nõustamismeeskonnalt otsuse saamiseks peab lapsevanem tegema avalduse taotlemaks haridussoovitust õppe- ja kasvatustingimuste korraldamiseks. Saadav otsus on lapsevanemale soovituslik, kuid kui vanem soovib seda täide viia, siis haridusasutusele on selle täitmiseks vajalike tingimuste loomine kohustuslik (Innove, s.a). Lapsevanemal on õigus jätta oma laps samasse rühma edasi (Lilleoja, 2013) ka peale koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel.

Erirühm on lasteaia rühm, mis on loodud ainult erivajadustega lastele lähtuvalt erivajaduste liigist: kehapuudega laste rühm füüsilise erivajadustega lastele (lapsi kuni 12), tasandusrühm kõnepuude ja -häirega ning spetsiifiliste arenguhäiretega lastele (lapsi kuni 12), meelepuudega laste rühm nägemis- ja kuulmispuudega lastele (lapsi kuni 10), arendusrühm mõõduka, raske või sügava intellektipuudega lastele (lapsi kuni 7), pervasiivsete arenguhäiretega laste rühm autismispektri häiretega lastele (lapsi kuni 4), liitpuudega laste rühm kahe või enama puudega lastele (lapsi kuni 4) (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999/2009). Sobitusrühmas käivad erivajadustega lapsed koos eakohaselt arenenud lastega ja erivajadustega laps täidab kolm kohta kas sõime- lasteaia- või liitühmas, kuhu teda sobitatakse. Sobitusrühma kaasatakse keha-, kõne-, meele- ja intellektipuudega lapsi ning lapsi kellel on raske somaatiline haigus, psüühikahäire või autismispektri häire (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999/2009).

Üldrühma kaasatavate erivajadustega laste arvu seadusandluses ei piirata. 2016/2017. õppeaastal käis erilasteaias 10% ja tavalasteaia erirühmas või sobitusrühmas 23% erivajadustega lastest ning ülejäänud 67% eri- või sobitusrühma soovitusel lapsed õppisid üldrühmades (Kallaste *et al.*, 2017). 2019. a alguses olid EHIS-sse märgitud erivajadustega lastest sobitusrühmades 8%, erirühmades 7% ja ülejäänud 85,4% erivajadustega lastest käisid üldrühmades (Lang *et al.*, 2021).

Erivajadustega laste arvu suurenemisel üldrühmades on kaks peamist põhjust. Esiteks on erivajadustega laste arv üleüldiselt kasvanud. Perioodil 2009 -2017. a on Eestis

Sotsiaalkindlustusameti andmetel 0-17a erivajadustega laste arv tõusnud 7368-lt 13143-ni (Kallaste *et al.*, 2017). 2018. aastal oli erivajadustega laste osakaal lasteaedades peaaegu 23% (Mihkels, 2019), mis teeb arvestades 2018/2019. õppeaastal koolieelses lasteasutuses käivate laste arvu (Haridussilm, s.a.), umbes 15 000 erivajadustega last. 2019. aasta novembriks oli see number tõusnud 16833-ni moodustades 25,6% koolieelses lasteasutuses käivatest lastest (Lang *et al.*, 2021). Miks arv suureneb, võib tuleneda paranenud diagnostikast, aga ka sellest, et kriteeriumid, mille alusel erivajadustega lapsi arvestatakse, on avaramad.

Teiseks võib erivajadustega laste haridustee jätkamist üldrühmas pidada kaasava hariduse rakendamise ilminguks (Euroopa Eripedagoogika Arendamise..., 2009). Erinevate uurimustega on leitud, et erivajadustega lapse mõtestatud kaasamine juba alushariduse tasandil aitab kaasa lapse akadeemilisele edule kui ka sotsiaalsele arengule (Kwon *et al.*, 2017; Odom *et al.*, 2011). Samas on mõtestatud ja kvaliteetse kaasava hariduse saavutamine suur väljakutse, milleni jõudmisel on palju võimalikke komistuskive. Häidkind ja Oras (2016) on välja toonud, et Eesti on kaasamise teekonnal keskpaigas ja üheks peamiseks valmisoleku mõjutajaks on see, millised on õpetaja teadmised kaasavas keskkonnas õppimise ja õpetamise kohta. Autorid leidsid, et kaasamise kvaliteedi tõstmiseks on vaja õpetajakoolituses suuremat rõhku panna kaasava hariduse olemusele ja eesmärgile, meeskonnatöö arendamisele, valmisoleku kujundamisele erivajadustega lastega tegelemiseks ja kohanduste tegemiseks ning vajadusele õppida koosolemise ja -õppimise erinevusi. Sarnaseid puudujääke on leitud ka Eestis tehtud kaasava alushariduse valdkonna uurimuslikes lõputöödes (Korela, 2019; Ploom, 2021). Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri juhitud projekti raames koostati kaasava õpetaja pädevusmudel, mis sisaldab endas olulisemaid teadmisi, oskusi, arusaamu, hoiakuid ja väärtusi, mida tööd alustav õpetaja peaks omama ja seega mida õpetaja esmakoolituse õppekavade koostajad võiksid silmas pidada koolituskava koostamisel ja õpiväljundite sõnastamisel (Euroopa Eripedagoogika Arendamise..., 2012).

Eesmärgipärast kaasava hariduse rakendamist lasteaias mõjutab ka vajalike tugiteenuste kättesaadavus. Riigikontrolli auditis (2020) leiti, et kolmandik lasteaiastest, kes vajavad hariduse tugiteenuseid, neid ei saa. Põhjustena toodi välja tugispetsialistide puudus, õpetajate toimetulematus erinevate vajadustega laste koos õpetamisega, ebaefektiivselt koordineeritud toe vajaduse hindamine ja teenuste osutamine, info liikumise tõrked ja hoiakud ühiskonnas, eriti lapsevanemate seas. Nimetatud probleeme püütakse leevendada käimasoleva alushariduse seaduse ja õppekava uuendamisega, mille alusel enam diagnoosipõhist rühmadesse jaotamist ei rakendata ja erivajadustega lapse kaasamisel üldrühma lähtutakse

tema toe vajadusest (koolivälise nõustamismeeskonna soovitudest) (Rass, 2022). Samalaadne muudatus tehti üldhariduse korralduses 2018. aastal (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010/2018). Ka lasteaias määratakse edaspidi haridusliku erivajadusega lapse õppe koordineerija (Rass, 2022), kes korraldab lasteaiasisest meeskonnatööd ning koordineerib lasteaiavälises võrgustikutöös osalemist.

### **Lasteaiaõpetajad üldrühmades**

Lasteaia üldrühmas käivate lastega töötab alushariduse pedagoog, kellel on kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid. Kvalifikatsiooninõuetele vastavust hindab tööandja, st lasteaiadirektor (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide ..., 2013).

Eestis, nagu enamikes Euroopa liidu liikmesriikides, on alushariduse õpetajal nõutav kõrgharidus vähemalt bakalaureusekraad (European Commission *et al.*, 2014). Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuetes (2013) pole täpsustatud, mis valdkonna kõrgharidust aktsepteeritakse. Seega on võimalik lasteaiatöötajana tööle asuda mistahes bakalaureusekraadiga kandidaadil. Eestis on lasteaiatöötaja erialal bakalaureusekraadi võimalik omandada Tartu Ülikoolis ja Tallinna Ülikoolis. Mõlemas õppeasutuses kestab õpe 3 õppeaastat (180 EAP).

Kui võrrelda ülikoolide õppekavade õpiväljundeid, siis nendes suuri erinevusi ei ole. Mõlema õppekava (Alushariduse pedagoog, 2021; Koolieelse lasteasutuse õpetaja, 2021) lõpetanu omab ülevaadet lapse arengust ja tema käitumisest, oskab kavandada õppe- ja kasvatustegevust ja kujundada õpikeskkonda lähtuvalt lapse eripärast, mõtestab lähtuvalt eneseanalüüsist oma tegevust koolieelses lasteasutuses ja planeerib enda professionaalset arengut ning oskab koostada uurimistööd. Erinevustena võib välja tuua, et Tartu Ülikooli õppekava õpiväljundites on rõhutatud lapse erivajaduste märkamise ja nendega arvestamise oskust, kultuurilise mitmekesisuse arvestamist, koostööoskust ning korrektset keelelist väljendust eesti keeles ja suhtlusoskust inglise keeles. Erivajaduste märkamise ja arvestamise kohta on Tartu Ülikooli õppekavas kohustuslikud ained „Kaasav haridus“ (3 EAP) ja „Erivajadustega laste kaasamine lasteaias“ (6 EAP). Valikmoodulina saab lisaks võtta mooduli „Erivajadustega laste õpetamine“, mille raames läbitakse koos täiendkoolitajatega õppeaine „Erivajadusega laps koolieelses lasteasutuses“ (12 EAP) (Koolieelse lasteasutuse õpetaja, 2021). Tallinna Ülikooli õppekava õpiväljundites on eraldi välja toodud vaimse ja füüsilise keskkonna kujundamisoskus ning teoreetiliste oskuste ülekandmine praktikasse töös nii laste kui täiskasvanutega. Kohustuslik moodul on „Hariduspsühholoogia ja eripedagoogika

alused“. Moodulis on 8 ainet, millest kahe aine (“Sotsiaalne kompetentsus koolieelses eas” (6 EAP), “Arengulised erivajadused koolieelses eas” (3EAP)) sisu keskendub rohkem erivajadustega lapse õpetamisele. Lisaks on võimalik läbida soovi korral valikaine „Erivajadustega laste kõne arendamine“ (3 EAP), mis pakub teoreetilisi teadmisi erivajadustega lapse kõne arendamisest (Alushariduse pedagoog, 2021).

Pedagoogilised kompetentsid, mis lasteaiaõpetajal olemas peavad olema, on kirja pandud õpetaja kutsestandardis. Kutsestandard on dokument, mis määrab kindlaks ja kirjeldab vajalikke nõudeid teadmistele, oskustele, vilumustele, kogemustele, väärtushinnangutele ja isikuomadustele, mida õpetaja peab omama (Kutseseadus, 2008/2015). Kehtiva õpetaja, tase 6, kutsestandardi (2020) järgi sisaldavad viis kompetentsi punkte, mis puudutavad ka erivajadustega lapse õpetamist:

- õppija toetamine (B.2.1) - õpetaja peab oskama selgitada välja õppija õpioskuste taseme ja nendega arvestama tegevuste planeerimisel, toetama õppija terviklikku arengut, märkama toe vajadust ja koostöös tugispetsialistide, kolleegide ja lapsevanematega kaardistama eripära arengu dünaamika ning toetama ja suunama õppijat kasutades jõukohaseid materjale, meetodeid ja viise;
- õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine (B.2.2) - õpetaja kujundab füüsiliselt, vaimselt ja emotsionaalselt turvalise õpikeskkonna, mis toetab lapse vajadusi, koostab koos teiste spetsialistidega individuaalse arenduskava arvestades erivajadustega lapse toetamise põhimõtteid;
- õpetamine (B.2.3) - õpetaja märkab erivajadusi, tagab võimetekohase õppe, õpikeskkonna loomisel lähtub kaasava hariduse põhimõtetest, rakendab koostöös teiste spetsialistidega individuaalset arenduskava, analüüsib tugimeetmeid, kohandab õppevahendeid;
- refleksioon ja professionaalne enesearendamine (B.2.4) - õpetaja analüüsib oma õpetamise mõju ning lapse poolt saavutatud tulemusi ning nendest lähtuvalt teeb muudatusi õpetamise protsessis, vajadusel otsib abi;
- koostöö ja juhendamine (B.2.5) - õpetaja teeb koostööd lapsevanema ja tugispetsialistidega kaasates neid õppija arengut ja õppeprotsessi puudutavatesse aruteludesse, toimingutesse.

Kutsestandardis (Õpetaja, tase 6, 2020) on lisaks kohustuslikele kompetentsidele valitavad kompetentsid, millest üks on hariduslike erivajadustega õppija toetamine (B. 2.7). See kompetents on õpetajal kohustuslik vaid siis, kui ta töötab sobitus- või erirühmas (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide ..., 2013). Hariduslike erivajadustega õppija toetamise (B.2.7) kompetentsiga õpetaja:

- teab ja oskab kasutada haridusliku erivajaduse valdkonda puudutavat terminoloogiat, õigusakte ja õppekorralduse võimalusi;
- märkab õppeprotsessis teistest eristuvat õppijat ning tugispetsialisti ja erinevate osapooltega koostöös selgitab välja tuge vajava lapse individuaalsed arengu- ja õpivajadused, koostab nendest lähtuva individuaalse arenduskava seades jõukohased eesmärgid ning jõukohastab ja kujundab õppevara ning töökorraldused ja õpikeskkonna nii, et see tagaks vajaliku toe ja eduelamuse;
- nõustab ning juhendab lapsevanemaid ja/või kolleege õppija toetamisel õpiprotsessis ning vajadusel õpikeskkonna ja õppematerjalide kohandamisel;
- analüüsib rakendatud tugimeetmeid ja teeb lasteaia juhile ettepanekuid õppekorralduse muutmiseks lähtuvalt tuge vajava lapse vajadustest.

Õppekavade ja õppeainete väljundeid vaadates on näha, et Eestis pakutavad alushariduse pedagoogi õppekavad (Alushariduse pedagoog, 2021; Koolieelse lasteasutuse õpetaja, 2021) lähtuvad pädevuste kujundamisel õpetaja kutsestandardist. Omandatavad teadmised ja oskused ühilduvad kutsestandardis kirja pandud kohustuslike kompetentsidega (pedagoogilised kompetentsid) ning on üksikud ained, mille õpiväljundites on kirjas eeldused omandamiseks kutsestandardi valitavat eripedagoogilist kompetentsi “Hariduslike erivajadustega õppija toetamine”.

### ***Üldrühmade õpetajate hoiakud seoses kaasava haridusega***

Hoiaku definitsioone on maailmas sadu. Urijate poolt enim aktsepteeritud definitsiooni töid välja Eagly ja Chaiken (1993), mille kohaselt on hoiak inimese kalduvus hinnata isikute, sündmuste ja nähtuste olemust soosingu või halvaksanuga. Selline hinnang ilmneb tunnetusliku, emotsionaalse või käitumusliku väljundina (Albarracin *et al.*, 2005). Hoiakud kujunevad välja elu jooksul, kuid läbi aastate võivad need muutuda. Elu jooksul saadud kogemused ja hariduse käigus omandatud teadmised ja oskused muudavad meie hoiakuid erinevate aspektide suhtes (Lehtsaar, 2015).

Õpetajate hoiakutel on kaasava hariduse elluviimisel oluline roll (Poom-Valickis & Ulla, 2020). Hoiakud millegi või kellegi suhtes avalduvad õpetaja käitumises õppetöö läbiviimisel (Jakobson, 2020) ja valmiduses õppida näiteks uusi oskusi erivajadustega lapse õpetamiseks (Arcidiacono & Baucal, 2020). Kaasamise edukus sõltub tugevalt sellest, kuidas õpetaja erivajadustega lastesse suhtub (Inclusive Education and ..., 2003) ja kui valmis on ta laste erisustega tegelema kaasavas õpikeskkonnas ning kõikidele sobivaid lahendusi leidma

(Nelis & Pedaste, 2020). Teisisõnu sõltub suuresti õpetaja hoiakutest, kuivõrd teostub erivajadustega laste sotsiaalne kaasatus ning saab tagatud kõikide laste emotsionaalne heaolu.

Õpetaja hoiakuid erivajadustega laste õpetamisel mõjutavad paljud faktorid. Rodrigez jt (2012) tõid oma töös välja mõjutavate faktoritena eelnevad kogemused erivajadustega lastega, ettevalmistuse ning olemasolevate ressursside ja toe tunnetamise. Kui pedagoogil on positiivne hoiak kaasava hariduse suhtes, on ta rohkem valmis rakendama õppeprotsessides õpetamismeetodeid, mis arvestavad individuaalseid vajadusi (Campell *et al.*, 2014) ja haakuvad kaasava õpetamise strateegiatega (Sucuoğlu *et al.*, 2013).

Eestis on kaasavat haridust rakendatud ja uuritud paarikümne aasta vältel. Kõveriku 2008. aasta laiahaardelisest ankeetküsitlusest selgus, et Eesti üldrühmade õpetajatel (N= 854) on pigem negatiivne hoiak, kui asi puudutab erivajadustega laste õpetamist. Väljatoodud 10 erivajaduste liigi hulgast olid vähemalt pooled õpetajatest nõus õpetama vaid andekuse või õpiraskustega last, teiste erivajaduste puhul oli vastava eripäraga lapse õpetamisega nõustunud õpetajate hulk tunduvalt madalam (Kõverik, 2008).

Kui vaadata hilisemaid uurimusi, võib näha, et hoiakud on hakanud muutuma paremuse poole. Lauritsa (2013) üldrühmade õpetajate (N=52) ja direktoritega (N=12) läbi viidud uuringust tuli välja, et kõikidest vastajatest 52 peavad õpetajat esmaseks erivajaduste märkajaks. 25% õpetajatest oli täielikult erivajadustega lapse õpetamise vastu tuues põhjuseks, et nad on õppinud pedagoogiks, mitte eripedagoogiks; samas 13% pedagoogidest oli enda sõnul valmis kohe igal võimalikul moel erivajadustega last õpetama.

Külaotsa (2016) uurimuses vastasid ankeedile 19 õpetajat, kellest 17 oli üld-, üks sobitus- ja üks erirühmaõpetaja. Selgus, et kõik õpetajad pidasid end vastutavaks isikuks erivajadustega lapse kaasamisel ja tema eripärast tuleneva õppe pakkumisel. 84,2% vastanud õpetajatest pidasid eduka kaasamise üheks eelduseks positiivset suhtumist. Samas esines ebakindlus erivajadustega laste kaasamise efektiivsuse suhtes: 15 õpetajat pidas kaasamist kõikide erivajaduste puhul mõistlikuks tugiisiku või abiõpetaja olemasolul ja 10 vastajat leidis, et kõiki erivajadustega lapsi veel üldrühmas efektiivselt õpetada ei saa.

Ka välismaal tehtud uuringute alusel on laste-aiaõpetajate suhtumine erivajadustega lastesse läbi aastate paranenud. Sucuoğlu jt (2013) leidsid, et Türgi lasteaednike (N=30) hoiakud olid kaasava hariduse suhtes pigem negatiivsed. Hoiakuid paluti hinnata 100 punktilisel skaalal (100 tähendas negatiivset ja 0 positiivset suhtumist), tulemused varieerusid vahemikus 44-73 punkti (keskmine oli 59 punkti). Peamise põhjendusena toodi välja iseenda ettevalmistuse puudulikkust.

Bendová, Čecháčková ja Šádková (2014) Tšehhis tehtud uurimuse tulemuste järgi olid lasteaiaõpetajate (N=100) hoiakud seoses kaasava haridusega neutraalsed. Põhjendused, miks kaasavat haridust ei pooldatud, olid: suur laste arv rühmas (94% vastajatest), vajalike töötajate puudumine (91%), teadmiste vähesus erivajadustega laste iseärasuste (82%) ja kaasava haridusega sobilike õppemeetodite (79%) kohta.

Tan jt (2021) võrdlesid lasteaiaõpetajate hoiakuid kaasava hariduse suhtes Hiinas (N=65) ja Saksamaal (N=59). Uurimus viidi läbi kasutades lasteaias kaasava hariduse rakendamise seotud hoiakute hindamise multidimensionaalset skaalat MATIES. Leiti, et õpetajate hoiakud olid mõlemas riigis pigem positiivsed, kuid Saksamaal olid need tunduvalt paremad. Põhjus võib autorite arvates peituda paremini korraldatud haridussüsteemis ja kaasava hariduse teemade suuremas osakaalus lasteaiaõpetaja erialase õppe käigus. Nimelt Saksamaal hakati erivajadustega lapsi kaasama tavalasteaedadesse ligi 20 aastat varem kui Hiinas ning Saksamaal on lasteaiaõpetaja kvalifikatsioonis kaasava hariduse osa hõlmatud alates 2011. a, aga Hiinas alates 2017. a.

### ***Lasteaiaõpetajate teadmised erivajadustega lastest ja nende õpetamisest***

Selleks, et lapse erisuste märkamine oleks õigeaegne, on õpetajale vaja rohkem teadmisi erivajadustest, mitte vaid kogemusi ja soodsaid hoiakuid (Häidkind & Oras, 2016). Teadmiste vähesuse tõttu võib probleemiks saada lapse arengutasemest ja erivajadustest lähtuvate eesmärkide seadmine ja sellest tuleneva õppe- ja kasvatustegevuse planeerimine (Palts & Häidkind, 2013). Olulist rolli tulevaste õpetaja oskuste ja teadmiste tagamisel erinevate õppijate õppimise toetamisel täidab õpetajakoolitus (Poom-Valickis & Ulla, 2020). Õpetamine, mis tagab lastele tulemuslikku õppe ja arengu (akadeemilise kaasatuse), sisaldab lisaks varajasele märkamisele ja sobivate eesmärkide seadmisele, kaasavat õppetegevust sobivate vahendite ja õpivaraga (Nelis & Pedaste, 2020). Õppetegevuste planeerimine ja läbiviimine rühmas, kuhu on kaasatud erivajadustega lapsed, eeldab õpetajalt eripedagoogilisi teadmisi ja oskusi nendega tegelemisel (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020).

Õpetajate ettevalmistust tuleks muuta tõhusamaks selle koha pealt, kuidas õpetamisel efektiivselt kaasata igat last (Kivirand *et al.*, 2020). Järeldusele, et erivajadustega laste õpetamisega seotud õpetajate ebakindlus tuleneb spetsiifilise väljaõppe ja eripedagoogiliste teadmiste puudumisest, on jõudnud paljud uurijad nii Eestis (Külaots, 2016; Ledis, 2019; Liivapuu, 2015; jt) kui ka välismaal (Bendová *et al.*, 2014; Rodriguez *et al.*, 2012, Sucuoglu *et al.*, 2013; jt).

Sucuoglu jt (2013) kaardistasid Türgi lasteaiaõpetajate (N= 30) teadmised kaasamisega seotud praktikatest. Maksimaalseks üldtulemuseks kogu testil oli 240 punkti, kuid õpetajate tulemused jäid vahemikku 56-125 (M=93) punkti. Kõige kõrgem tulemus (51%) saadi erivajadustega laste eripärade ja kaasamise põhimõtete tundmises. Ülejäänud teemades (hinnangute andmine ja kohanduste tegemine, õpetamisstrateegiad ning keeleõppe ja suhtlemise toetamine, koostöö perekonnaga, klassiruumis toimuva käitumise juhtimine) olid õpetajate tulemused 25-32% maksimumist.

Ka Bendova jt (2014) jõudsid Tšehhis järeldusele, et eduka kaasamise peamiseks takistuseks on õpetajate (N=100) teadmiste vähesus. Nii arvas 82% õpetajatest. 72% õpetajatest märkis, et ei tea, millised meetodid sobivad erivajadustega lapse õpetamiseks. Leiti, et õpetajatel on vaja täiendkoolitusi erivajadustega lastele sobilike meetodikate kohta (86% vastanutest) ja toetavaid meetodilisi materjale iseseisvalt õppimiseks (84% vastanutest).

Ledis (2019) uuris Eesti lasteaiaõpetajate (N=164) hinnanguid oma teadmiste ja oskustele tööks erivajadustega lastega. End peeti piisavalt kompetentseks andekate (49%) ja eesti keelest erineva kodukeelega (41%) laste õpetamise puhul. Kõige sagedamini (18-43% olenevalt erivajadusest) nõustuti enda teadmiste hindamisel erinevate erivajadustega laste õpetamise suhtes väitega „pole kindel“. Kõige enam oldi valmis juurde õppima emotsionaal- ja käitumisraskuste (52%), aktiivsus- ja tähelepanuhäire (49%) ja autismispektrihäirete (49%) kohta, sest neid esines uurimuses osalenute vastuste järgi rühmas lastel kõige sagedamini.

Selleks, et õpetajad ise saaksid analüüsida kaasamist, on Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur 2017. a välja andnud lasteaiaõpetajatele refleksioonivahendi. Selle vahendi eesmärk on aidata parendada kaasamise tingimusi ning seeläbi tõsta kõikide laste kaasatust (Euroopa Eriõppe ja ..., 2017). Vahend koosneb kaheksast alateemast, mis käsitlevad järgmisi kaasamise aspekte: keskkonna üldine sõbralikkus, sotsiaalse keskkonna kaasavus, lapsekeskne lähenemine, lapse vajadusi arvestav füüsiline keskkond, materjalide kättesaadavus kõikidele lastele, kõikidele tagatud suhtlemisvõimalused, kaasav õpetamise ja õppimise keskkond ning peresõbralik keskkond.

Õpetajate teadmiste puudulikkus ja oskamatus pöörata vajalikku tähelepanu erivajadustega lastele ja nende iseärasustele, jätmata kõrvale tavaarenguga lapsi, on hetkel Eesti hariduses olulisteks kaasamist takistavateks teguriteks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020). Õpetajatel lasuv ebarealistlik ootus vajalikke ressursse lisamata ja võimetus kõigi osapoolte ootusi täita, panevad õpetaja kannataja rolli ja tekitavad kiire läbipõlemise ohu (Seema & Uus, 2019).

### Uurimisprobleem, eesmärk ja uurimisküsimused

Kutsestandardi (Õpetaja, tase 6, 2020) järgi peavad üldrühmade õpetajal olema omandatud teadmised ja oskused tööks mh erivajadustega lastega, kuid spetsiifilisi oskusi kohustuslike kompetentside hulka ei arvata, pigem on rõhk koostööl tugispetsialistiga. Nii Tallinna kui ka Tartu ülikoolis pakutava lasteaiaõpetaja eriala õppekavade õpiväljundid (2021/2022. õa) kattuvad kutsestandardis ettenähtud kohustuslike kompetentsidega.

Tartu Ülikoolis lisati lasteaiaõpetaja bakalaureuseõppe kavas erivajadustega lapse teemat puudutav valikmoodul alles 2017/2018. õppeaastast (Häidkind, 2017). Varasema lõpetaja erialase ettevalmistuse puhul ei pööratud nii suurt tähelepanu tuge vajavate laste õpetamisele (Riigikontroll, 2020). Seega vajab enamus töötavaid lasteaiaõpetajaid kaasamise rakendamiseks täiendusõpet (Haridus- ja teadusministeerium, s.a; Riigikontroll, 2020), vajaminevaid teadmisi ja oskusi ei ole võimalik omandada vaid mõne loengukursuse või seminariga (Padrik, 2011).

Statistika järgi on lasteaedades viimase kümne aastaga erivajadustest tulenevat teistlaadi lähenemist vajavate laste arv kahekordistunud (Kallaste *et al.*, 2017; Lang *et al.*, 2021; Mihkels, 2019) ning suur enamus neist käib üldrühmades. Sobitus- ja erirühma soovitusel hakkavad koolivälised nõustamismeeskonnad edaspidi (Rass, 2022) tõenäoliselt määrama tõhustatud ja erituge, mida võib ka üldrühmas pakkuda. Sellest tulenevalt on uurimisprobleemiks, kuivõrd on praeguste üldrühmade õpetajate hoiakud ja teadmised piisavad, et mõtestatult kaasata tõhustatud ja erituge vajavaid lapsi.

Uurimuse eesmärgiks on selgitada välja, millised teadmised ja hoiakud seoses erivajadustega laste kaasamisega on kvalifikatsiooninõuetele vastavatel üldrühmade õpetajatel, kelle rühmas õpib koolivälise nõustamismeeskonna poolt sobitus- või erirühma soovitusel saanud laps. Uurimisküsimused on:

1. Millised on lasteaia üldrühmade õpetajate teadmised koolieelses eas ilmnevatest erivajadustest ja õpikeskkonna kohandamise võimalustest/õpetamise võtetest?
2. Kuidas suhtuvad lasteaia üldrühmade õpetajad erivajadustega lapse kaasamisega?
3. Milline on õpetajate kaasamise kogemus ja kuivõrd on see tema hoiakuid ja teadmisi muutnud?
4. Mille poolest erinevad alushariduse pedagoogi ja muu kõrgharidusega üldrühmade õpetajate teadmised ja hoiakud seoses erivajadustega lapse kaasamisega?

## Metoodika

### Valim

Moodustati sihipärane valim: küsitleti üldrühmade õpetajaid, kelle rühmas käib sobitus- või erirühma soovitus saanud laps ja kes on omandanud koolieelse lasteasutuse õpetaja või muu kesk-eri- või kõrghariduse ning kellel ei ole eripedagoogilist haridust ega valitavat eripedagoogilist kompetentsi. Õpetajate kohta saadud andmed kajastuvad täpsemalt tabelis 1.

**Tabel 1.** Õpetajatelt (N=47) kogutud taustaandmed.

Näitajad		Lasteaiaõpetaja eriala omandanud (N=35)	Muu haridusega õpetajad (N=12)	Kokku
Õpetaja kutse	tase 6	21	3	24
	ei oma	12	8	20
	tase 7	2	1	3
Töökogemus lasteaias	0-5 aastat	8	8	16
	üle 21 aasta	15	1	16
	6-20 aastat	12	3	15
Täiendkoolitus 2020-2022	ei	24	9	33
	jah	11	3	14
Rühmaliik	liitrühm	25	7	32
	aiarühm	8	4	12
	sõimerühm	2	1	3
Tööstaaž praeguses rühmas	1-3 aastat	15	5	20
	4 ja enam aastat	12	4	16
	alla 1 aasta	8	3	11
Laste koguarv rühmas	19-24	20	3	23
	15-18	11	6	17
	7-14	4	3	7
Sobitus- või erirühma soovitus saanud laste arv rühmas	1	23	7	30
	2	9	4	13
	3 või enam	3	1	4

Valimi suurus oli 47 õpetajat. Lasteaiaõpetaja eriala oli omandanud 35 õpetajat (22 bakalaureuse-, 7 kesk-eri- ja 6 magistriharidusega). Nendest 27 oli omandanud hariduse Tallinna Ülikoolis (sh Tallinna Pedagoogiline seminar), 7 Tartu Ülikoolis (üks õpetaja ei vastanud). Ülejäänud 12-l vastajal oli muu kesk-eri või kõrgharidus (N=7; lõpetatud eriala: noorsootöö, jurist, rõivaste tehniline disain, sotsiaaltöö või eriala märkimata) või muu pedagoogiline haridus (N=5; lõpetatud eriala: algklassiõpetaja, kasvatusteadused, muusikaõpetaja, kutseõpetaja ning kehaline kasvatus ja sport). Õpetaja kutse oli olemas 58%-l vastajatest (N=24 tase 6, N=3 tase 7). Viimase kahe aasta jooksul oli läbinud täiendkoolitusi seoses erivajadustega lastega enda sõnul 29,8% õpetajatest. Täiendkoolituste teemadest

nimetati: autism (N=3), aktiivsus- ja tähelepanuhäire (N=3), kõnepuuded ja -häired (N=2), kaasav haridus (N=2), erivajadustega õppija dokumentatsiooni täitmine (N=1), arengulised erivajadused (N=1), varajane sekkumine (N=1) ja käitumisprobleemide ennetamine (N=1).

Küsimustikule vastanud õpetajad töötasid erinevat liiki rühmades: 68,1% aiarühmas (lastearv 7-24), 25,5% liitrühmas (lastearv 11-24) ja 6,4% sõimerühmas (lastearv 10-16). Koolieelse lasteasutuse õpetajate tööstaaži alusel jagunesid õpetajad (N=47) kolme võrdsesse gruppi: 0-5 aastat (N=16), 6-20 aastat (N=15) ja üle 21 aasta (N=16). Lasteaia õpetaja haridusega vastajatest ((N=35) oli kõige enam üle 21-aastase kogemusega õpetajaid (N=15), muu haridusega õpetajatest (N=12) oli enim 0-5 aastase (N=8) tööstaažiga õpetajaid. Kõige enam (42,6%) vastanutest olid töötanud praeguses rühmas 1-3 aastat.

Igal õpetajal paluti konkreetsemalt mõelda ühele, tema hinnangul kõige raskemini kaasaatavale lapsele oma rühmas. Andmed nende laste kohta on esitatud tabelis 2. 68% õpetajate (N=32) sõnul käis konkreetne laps nende rühmas enne erivajaduste tuvastamist. Ülejäänud juhtudel tuli laps rühma pärast seda, kui diagnoos oli pandud. Õpetajate sõnul pakuti sellele lapsele lasteaias kuni 4 erineva tugispetsialisti teenust (M=1,43). 55,3% vastanutest (N=26) märkis tugispetsialistina ära eripedagoogi ja sama palju märgiti logopeedi, mõlemat tugiteenust sai õpetajate sõnul lasteaias 16 last. 21,3% (N=10) õpetajatest vastas, et see konkreetne erivajadustega laps ei saa tugiteenust mitte ühegi tugispetsialisti poolt.

**Tabel 2.** Õpetajatelt (N=47) kogutud andmed kõige raskemini kaasaatava lapse kohta.

Näitajad		LA (N=35)	MH (N=12)	Kokku
Sobitus- või erirühma soovitusega laps	oli rühmas enne diagnoosimist	26	6	32
	tuli rühma pärast diagnoosi	9	6	15
Lapsega lasteaias tegelevad tugispetsialistid	eripedagoog	19	7	26
	logopeed	20	6	26
	ei tegele keegi	7	3	10
	muu*	5	3	8
	psühholoog	4	2	6

*Märkus.* \* mängu-, savi-, tegevus- või loomaterapeut; abiõpetaja, tugiisik, lastekaitsetöötaja. LA- lasteaiaõpetaja haridusega õpetaja, MH - muu haridusega õpetaja.

### Andmekogumine

Andmeid koguti uurimuse läbiviija poolt koostatud ankeediga. Ankeet koostati toetudes varasematele uurimustele (Häidkind & Oras, 2016; Külaots, 2016; Ledis, 2019; Pedaste *et al.*, 2021) ja kirjandusallikatele (Euroopa Eripedagoogika arendamise..., 2012; Euroopa Eriõppe ja ..., 2017; Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6, 2020).

Ankeet koosnes kolmest osast (vt lisa 1). Esimene osa käsitles vastaja üldandmeid. Teine osa keskendus õpetaja kogemusele koolivälise nõustamismeeskonna soovitusena lapse õpetamisel (11 küsimust, millest 5 olid valikvastustega, ülejäänud lahtised küsimused). Kolmandas osas paluti osalejalt väljendada nõustumist või mittenõustumist kaasavas keskkonnas erivajadustega laste õpetamisega seotud väidetega. Nii hoiakute kui teadmiste kohta oli vastamiseks 12 väidet, mis jaotusid kaasava õpetaja pädevusmudeli järgi - õppijate mitmekesisuse väärtustamine, kõigi õppijate toetamine, koostöö ja isiklik professionaalne areng (Euroopa Eripedagoogika Arendamise ..., 2012). Ankeedis olid kasutusel Likerti 5-palli skaala, valikvastused ja seisukohtade selgitamiseks lahtised küsimused (7 küsimust).

Ankeeti katsetati enne kasutamist, see paluti täita kolmel üldrühma õpetajal. Katsetuse järel korregeeriti ankeedi täitmisele kuluvat aega, muudeti ankeedi vormistust ja täpsustati etteantud valikuid. Et muudatusi oli mitmeid, siis pilootuuringus osalenud õpetajate vastuseid hiljem valimi hulka ei arvatud.

Valimi moodustamisel võttis autor e-kirja teel ühendust 28 kohaliku omavalitsuse haridusspetsialistiga (igast maakonnast mugavusvalimi alusel kaks omavalitsust, v.a Saare ja Hiiu maakond, kust mõlemast üks), kellest vastas 14. 11 ametnikku andsid endapoolsed soovitused, milliste lasteaedade poole pöörduda. Kaks ametnikku ütlesid, et nende omavalitsuse piirides sobivaid lasteaiaühmi ei ole, üks jagas kõikide lasteaedade kontakte ja palus nendega ise ühendust võtta. Lisaks neile lasteaedadele valiti igast kohalikest omavalitsusest (v.a kaks, mille kohta oli juba info, et neil ei ole sobivaid lasteaedu) vähemalt üks lasteaed ja uuriti lasteaedade direktoritelt kirja teel, kas neil on uuringusse sobivaid õpetajaid (vt lisa 2). Kiri saadeti kokku 110 lasteaia direktorile. Telefoni teel võttis uurija ühendust nende lasteaedadega, kus omavalitsuse ametniku sõnul on sobiv rühm olemas, aga kust e-mailile ei vastatud. Kokku saadi tagasiside 43-lt asutuselt, millest positiivse vastuse andis 23 lasteaia direktorid (koguti 36 õpetaja e-mailid).

Lisaks pandi nädal enne ankeetide laiali saatmist sotsiaalmeedia platvormile Facebook üles abipalve leidmaks lasteaedu, kus oleks sobivaid õpetajaid. Postitust jagati abipalve levitamise perioodil (4 päeva) 811 korda ning infot saadi 29 sobiva lasteaia kohta ja seeläbi 37 õpetaja positiivne vastus uurimuses osalemiseks. Nii saadi osalemiseks nõusolek ja e-mail 73 õpetajalt, kõigile saadeti küsitluse link. Ankeedile vastas 50 õpetajat. 3 ankeeti kõrvaldati analüüsist, kuna kahe vastaja üldandmed ei sobinud valimi kriteeriumitega ja üks ankeet oli täidetud poolikult. Ankeedi täitmiseks oli aega 2 nädalat, kolm päeva enne tähtaega saadeti meeldetuletus. Ankeedile vastati perioodil 1.03-15.03.2022. a.

Õpetajate anonüümsuse tagamiseks ei küsitud ankeedis vastaja nime ning tulemusi analüüsiti kodeeritult, need esitatakse üldistatud kujul lasteasutusega seostamata.

### **Andmeanalüüs**

Kogutud andmed olid nii kvantitatiivsed kui kvalitatiivsed. Kvantitatiivsed andmed sisestati programmi Microsoft Excel ning siis kanti IBM SPSS Statistics programmi. Teostati kirjeldav statistiline analüüs. Õpetajate gruppide võrdlemiseks kasutati sõltumatute valimite t-testi.

Kvalitatiivsete andmete puhul sisestati andmed esmalt Microsoft Office Word programmi ja vastuste analüüsimisel kasutati juhtumiülest analüüsi ning nii deduktiivset kui ka induktiivset kodeerimist. Deduktiivse kodeerimise puhul kasutati varem loodud kategooriaid ja tähenduslikele üksustele antud koodid sobitati kategooriatesse. Induktiivse kodeerimise puhul kõigepealt leiti tähenduslikele üksustele koodid ning seejärel moodustati nende alusel kategooriad. Kaaskodeerija puudumise tõttu tehti kodeerimist kaks korda nädalase vahega. Teistkordsel kodeerimisel koode täpsustati. Saadud koodide ja kategooriate põhjal tehti järeldused. Näited kodeerimisest on esitatud lisades 3 (deduktiivne) ja 4 (induktiivne).

### **Tulemused**

Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Esmalt kirjeldatakse õpetaja teadmisi koolieelses eas ilmnevatest erivajadustest ja õpikeskkonna kohandamise võimalustest/õpetamise võtetest ning antakse ülevaade tulemustest, millised on õpetajate hoiakud erivajadustega lapse kaasamise suhtes. Seejärel tuuakse välja, milline on õpetajate kaasamise kogemus ühe erivajadustega lapse näitel ning viimaseks, kuidas on õpetaja hoiakud ja teadmised seoses kaasamisega tema enda arvates muutunud. Omavahel võrreldakse alushariduse pedagoogi haridusega (edaspidi LA) ja muu kõrgharidusega (edaspidi MH) õpetajate kohta saadud andmeid.

### **Õpetajate teadmised ja hoiakud**

Õpetajate teadmisi koolieelses eas ilmnevatest erivajadustest ja õpikeskkonna kohandamise võimalustest/õpetamise võtetest uuriti erinevate väidetega nõustumise kaudu. Õpetajad pidi väljendama oma arvamust väidete kohta Likerti skaala alusel, kus vastuseid sai anda vahemikus 1- "ei ole nõus" kuni 5- "olen nõus". Teadmisi puudutasid 12 väidet, mis olid sõnastatud kaasava õpetaja pädevusmudeli nelja kategooria alusel: õppijate mitmekesisuse

väärtustamine, kõigi õppijate toetamine, koostöö ja isiklik professionaalne areng (Euroopa Eripedagoogika Arendamise ..., 2012) (vt tabel 3).

**Tabel 3.** Õpetajate (N=47) nõustumine väidetega, mis puudutasid teadmisi.

<i>Kategooria/Väide</i>	<b>Vastanute %</b>					<b>M / SD</b>
	1	2	3	4	5	
<i>Õppijate mitmekesisuse väärtustamine</i>						
Kaasaegne õpetaja peab olema teadlik enamlevinud erivajadustest ja nende omastest tunnustest.	0	0	2,1	17	80,9	4,8 0,5
Õpetaja määrab iga lapse õpioskuste taseme ning arvestab seda rühmategevuste planeerimisel.	0	0	2,1	34	63,8	4,6 0,5
Kaasav haridus on lähenemisviis, mis hõlmab kõiki rühmas olevaid lapsi, mitte ainult neid, kel täheldatakse tavalisest erinevaid vajadusi.	0	6,4	4,3	23,4	66	4,5 0,9
<i>Kõigi õppijate toetamine</i>						
Lapse arendamisel on võrdselt olulised nii akadeemiline, sotsiaalne kui ka emotsionaalne edasimineku.	0	0	2,1	14,9	83	4,8 0,4
Nõrgemate laste õpetamisel on oluline keeruliste materjalide õpetamine väikeste sammude (etappide) kaupa.	0	0	6,4	12,8	80,9	4,7 0,6
Individuaalne arenduskava koostatakse ja seda rakendatakse lasteaias meeskonnatöona eakaaslastest oluliselt erinevatele ehk erivajadustega lastele.	2,1	4,3	0	8,5	85,1	4,7 0,9
<i>Koostöö</i>						
Erivajadustega lapse kaasamine üldrühma põhineb kõikide lapsega kokkupuutuvate osapoolte (õpetaja, asutusesised ja -välised spetsialistid, lapsevanemad jne) mõtestatud koostööl.	0	0	4,3	12,8	83	4,8 0,5
Tugisüsteemide tundmine ja vajadusel nende kasutamine aitab õpetajal muuta kaasamist efektiivsemaks.	0	0	8,5	14,9	76,6	4,7 0,7
Kaasaval õpetajal peavad olema suurepärased suhtlemisoskused ning teadmised inimestevaheliste suhete olulisusest.	0	0	6,4	23,4	70,2	4,6 0,6
<i>Isiklik professionaalne areng</i>						
Õpetaja kohustus on olla teadlik kutsestandardi kompetentsidest ning oma vastutusest seoses oma tööga.	0	0	2,1	17	80,9	4,8 0,5
Õpetaja peab täiendama oma teadmisi ja oskusi vastavalt haridusvaldkonnas toimuvate muudatustele.	0	2,1	4,3	17	76,6	4,7 0,7
Kaasaegne õpetaja teab, mida tähendab olla reflekteeriv praktik ning arendab oma analüüsi- ja tagasisidestamise oskusi teadlikult.	0	0	10,6	21,3	68,1	4,6 0,7

*Märkused:* 1- ei ole nõus, 3- ei oska öelda, 5- olen nõus, M- vastuste aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Õpetajate hulgas oli kõikide väidetega täielikult nõustujaid kõige rohkem (63,8 - 85,1%). Keskmiselt kõige enam nõustusid õpetajad nelja väitega (M=4,8): lapse arendamisel on võrdselt olulised nii akadeemiline, sotsiaalne kui ka emotsionaalne edasimineku; erivajadustega lapse kaasamine üldrühma põhineb kõikide lapsega kokkupuutuvate osapoolte

mõtestatud koostööl; kaasaegne õpetaja peab olema teadlik enamlevinud erivajadustest ja nendele omastest tunnustest ning õpetaja kohustus on olla teadlik kutsestandardi kompetentsidest ning oma vastutusest seoses oma tööga. Kõige vähem ( $M=4,5$ ) nõustuti väitega, et kaasav haridus on lähenemisviis, mis hõlmab kõiki rühmas olevaid lapsi, mitte ainult neid, kel täheldatakse tavalisest erinevaid vajadusi.

Väitega “Individaalne arenduskava koostatakse ja seda rakendatakse lasteaia meeskonnatöona eakaaslastest oluliselt erinevatele ehk erivajadustega lastele.” täielikult nõustujaid oli kõige rohkem (85,1%) ja samas oli see ainuke väide, millega ka üldse ei nõustunud ( $N=1$ ). Mõningate väidetega nõustumisel ilmnas suurem vastuste varieeruvus. Pigem nõustusid õpetajad kõige enam (34%) väitega “Õpetaja määrab iga lapse õpioskuste taseme ning arvestab seda rühmategevuste planeerimisel.”. “Ei oska öelda” vastati kõige enam (10%) väitele “Kaasaegne õpetaja teab, mida tähendab olla reflekteeriv praktik ning arendab oma analüüsi- ja tagasisidestamise oskusi teadlikult.”. Võrreldes kahe grupi (LA ( $N=35$ ) ja MH ( $N=12$ )), aritmeetilisi keskmisi  $t$  testiga, selgus, et mitte ühegi teadmisi puudutava väite puhul ei ilmnunud statistiliselt olulist erinevust ( $p \leq 0,05$ ).

Hoiakuid kajastasid ankeedis samuti 12 väidet, mis sarnaselt teadmistele sõnastati kaasava õpetaja pädevusmudeli nelja kategooria alusel (vt tabel 4). Õpetajate hulgas oli väidetega täielikult nõustujaid (40,4-93,6 %) kõige rohkem 11 väite puhul. Kõige enam ( $M=4,9$ ) nõustusid õpetajad, et kõikidel lastel olenemata nende eripäradest on õigus saada kvaliteetselt haridust ja väitega “Uute oskuste õppimine ja abi küsimine on õpetaja tugevuse, mitte nõrkuse märk”. Kõige vähem ( $M=3,83$ ) olid õpetajad nõus väitega, et lastel esinevad erinevused suurendavad üldrühmas õpivõimalusi nii lastel kui rühmas õpetavatel õpetajatel.

“Õpetaja hoiakud ja ootused on lapse enesehinnangu ja õpitulemuste suurimad mõjutajad” oli ainuke väide, kus esines ka mittenõustumist ( $N=1$ ). Ebakindlust näidati kõige enam seoses väitega “Laste erinevused üldrühmas on ressurss, mis suurendab õpivõimalusi nii lastel kui õpetajatel”, kus oli kõige rohkem “pigem nõustun” (48,9%) ja “pigem ei nõustu” (8,5%) vastajaid. “Ei oska öelda” valiti kõige enam (23,4%) väite “Kui kaasata erivajadustega last üldrühma juba lasteaia, aitab see lapsel tulevikus paremini ühiskonda sulanduda” puhul.

Võrreldes LA haridusega õpetajate ( $N=35$ ) ja MH õpetajate ( $N=12$ ) hinnangute aritmeetilisi keskmisi, ilmnas statistiliselt oluline erinevus ( $p=0,007$ ) ühe väite puhul. Väitega “Kui kaasata erivajadustega last üldrühma juba lasteaia, aitab see lapsel tulevikus paremini ühiskonda sulanduda” olid MH õpetajad ( $M=4,7$ ) rohkem nõus kui LA haridusega õpetajad ( $M=3,8$ ).

**Tabel 4.** Õpetajate (N=47) nõustumine väidetega, mis puudutasid hoiakuid.

<i>Kategooria/Väide</i>	<b>Vastanute %</b>					<b>M / SD</b>
	1	2	3	4	5	
<i>Õppijate mitmekesisuse väärtustamine</i>						
Kõikidel lastel olenemata nende eripäradest on õigus saada kvaliteetset haridust.	0	0	0	6,4	93,6	4,9 0,2
Kui kaasata erivajadustega last üldrühma juba lasteaias, aitab see lapsel tulevikus paremini ühiskonda sulanduda.	0	6,4	23,4	29,8	40,4	4,0 0,9
Laste erinevused üldrühmas on ressurs, mis suurendab õpivõimalusi nii lastel kui õpetajatel.	0	8,5	21,3	48,9	21,3	3,8 0,9
<i>Kõigi õppijate toetamine</i>						
Õpetaja on vastutav kõikide rühmas käivate laste arengu toetamise eest.	0	0	4,3	31,9	63,8	4,6 0,6
Kõigil lastel on võime õppida ja areneda ning sellest lähtuvalt tuleb õppetegevust rühmas planeerida.	0	0	4,3	29,8	66	4,6 0,6
Õpetaja hoiakud ja ootused on lapse enesehinnangu ja õpitulemuste suurimad mõjutajad.	2,1	0	8,5	27,7	61,7	4,5 0,8
<i>Koostöö</i>						
Kaasava hariduse tingimustes peab õpetaja tegema järjepidevat koostööd kõigi lapsega kokku puutuvate osapooltega.	0	0	6,4	8,5	85,1	4,8 0,5
Rühma laste vanemate ja õpetaja vahelise tõhusa suhtluse ja toimiva koostöö tagamine kuulub õpetaja tööülesannete hulka.	0	0	4,3	29,8	66	4,6 0,6
Õpetaja aktsepteerib ja austab lapsevanema seisukohti ja arusaamu ka siis, kui need erinevad tema enda omadest.	0	4,3	4,3	25,5	66	4,5 0,8
<i>Isiklik professionaalne areng</i>						
Uute oskuste õppimine ja abi küsimine on õpetaja tugevuse, mitte nõrkuse märk.	0	0	2,1	8,5	89,4	4,9 0,4
Õpetamine on protsess, mis nõuab süsteemset planeerimist, hindamist, analüüsi ja tagasisidestamist ning selle põhjal vajaduse korral muudetud tegutsemist.	0	0	2,1	12,8	85,1	4,8 0,4
Õpetaja on vastutav iseenda erialase arengu eest seoses erivajadustega laste kaasamisega.	0	6,4	10,6	21,3	61,7	4,4 0,9

*Märkused:* 1- ei ole nõus, 3- ei oska öelda, 5- olen nõus, M- vastuste aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

### **Kaasamise kogemus ühe erivajadustega lapse näitel**

Õpetajal paluti mõelda ühele, tema arvates kõige raskemini kaasatavale lapsele ja anda hinnang tema erivajadustele. Kõigepealt uuriti, miks see konkreetne laps on saanud soovitud käia sobitus- või erirühmas. Õpetaja arvamust küsiti lahtise küsimusena, vastused kodeeriti ja koodide alusel moodustasid kategooriad vastavalt sellele, milliste erivajadustega lapsi eri- või sobitusrühma suunatakse (Lapse erilasteaada või..., 2010). Välja jäeti kategooria “raske krooniline haigus”, sest sellele viitavat koodi õpetajate vastustest ei tulnud. Koodid, mis ei sobinud ühtegi moodustatud kategooriasse, arvestati “muu” variandina eraldi kategooriana. Osad koodid sobisid eraldiseisvalt mitme kategooria alla, kuid grupeerimisel lähtuti sellest, et

kui õpetaja ei olnud toonud muid erisusi, siis see ongi tema meelest peamine põhjus soovitusel saamiseks. Näiteks vastuse “kõne puudumine” puhul võib põhjus seisneda eri probleemides, kuid kuna õpetaja polnud muid kaasuvaid probleeme esile toonud, kategoriseeriti antud probleem kõnepuude- või häire kategooriasse. Kolm vastust, milles põhjendus puudus, jäeti analüüsist välja. Täpsem ülevaade kategooriate moodustumisest on leitav lisas 3 ja hinnangud kõige raskemini kaasatavale erivajadustega lapsele lähtuvalt tema erisustest tabelis 5.

**Tabel 5.** Õpetajate (N=47) hinnangud kõige raskemini kaasatava erivajadustega lapse kohta.

Näitajad		LA (N=35)	MH (N=12)	Kokku
Sobitus- või erirühma soovitusel põhjus*	kõne/ keelepuue või -häire	12	8	20
	muu	17	3	20
	psüühikahäire	8	6	14
	autismispektri häire	5	2	7
	intellektipuue	2	3	5
	kehapuue	1	1	2
	segatüüpi spetsiifiline arenguhäire	2	0	2
	meelepuue	0	1	1
Lapse peamised erivajadused	kõnepuue	22	8	30
	emotsionaalsed ja käitumiskeskused	17	6	23
	autismispektrihäired	15	7	22
	intellektipuue	5	4	9
	muu	4	0	4
	üld- või eriandekus	2	0	2
	kehapuue	2	0	2
	eesti keelest erinev emakeel	2	0	2
	krooniline haigus	1	1	2
	nägemispuue	0	1	1
Õppekava valdkond, milles laps kõige enam eakaaslastest erineb	üldoskuste valdkonnad	29	10	39
	õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad	25	9	34
	muud õppekava valdkonnad**	13	4	17

*Märkus:* \*N= 44, nendest 33 LA ja 11 MH; \*\*Liikumine, muusika, eesti keelest erinev emakeel

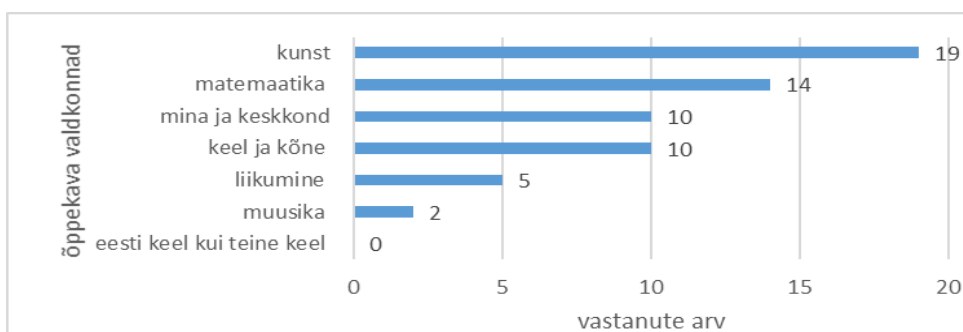
Kõikide analüüsitud vastuste (N=44) hulgast arvas 20 õpetajat, et soovitusel aluseks on lapse kõne- või keelepuue/häire. Sama palju toodi välja põhjendusi, mida ei saanud kategoriseerida konkreetse erivajaduste liigi alla ning moodustus kategooria “Muu”. Näiteks “sünnitraumaga laps” (MH), “et saada igapäevast tuge eriala spetsialistilt ja väikerühma vajadus” (LA) ja “haridusliku erivajaduse tõttu” (LA). Kategooria “Muu” alla läksid ka vastused, kus õpetaja oli soovitusel alusena välja toonud puude või diagnoosi olemasolu selle olemust täpsustamata (N=5). Meelepuuet märkis suunamise põhjusena vaid üks õpetaja.

Õpetajal (N=47) paluti välja tuua, millised on peamised konkreetse lapse erivajadused

(ära märkida loetelust kuni kaks erivajadust). Kõige enam (63,9%, N=30) märgiti ära kõnepuuet ja emotsionaalseid ja käitumisraskusi (49%, N=23). Lisaks etteantud erivajadustele toodi (N=4) “muu” variandina välja “kognitiivne häire” (LA), “ATH-le iseloomulikud jooned” (LA), “enneaegsus ja närvisüsteemihäire” (LA), ja vastus “ei oska õiget nimetust anda, aga laps on teistest erinev” (LA).

Konkreetse lapse näitel küsiti veel, millistes õppekava valdkondades ta õpetaja arvates teistest rühma lastest erineb. 19 õpetajat märkis ära ühe valdkonna grupi, 15 õpetajat leidis, et laps erineb kõigis välja toodud valdkonna gruppides (üldoskuste, õppe- ja kasvatustegevuse ja muud õppekava valdkonnad), 13 õpetajat märkis ära kaks valdkonna gruppi. Kõige enam märgiti lapse erinevust üldoskustes (83%, N=39). Täpsustusena toodi välja näiteks: “Ei oska eakohaselt suhelda teistega, väga raske uute olukordadega toime tulla ja uuendustega kohaneda.” (LA). Õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades olevaid erisusi (N=34, 72%) põhjendati väidetega nagu: “Kõnes ei suuda ennast arusaadavalt väljendada.” (LA), “Vajab rohkem selgitamist ehk individuaalset abi.” (LA).

Kaasamise kogemuse uurimiseks oli lahtine küsimus, mis jagunes seitsmeks alaküsimuseks. Küsimusele vastamisel oli õpetajal vaja mõelda ühele õppetegevusele, mis viidi läbi küsitlusele eelneval nädalal ja kus osales teiste hulgas see üks, sobitus- või erirühma soovitusel ja vastaja hinnangul kõige raskemini kaasatav laps. Esmalt pidi õpetaja ära märkima, millise õppekava valdkonna tegevus see oli, valida võis mitu valdkonda. Saadud tulemused on esitatud joonisel 1. Õpetajad valisid valdavalt neid tegevusi, mida nad ise läbi viivad. Kõige enam (40,4%, N=19) valiti kunsti ja kõige vähem muusikat (4,3%, N=2).



**Joonis 1.** Õpetajate (N=47) valikud, millise õppevaldkonna tegevusele mõeldi.

Järgmiseks uuriti konkreetse lapse kaasamist meenutatud õppetegevusse. Analüüsisist jäeti välja ankeedid, kus oli vastatud osaliselt (N=7, sh 6 LA ja 1 MH); kus vastus oli väga üldine, näiteks “kohandasin tegevust” või “mitte midagi”, vähemalt kahe alaküsimuse puhul

(2 LA) ja kus laps ei olnud rühma tegevusse kaasatud (oli tehtud temaga individuaalne tegevus; 2 LA ja 2 MH). Seega analüüsiti 34 õpetaja vastuseid.

Teine kuni neljas alaküsimus keskendusid õppetegevuse eelsele, aegsele ja järgsele tegevusele arvestades kaasatavat erivajadustega last. Ülevaade nende küsimuste induktiivse kodeerimise kohta on leitav lisa 4 ja kategooriate lõikes tabelis 6.

**Tabel 6.** Õpetajate (N=34) vastused (%) seoses erivajadustega lapse kaasamisega ühte õppetegevusse.

Küsimus	Kategooria	LA (N=25)	MH (N=9)	Kokku
Mida tegite enne õppetegevust, et arvestada erivajadustega lapsega?	Lapse ettevalmistamine õppetööks	44	22,2	38,2
	Tegevuse planeerimine arvestades erivajadustega last	28	33,3	29,4
	Materjali valimine/ koostamine	24	33,3	26,5
	Iseenda ja meeskonna ettevalmistamine	12	55,5	23,5
Mida tegite õppetegevuse käigus, et arvestada erivajadustega lapsega?	Õppe diferentseerimine	56	33,3	50
	Lapse juhendamine	40	66,7	47,1
	Kõne diferentseerimine	12	44,4	20,6
	Tegevuse lõpule viimise toetamine	16	11,1	14,7
Mida tegite pärast õppetegevust, et arvestada erivajadustega lapsega?	Lisategevuse puudumine	12	0	8,8
	Tagasiside andmine	52	44,4	50
	Õpitu kinnistamine	24	44,4	29,4
Mida tegite pärast õppetegevust, et arvestada erivajadustega lapsega?	Muu*	16	33,3	20,6
	Õppetegevuse analüüs	12	11,1	11,8

**Märkus.** \* koodid “uuele tegevusele/mujale ruumi suunamine” ja “ei teinud midagi erinevat võrreldes teistega”.

Vastustest küsimusele, mida tegi õpetaja (N=34) enne õppetegevust, et arvestada erivajadustega lapsega, tekkis neli kategooriat. Kõige enam rakendati õpetajate (38,2%, N=13) sõnul enne õppetegevust erivajadustega lapsega arvestamiseks lapse ettevalmistamist õppetööks. Sellesse kategooriasse liigitunud tegevused oli LA õpetajate seas kõige levinumad (44%, N=11), aga MH õpetajate seas kõige vähem kasutatud (22,2%, N=2). Üks õpetaja kirjutas: “Selgitasin tööülesanded ja näitasin, mida ja kuidas vaja teha. Laps sai selgitud ja tööjuhendid individuaalselt ja kogu rühmaga koos.” (LA). MH õpetajate seas kasutati kõige enam (55,5%, N=5) ja LA õpetajate seas kõige vähem (12%, N=3) iseenda ja meeskonna ettevalmistamist. Üks õpetaja tõi välja: “Koos õpetaja abiga leppisime kokku, kumb vajadusel last abistab ja suunab” (MH).

Küsimuse “Mida tegite õppetegevuse käigus, et arvestada erivajadustega lapsega?” vastustest tekkis viis kategooriat. Kõige levinum erisuste tegemise viis õppetegevuse käigus

nii kõikide õpetajate seas (50%, N=17) kui ka ainult LA õpetajate seas (56%, N=14) oli õppe diferentseerimine. Selle kategooria kohta kirjutati: “(---) Sellesse gruppi, kus see laps tegutses, olid valitud tegusamad lapsed, kes vajasisid vähem abi ja toetust” (LA). MH õpetajate seas mainiti kõige enam (66,7%, N=6) lapse juhendamise seotud tegevusi, näiteks üks õpetaja kirjutas: “(---) andsin väiksemaid lisaülesandeid, et last teda huvitavas tegevuses hoida ja et tähelepanu ei hajuks” (MH). Kõige vähem saadi vastuseid kategooriasse “Lisategevuse puudumine”, kuhu kuulusid vastused, mille puhul ei näinud õpetaja vajadust lapsele õppetegevuse käigus lisatuge pakkuda (LA 12%, N=3). Üks õpetaja kirjutas: “Ladus iseseisvalt lauseid Karu-Aabitsast liikuvasse aabitsasse” (LA).

Küsimuse “Mida tegite pärast õppetegevust, et arvestada erivajadustega lapsega?” puhul olid vastused peamiselt seotud tagasiside andmise, õpitu kinnistamise ja õppetegevuse analüüsimisega. Kõige enam rakendati nii üldiselt (50%, N=17) kui ka LA õpetajate poolt (52%, N=13) tagasiside andmist. Õpetaja kirjutas: “Kiitsin teda julguse eest kartustundest jagu saada. Rõõmustasin temaga koos edusammude üle.” (LA). MH õpetajate puhul rakendati kõige enam (44,4%, N=4) nii tagasiside andmist kui õpitu kinnistamist. Kõige vähem tegeleti mõlema grupi õpetajate sõnul õppetegevuse järgselt õppetegevuse analüüsiga (LA 12%, N=3; MH 11,1%, N=1). Lisaks nimetatud kategooriatele tekkis kategooria “Muu”, kuhu alla läksid õpetajate vastused (20,6%, N=7), kus ei erinenud pakutud tegevus teiste lastega tehtavast (N=5) või millel puudus otsene seos õppetegevusega (N=2), näiteks kirjutati: “Suunasin teda koos teistega tegutsema (---). Siis suunasin ta rahulikumale mängule õpetaja abi toetusel/jälgimisel.(---)” (LA).

Järgnevalt paluti õpetajatel kirjutada, mis läks ja mis ei läinud hästi seoses konkreetse õppetegevuse läbiviimisega. Vastustest küsimusele “Mis planeeritust Teie hinnangul läks selles õppetegevuses seoses erivajadustega lapse kaasamisega hästi?” jäeti välja 9 vastust (7 LA, 2 MH), mille puhul õpetaja kirjeldus oli üldine ja ei võimaldanud sisulist analüüsi. Küsimuse “Mis planeeritust Teie hinnangul ei läinud selles õppetegevuses seoses erivajadustega lapse kaasamisega hästi?” puhul jäid samuti 9 õpetaja (7 LA, 2 MH) vastused analüüsist kõrvale, sest nende vastajate sõnul ebaõnnestumist polnud. Mõlema küsimuse puhul jäid analüüsi seega 25 õpetaja (18 LA, 7 MH) vastused, tähenduslike üksustest loodud koodidest moodustusid samad kategooriad (vt tabel 7).

Kõige enam toodi välja edukust õppe diferentseerimises nii üldiselt (56%, N=14) kui ka LA õpetajate poolt (55,5%, N=10). Näiteks kirjutati: “See, et oli võimalus korraldada õppetegevust väiksemas grupis. Mis võimaldas luua rahulikumat õhkkonda. Lapsel oli

võimalus end paremini väljendada ja õppetegevusse keskenduda” (LA). MH õpetajate vastustest selgus, et nad kogesid edu kõige enam (71,4%, N=5) lapse juhendamises. Üks õpetaja vastas: “Lapse huvi püsis kogu tegevuse vältel, sai oma ülesandega hästi hakkama, laps sai eduelamuse ja nautis tunnustust” (MH). Ainult üks õpetaja märkis, et hästi läks kõne diferentseerimine tuues välja “üks korraldus korraga, (---)” (LA).

**Tabel 7.** Õpetajate (N=25) hinnangud (%) erivajadustega lapse ühte õppetegevusse kaasamise edukusele.

Kategooria	Koodid	Edu/ ebaedu	LA (N=18)	MH (N=7)	Kokku
Lapse juhendamine	Tähelepanu hoidmine tegevusel, individuaalne juhendamine, rahustamine	Kogeti ebaedu	66,7	85,7	72
	Tähelepanu hoidmine tegevusel, individuaalne juhendamine, koostegemine	Kogeti edu	44,4	71,4	52
Õppe diferentseerimine	Abistavate võtete kasutamine, õpikeskkonna kohandamine, õppesisu kohandamine	Kogeti edu	55,5	57,1	56
	Õpikeskkonna kohandamine, abistavate võtete kasutamine, õppesisu kohandamine	Kogeti ebaedu	22,2	14,3	20
Tegevuse lõpule viimise toetamine	Motiveerimine, lisaaja andmine	Kogeti edu	27,8	0	20
	Väsimuse ennetamine, motiveerimine	Kogeti ebaedu	16,7	0	12
Kõne diferentseerimine	Üheosalised korraldused	Kogeti edu	5,6	0	4

Küsimuse “Mis planeeritust Teie hinnangul ei läinud selles õppetegevuses seoses erivajadustega lapse kaasamisega hästi?” puhul ühtisid LA ja MH õpetajate kogemused ning ebaedu kogeti mõlema grupi poolt kõige sagedamini (LA 66,7%, N=12; MH 85,7%, N=6) lapse juhendamisel. Kirjutati näiteks nii: “Suures rühmas videot vaadates tähelepanu hajus” (MH). Kõige vähem ebaõnnestumisi kogeti kategoorias “tegevuse lõpule viimise toetamine” (LA 16,7%, N=3). Üks õpetaja kirjutas: “Laps väsis ja jättis kunstitöö pooleli. (---)” (LA).

Viimaseks küsiti, mida õpetajad (N=34) kavatsesid õpetamisel edaspidi teistmoodi teha, et erivajadustega lapsega arvestada. 11 (9 LA, 2 MH) õpetajat leidis, et nende senine tegevus on piisav lastele jõukohase ja kaasava õppe pakkumiseks. Näiteks kirjutati: “Olemasolevates tingimustes oleme teinud kõik endast oleneva, et erivajadustega lastega arvestada.” (LA). Need vastused jäeti analüüsist välja. Ülejäänud (N=23) õpetajad tajusid

vajadust edaspidi midagi teisiti teha. Õpetajate (N=23, sh 16 LA, 7 MH) vastuste tähenduslikest üksustest loodud koodidest moodustati induktiivselt viis kategooriat (vt lisa 4). Kõige enam (N=21, sh 14 LA, 7 MH) seostusid õpetajate vastused õppe diferentseerimisega. Üks õpetaja kirjutas: “(---) lisada sinna madalama raskusastmega tegevusi ja ülesandeid erivajadusega lapse jaoks.” (MH). Tunduvalt vähem liigitusid vastused ülejäänud kategooriatesse: lapse juhendamine (N=4, sh 3 LA, 1 MH), kõne diferentseerimine (N=2 LA), koostöö (N=2 LA) ja tegevuse lõpule viimise toetamine (N=1 LA).

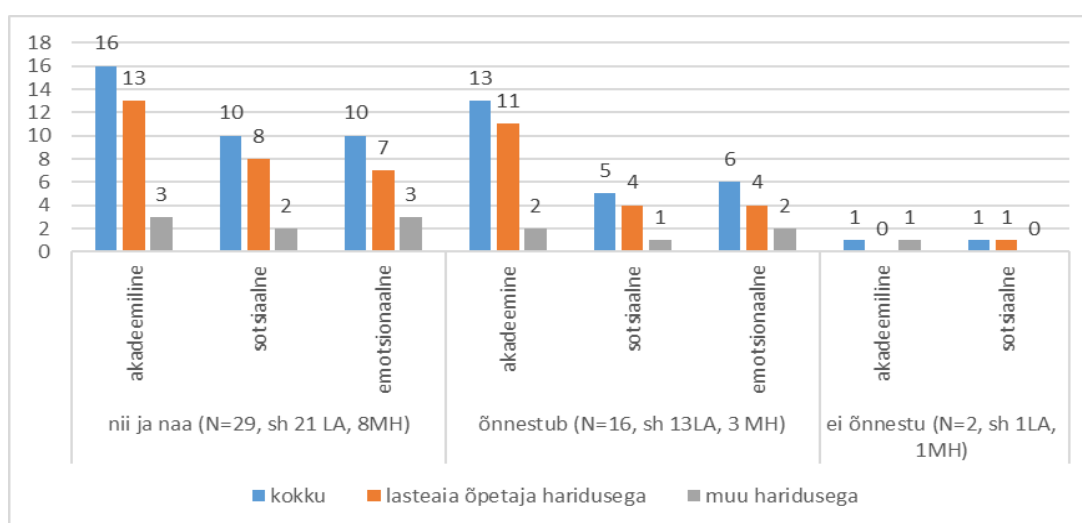
Võrreldes analüüsitud vastustest moodustunud kategooriaid küsimuste “Mis planeeritust Teie hinnangul ei läinud selles õppetegevuses seoses erivajadustega lapse kaasamisega hästi?” (N=25, sh 18 LA, 7MH) ja “Mida kavatsete edaspidi teha oma töös rühma õpetamisel teistmoodi, et erivajadustega lapsega arvestada?” (N=23, sh 16 LA, 7 MH) puhul, kattusid kolm kategooriat: õppe diferentseerimine, lapse juhendamine ja tegevuse lõpule viimise toetamine. Suur erinevus tekkis õppe diferentseerimises. Kui õppetegevuse ebaedu tõi välja selles kategoorias 5 õpetajat (4 LA, 1 MH), siis muutuste tegemise vajadust edaspidi antud kategoorias tõi välja 18 õpetajat (12 LA, 6 MH) (kattus 1 LA, 1 MH). Vastupidises suunas sama suur erinevus tekkis lapse juhendamises. 18 õpetaja (12 LA, 6 MH) vastustest ilmnis ebaõnnestumine lapse juhendamises õppetegevuse vältel, samas soovis edaspidi midagi teha antud kategoorias teisiti 4 õpetajat (3 LA, 1 MH) (kattus 2 LA, 1 MH).

Võttes võrdlusesse õpetajad, kes arvasid, et muudatusi pole vaja teha edaspidi oma töös seoses erivajadustega lapse kaasamisega (N=11, sh 9 LA, 2 MH) ja nende arvamust tehtud õppetegevuse edu/ebaedu suhtes, selgus, et nelja (kõik LA) õpetaja arvamus oli positiivne mõlema küsimuse suhtes (st õppetegevus oli edukas ja ei pea vajalikuks edaspidi midagi muuta). Ülejäänud 7 (5 LA, 2 MH) ei pidanud muutusi ka edaspidi vajalikuks, kuigi tõi enda läbiviidud õppetegevuses esile aspekte, mis ei läinud hästi.

Konkreetselt lapse kaasamise kogemuse suhtes uuriti veel, kuid võrd edukaks õpetajad (N=47) kokkuvõttes selle lapse kaasamist rühmas hindavad. Vastuste (skaala: õnnestub, ei õnnestu, nii ja naa) täpsustavatest kirjeldustest saadud tähenduslikest üksustest loodud koodid rühmitati kaasamise kolme faktori alusel kolme kategooriasse: akadeemiline, sotsiaalne ja emotsionaalne kaasatus (Euroopa Eriõppe ja ..., 2014). Täpsemalt on tulemused joonisel 2.

61,7% (N=29) õpetajatest hindas, et kaasamine õnnestub “nii ja naa”. Kõige enam tunnetati kaasamises probleeme akadeemilise kaasatuse kategoorias (N=16), kus probleemid tulenesid nii lapse erivajadusest (madal keskendumisvõime, püsivus jm), personali puudusest (tugiisiku vajadus), õpetajast endast (teadmiste-, motivatsioonipuudus) kui ka

töökorralduslikest aspektidest (ajapuudus). Oma seisukohta selgitati näiteks nii: “Laps vajaks tugiisikut, aga hetkel seda ei ole. Seega tihti läheb õpetaja aur kõik tugiisikuks olemise peale, mitte teiste õpetamise peale” (MH) ja “(---) Kuna aga laps on kõnetu, ei ole osalus aktiivne vestluses, aruteludes jne. ja pole täpselt võimalik aru saada, palju ta kuulab ja omandab.” (LA). Emotsionaalse kaasatuse kategoorias väljendas ebakindlust 10 õpetajat, kirjutades näiteks: “Oleneb lapse emotsionaalsest tasakaalust. Nõ headel päevadel on kerge kaasata, kuid püsivus puudub. Teistel päevadel on kaasamine väga raskendatud” (MH). Sama palju õpetajaid (N=10) väljendasid probleeme ka sotsiaalses kaasatuses. Üks õpetaja kirjutas: “Laps ei soovi kõikidest tegevustest ise osa võtta. Mõned lapsed on hakanud ka tõrjuma teda.” (LA).



**Joonis 2.** Konkreetse erivajadustega lapse kaasamise õnnestumine õpetaja (N=47) hinnangul.

34% (N=16) vastanutest arvas, et kaasamine kokkuvõttes õnnestub. 13 õpetajat tõid välja edukust akadeemilises kaasatuses, kirjutades: “Laps on kaasatud läbi temale jõukohase tegevuse rühma kõikides tegevustes” (MH) ja “Laps on koolieelik. Toimetulemiseks on vaja tunda vajadusi, millega pidevalt pean arvestama.” (LA). 6 õpetajat leidis, et laps on emotsionaalselt kaasatud. Üks õpetaja kirjutas: “(---) laps ei tunne end rühmas kehvemini (---)” (LA). 5 õpetajat tõid välja põhjendusi, mis liigitusid sotsiaalse kaasatuse alla, kirjutades näiteks: “Rühm on ta tublisi omaks võtnud” (LA).

4,3% (N=2) õpetajatest vastas, et kaasamine ei õnnestu. MH õpetaja (kuni 5 a tööstaaž, täiendkoolitustel on käinud) põhjendas kaasamise mitteõnnestumist nii: “Laps reeglina viibib teistega koos tegevuste juures, kuid ei võta tegevustest osa.” Konkreetset kaasataval lapsel on õpetaja sõnul kõnepuue, intellektipuue ja autismispektrihäire ja ta saab eripedagoogilt tuge. Õpetaja vastustest selgub, et tegu on koolipikendusel oleva lapsega, kelle

oskused on valdavalt 3-aastase lapse tasemel, kuid ta osaleb 5-6a lastele mõeldud rühmategevustes. Õpetaja ise on õppetegevuse muutmissetepanekuna välja toonud vajaduse planeerida õppetegevust edaspidi lapse tasemest lähtuvalt.

LA õpetaja ( tööstaž 16-20.a, täiendkoolitusel on käinud) põhjendas kaasamise ebaõnnestumist nii: “Kui oleme edusamme teinud nt liikumisaktiivsuse suurendamisega, siis jääb laps tavaliselt 1,5 kuuks koju ning meil puudub ülevaade, kas ja kuidas last kodus arendatakse”. Kaasataval lapsel on õpetaja sõnul autismispektrihäire, eesti keelest erinev emakeel ja “vaimses arengus pikaajaline seisak” ning temaga ei tegele ükski tugispetsialist. Õpetaja kirjeldatud õppetegevuses kõik õnnestus: laps sai õpetaja sõnul tegevusse hästi kaasatud ja nautis eduelamust. Õpetaja tõi välja, et tuleks “sagedamini külastada lapse arengule sobivaid mänguväljakuid, et emotsionaalselt õnne- ja eneseületuse tunnet pakkuda”.

Võrreldes õpetajaid, kelle meelest kaasamine õnnestub nii ja naa (N=29, sh 21 LA, 8 MH) või ei õnnestu (N=2, sh 1 LA, 1 MH) ning õpetajaid, kelle meelest edaspidi oma töös muutusi pole vaja teha (N=11, sh 9 LA, 2 MH), selgus, et neli õpetajat (kõik LA) ei pidanud kaasamist õnnestunuks, kuid ei näinud vajadust edaspidi oma tegevuses muudatust sisse viia. Nendest 3 kattusid õpetajatega, kes tõi ka õppetegevuse kirjelduses välja ebaõnnestumisi (õppe diferentseerimise või lapse juhendamise kategoorias).

### **Muutused õpetajate teadmistes ja hoiakutes**

Muutusi õpetajate teadmistes ja hoiakutes uuriti kahe lahtise küsimusega. Teadmistes toimunud muudatuste uurimiseks esitati õpetajatele küsimus “Millist muutust oma õpetamises olete täheldanud peale erivajadustega lapse liitumist rühmaga (või rühmas käiva lapse erivajaduste tuvastamist)?”. Vastused, et muudatusi pole (N=3) või kui muutused ei seostunud teadmistega (N=3), jäeti edasisest analüüsist välja. Õpetajate vastustest (N=41, sh 30 LA, 11 MH) saadud tähenduslikest üksustest moodustatud 14 koodi liigitati kaasava õpetaja pädevusmudeli (Euroopa Eripedagoogika Arendamise ..., 2012) tuumikväärtuste järgi nelja rühma: kõigi õppijate toetamine, õppijate mitmekesisuse väärtustamine, koostöö ja isiklik professionaalne areng.

Enamus õpetajatest (N=29, sh 23 LA, 6 MH) tunnetas muutust oma õpetamises kõigi õppijate toetamise tuumikväärtuses (koodid: õpikeskkonna kohandamine, sotsiaalsete oskuste toetamine, õppematerjali kohandamine, õppesisu kohandamine, õppeaja kohandamine, kõne diferentseerimine). Näiteks vastati: “Olen hakanud tegevusi üles ehitama selliselt, et planeerin tegevusteks rohkem aega, (---).” (LA). Muutust õppijate mitmekesisuse väärtustamises

(koodid: erinevuste aktsepteerimine, kaasamise väärtustamine) toodi välja kümnel õpetaja poolt (6 LA, 4 MH), näiteks nii: “Kõik lapsed on erinevad ja vajavad erinevat suhtumist.” (MH). Isikliku professionaalse arengu tuumikväärtuses (koodid: töö planeerimine, oma tegevuse ja töö analüüsimine, enesetäiendamine) kogeti muutust 9 õpetaja (8 LA, 1 MH) poolt, kirjutades näiteks: “Ennast tuleb pidevalt täiendada ja kursis olla uute meetodikatega hev laste õpetamisel.” (LA). Muutust või muutuse vajadust koostöö tuumikväärtuses tõi välja 3 õpetajat (2 LA, 1 MH), näiteks nii: “Ma olen õppinud rohkem kuulama, jälgima, arutlema kolleegidega (---).” (LA).

Hoiakute muutuse uurimiseks esitati küsimus “Millist muutust oma hoiakutes olete täheldanud peale erivajadustega lapse liitumist rühmaga (või rühmas käiva lapse erivajaduste tuvastamist)?”. 7 õpetaja puhul ei olnud vastuste põhjal võimalik aru saada, kas nende hoiakud on muutunud või ei ole ja nende vastused jäeti analüüsist välja. Nendest neli vastajat väljendasid oma vastustega ise oskamatus oma hoiakute muutust hinnata (“ei oska öelda”/“raske öelda”). Analüüsiti 40 (28 LA, 12 MH) õpetaja vastuseid.

21 õpetaja (16 LA, 5 MH) hinnangul olid nende hoiakud muutunud positiivsemaks. Isikliku professionaalse arengu kategooriasse (koodid: enesetäiendamine, suhtumise muutumine) liigitusid 12 õpetaja (9 LA, 3 MH) vastused. Kirjutati näiteks: “Olen rahulikum, rohkem arvestavam, leplikum” (MH). Õppijate mitmekesisuse kategooria alla (koodid: erinevuste aktsepteerimine, erisuste väärtustamine) liigitusid 6 õpetaja (5 LA, 1 MH) vastused. Üks õpetaja kirjutas: “Mõistsin, et sõltumata erivajadusest, eri vanustest (meil eri vanused koos), hakkama saamisest jne. jäävad lapsed lasteks (---).” (LA). Kõigi õppijate toetamise kategoorias (koodid: õpilase erisustega arvestamine, õppesisu kohandamine, õppeaja diferentseerimine, kõne diferentseerimine) oli hoiakute muutusi 8-l õpetajal (6 LA, 2 MH), näiteks kirjutati: “Olen tähelepanelik, aitan leida mängu ja mängukaaslasi. Olen õppinud märkama, millal laps vajab abi ja millal rohkem julgustust ning toetust.” (LA). Koostöö kategooriasse (koodid: koostöö koduga, koostöö meeskonnaga) liigitusid kolme (LA) õpetaja vastused. Üks õpetaja kirjutas: “Püüame (---) teha tihedat koostööd vanemate ning tugiteenuste pakkujatega väljastpoolt lasteaeda, kuna meil pole juba mitu aastat olnud spetsialiste majas. (---)” (LA).

16 õpetajat (9 LA, 7 MH) oma hoiakutes muutust ei tunnetanud. 9 õpetaja (5 LA, 4 MH) vastustest moodustus kategooria “Varasemast kogemusest positiivne hoiak”. Näiteks kirjutati: “Olen 10 aastat töötanud rühmas erivajadusega lapsi kaasates (varasematel aastatel on olnud ka tugiisikud), seepärast on see pigem igapäevane, et erivajadusega lapsega

arvestame.” (LA). Üldiselt positiivse hoiakut erivajaduste suhtes väljendas 7 õpetajat (4 LA, 3 MH) kirjutades näiteks: “Hoiakud on jäänud samaks. Olen väga avatud inimene. Erivajadused on elu loomulik osa.” (MH). Lisaks oli üks vastus, kus õpetaja (LA) kirjutas lihtsalt “Ei ole muutusi täheldanud.”.

Kolmel õpetajal (kõik LA) oli hoiakute muutus pigem negatiivne. Kõigil kolmel õpetajal oli konkreetne laps ainuke nõustamismeeskonna soovitusel laps rühmas. Esimene õpetaja (tööstaaž üle 21 aasta) kirjutas: “Kohati tunnen, et üksi ei suuda, sest kodu toetust ei ole (küll kasvab välja).” Sõimerühma kaasataval lapsel olid erisused nii üldoskustes kui ka õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades ning tugiteenuseid ta ei saanud. Kirjeldatud õppetegevust hindas õpetaja edukaks, kuid tõi ka välja, mis ei läinud hästi ja mida edaspidi rohkem arvestada: “Kõnelen, demonstreerin, toon näiteid, et laps mõistaks, mida räägin”.

Teine õpetaja (tööstaaž kuni 5 aastat) väljendas hoiakute negatiivsemaks muutumist enda teadmiste vajakajäämisega. Aiarühma kaasataval lapsel olid erisused nii üldoskustes kui ka õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades ning ta sai tuge eripedagoogilt ja logopeedilt. Õpetaja kaasamise kogemust ühe tegevuse põhjal edukaks ei pidanud ja tõi välja oskamatus aru saada, kas laps mõistab korraldusi või teeb lihtsalt õpetajaga üks-ühele toimetamisel matkimise teel ülesandeid.

Kolmas õpetaja (tööstaaž üle 21 aasta, on käinud täiendkoolitustel) selgitas hoiakute negatiivsemaks muutumist suurema töökoormuse tekkimisega. Aiarühma kaasataval lapsel olid probleemid üldoskustega ning ta sai abi logopeedilt. Ühe õppetegevuse näitel pidas õpetaja kaasamist õnnestunuks, kuid tõi välja, et pidi “arvestama ja rohkem tegevuse läbi mõtlema”.

## Arutelu

Senised uurijad nii Eestis (Külaots, 2016; Ledis, 2019; Liivapuu, 2015; jt) kui välismaal ((Bendovà *et al.*, 2014; Rodriguez *et al.*, 2012, Sucuoglu *et al.*, 2013; jt) on jõudnud järeldusele, et lasteaiaõpetajad hindavad oma ettevalmistust erivajadustega laste kaasamiseks ebapiisavaks ja tunnevad end ebakindlalt, vajavad enam toetust. Teadmiste ja toe vajaka jäämine mõjutavad ka õpetajate hoiakuid erivajadustega lastega töötamise suhtes (Kõverik, 2008; Laurits, 2013; Rodriguez *et al.*, 2012, jt).

Uue alushariduse seaduse eelnõu järgi enam lasteaedades sobitus- ega erirühmi pole ja erivajadustega lapsed paigutatakse üldrühma või moodustatakse väiksemad rühmad lähtudes tema toe vajadusest (Rass, 2022). Sarnane süsteem on alates 2018. a kasutusel Eesti koolides.

Auditist (Riigikontroll, 2020) selgus, et vajalike tugiteenuste kättesaadavus koolides on 10% kõrgem kui lasteaedades, lapse toe vajaduse kohta käiv info jõuab õpetajateni koolis paremini ja koolilastele pakutava toe jaoks on suurendatud riigieelarvelist toetust. Seega võib eeldada, et planeeritav muudatus viib kaasamise veelgi ulatuslikumale rakendamisele alushariduses.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja, millised teadmised ja hoiakud seoses erivajadustega laste kaasamisega on kvalifikatsiooninõuetele vastavatel üldrühmade õpetajatel, kelle rühmas õpib koolivälise nõustamismeeskonna poolt sobitus- või erirühma soovitusel saanud laps. Küsimustikule vastas 47 üldrühmade õpetajat, neist 35 olid lasteaiaõpetaja haridusega ja 12 omasid kõrgharidust mõnel muul erialal.

Esimene uurimisküsimus oli, millised on lasteaia üldrühmade õpetajate teadmised koolieelses eas ilmnevatest erivajadustest ja õpikeskkonna kohandamise võimalustest ja õpetamise võtetest. Kui õpetajal on piisavalt teadmisi, suudab ta lapse arengutasemest ja erivajadustest lähtuvalt seada eesmärgid ja neist tulenevalt õppe- ja kasvatustegevust planeerida (Palts & Häidkind, 2013). Kõigi nelja kaasamise tuumikväärtuse (kõigi õppijate toetamine, õppijate mitmekesisuse väärtustamine, koostöö ja isiklik professionaalne areng) (Euroopa Eripedagoogika Arendamise ..., 2012) alla koondunud väidetega nõustumine oli ühtlaselt ( $M=4,5-4,8$ ,  $SD=0,4-0,9$ ) kõrge. Varasemast Lauritsa (2013) uuringust selgus, et 25% õpetajatest oli täielikult üldrühmas erivajadustega laste õpetamise vastu põhjendades, et neil puudub pädevus selliseid lapsi õpetada. Siinses uuringus küsiti väidetega nõustumist kõrgel üldistatuse tasemel ega suunatud õpetajat analüüsima, kuivõrd väide kehtib või ei kehti just tema kohta. Seega saab öelda, et kaasamise põhiseisukohti õpetajad teavad või vähemalt oskavad nad anda ootuspäraseid vastuseid. Erinevus Lauritsa ja käesoleva uurimuse tulemuste vahel võib olla mõjutatud hariduse omandamise ajast. Varasemate õpetajate erialase ettevalmistuse puhul ei pööratud nii suurt tähelepanu tuge vajavate laste õpetamise teemadele (Riigikontroll, 2020). Alates 2017/2018. õppeaastast on Tartu Ülikoolis lasteaiaõpetaja bakalaureuseõppekavas erivajadustega laste õpetamist puudutav valikmoodul (Häidkind, 2017). Lisaks on nii Tartu (Koolieelse lasteasutuse õpetaja, 2021) kui Tallinna Ülikooli (Alushariduse pedagoog, 2021) lasteaiaõpetaja erialaõppes ka mitmeid muid aineid, mille raames kujundatakse teadmisi kaasamisest ja erivajadustega laste õpetamisest.

Teise uurimisküsimusega uuriti, kuidas suhtuvad lasteaia üldrühmade õpetajad erivajadustega lapse kaasamisse. Kui pedagoogil on positiivne hoiak kaasava hariduse suhtes, on ta rohkem valmis rakendama õppeprotsessides õpetamismeetodeid, mis arvestavad individuaalseid vajadusi (Campell *et al.*, 2014). Tulemustest selgus, et ka üldisi hoiakuid

puudutavate väidetega õpetajad valdavalt nõustusid ( $M=3,8-4,9$ ). Kõige vähem nõustuti kahe väitega mitmekesisuse väärtustamise tuumikväärtuses, madalaim oli nõustumine väitega “Laste erinevused üldrühmas on ressurss, mis suurendab õpivõimalusi nii lastel kui õpetajatel”. Eestis on erivajadustega laste kaasamine kodukohajärgsesse lasteaeda olnud päevakorral paarkümmend aastat ja hoogustunud viimasel kümnendil. Sellega seoses kõlab pidevalt sõnum, et kaasamiseks on vajalikud täiendavad ressursid (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020; Mitchell, 2015; Riigikontroll, 2020, jt), mistõttu on õpetajatel nähtavasti raske nõustuda väitega, et mitmekesisus kui niisugune on kõikidele õpivõimalusi juurde lisav ressurss. Pigem on tõlgendatud seda olukorda väljakutsena (Häidkind & Oras, 2016).

Statistiliselt oluline erinevus ilmnes lasteaiaõpetaja ja muu kõrgharidusega õpetajate gruppide vahel väite puhul “Kui kaasata erivajadustega last üldrühma juba lasteaias, aitab see lapsel tulevikus paremini ühiskonda sulanduda” - muu kõrgharidusega õpetajad nõustusid väitega enam. Kaasava hariduse üks eesmärk on pikemas perspektiivis saavutada kõigi ühiskonnaliikmete sotsiaalne kaasatus (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a). Arvestades, et hoiakuid mõjutavad tugevalt lisaks teadmistele ja oskustele elu jooksul saadud kogemused (Lehtsaar, 2015), võib oletada, et muu haridusega õpetajatel on ehk mitmekesisem õpi- ja töökogemus ning seega avaram vaade kaasamise mõjudele ühiskonnas. Mõeldakse ka laste tulevikule, mitte ei piirduta lasteaiaaega.

Hoiakute puhul väärib märkimist, et muidu väga kõrge hinnanguga ( $M=4,8-4,9$ ) isikliku professionaalse arengu kategoorias tekkis suurem arvamuste varieeruvus iseenda erialase arengu eest vastutamises, kui asi puudutab erivajadustega laste kaasamist. Käesolevas uurimuses oli erivajadustega lastega seotud lühematel täiendkoolitustel viimase kahe aasta jooksul käinud 30% vastanutest. Laurits’a (2013) ja Liivapuu (2015) uuringutes selgus, et koolitusi erivajadustega laste arendamiseks peetakse väga vajalikuks, kuid tegelik koolitustel käinute osakaal oli kesine. Alates 2017. a on kutsestandardis (Õpetaja, tase 6, 2020) lahti kirjutatud hariduslike erivajadustega õppija toetamise kompetents, kuid üldrühmade õpetajatele see kohustuslik ei ole. Seega võivad õpetajad tõesti tunda teadmistes ja oskustes vajaka jäämist, kui rühmas õpib mh koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel erivajadustega laps. Lühike loeng või seminar selleks vajalikke teadmisi ei anna (Padrik, 2011). Pikemad täiendkoolitused on aga kõrgema hinnaga (nt 320 tunnine eripedagoogilisi kompetentse kujundav kursus Tartu Ülikoolis maksab 1020 eurot), mis piirab nende kättesaadavust kõikidele, kes vajadust tunnevad.

Kaasamise edukus sõltub tugevalt sellest, kui pädev on õpetaja laste erisusi arvestama kaasavas õpikeskkonnas (Nelis & Pedaste, 2020; Palts & Häidkind, 2013). Kolmas uurimisküsimus oli, milline on õpetajate kaasamise kogemus ja kuivõrd on see nende hoiakuid ja teadmisi muutnud. Rühmades õppis koos eakohaselt arenenud lastega 1-3 erivajadustega last, kellest õpetajal paluti uuringu käigus mõelda täpsemalt ühele, kõige raskemini kaasatavale erivajadustega lapsele. Selgus, et 68% neist lastest käis üldrühmas enne erivajaduste tuvastamist ja soovitus sobitus- või erirühma käimiseks ei järgitud. Peamised erisused, mida õpetajad neil lastel esile tõid, olid kõnepuuded, emotsionaalsed ja käitumisraskused ning autismispektrihäire. Need kolm erivajaduste liiki on kõige levinumatena välja toodud ka varasemates uurimustes (Lang *et al*, 2021; Ledis, 2019). Õpetajate sõnul pakuti lapsele lasteaias keskmiselt 1,4 erineva tugispetsialisti teenust, sagedamini (55,3%) oli selleks eripedagoogi või logopeedi tugi. 1/5 juhtudest ei pakutud lasteaias lapsele aga mitte ühegi tugispetsialisti teenust. Rühma piirarvu ei pea erivajadustega lapse üldrühma kaasamisel alandama, õpetaja oma kompetentse täiendama. Seega lapse uurimine ja lapsevanemate nõustamine ei ole aidanud kaasa lapsele võimetekohaste tingimuste loomisele.

Kutsestandardi (Õpetaja, tase 6, 2020) järgi kuulub kõikide õpetajate pädevusse õppija oskustaseme välja selgitamine, selle arvestamine õppetöö planeerimisel ja turvalise õpikeskkonna kujundamine, jõukohase õppe tagamine arvestades kaasava õpetamise põhimõtteid ja enda tegevuse analüüsimine. Uurimuses paluti õpetajatel meenutada üht hiljutist rühmas läbi viidud õppetegevust, kus raskesti kaasatav erivajadustega laps koos teistega osales, ning kirjeldada tegevusele eelnenud, selle käigus toimunud ja tegevusele järgnenud toiminguid, mida kaasamise huvides rakendati. Selgus, et enne õppetööd tegelesid lasteaiasõpetajate haridusega vastajad kõige enam lapse ettevalmistamisega õppetegevuseks. Õppetöö ajal oli rõhk õppe diferentseerimisel: kohandati lapsest lähtuvalt õppematerjali, õpikeskkonda ja pakuti abi. Muu kõrgharidusega õpetajad tegelesid enne õppetööd kõige enam meeskonna vastutusalade kokkuleppimisega (täiskasvanule keskenduv tegevus) ja õppetöö ajal individuaalse juhendamise. Õpetajate gruppide selline erinevus on seletatav ettevalmistusega. Lasteaiaõpetaja eriala tasemeõppes (Alushariduse pedagoog, 2021; Koolieelse lasteasutuse õpetaja, 2021) õpetatakse õppetegevuse planeerimist, jõukohastamist ja läbiviimist lähtudes lapse eripärast. Muu kõrgharidusega õpetajatel vastav ettevalmistus seoses koolieelses eas lastega puudub ja nad toetuvad ilmselt pigem kogemusele, et individuaalselt last toetades jõutakse tõenäolisemalt ja kiiremini vajaliku tulemuseni.

Personaalse toe pakkumine on tihti vajalik, kuid tuleb arvestada, et arendamise tulemusena peab lapse iseseisvus suurenema ja abi vajadus vähenema (Häidkind, 2008). Kõige lihtsama viisi valimine tegevuse sooritamiseks ei pruugi lapse arengus edasiminekut tagada.

Mõistlikum on asendada erivajadustega lapse ülesanne sama valdkonna teise tööga (Villemis & Häidkind, 2013), mille sooritamine eeldab lapselt pingutamist ja pakub eduelamust.

Õpetaja pädevuste hulka kuulub ka enda tegevuse ja lapse õpitulemuste analüüsi põhjal järelduste tegemine, kas on vaja teha muudatusi ja need vajadusel teoks teha (Õpetaja kutsestandard, tase 6, 2020). Õppetegevuse edukust hindasid mõlemad õpetajate grupid sarnaselt, kolmandik õpetajatest olid arvamisel, et kõik õnnestus. Ülejäänud vastajad tõid välja, et kogesid ebaedu nii õppe diferentseerimisel kui ka lapse juhendamisel. Ühe õppetegevuse ebaedu põhjusena toodi välja oskamatus kõigile võrdselt tähelepanu jagada, st õpetajate arvates pööratakse liialt tähelepanu kaasatavale lapsele. Ka Liivapuu (2015) uuringust selgus, et liigse tähelepanu suunamine erivajadustega lastele ja teiste tahaplaanile jätmine on paljude õpetajate jaoks murekohaks kaasamise elluviimisel. Edaspidiseks paremaks õppetöö korraldamiseks kõige raskemini kaasatava lapsega seoses ei pidanud 11 õpetajat, kes selles puudujääke nägid, vajalikuks midagi teisiti teha. 23 õpetajat tõi välja vajaduse õpet rohkem diferentseerida, sh peamiselt õppesisu kohandada.

Uurimuses osalenud kaheksa õpetajat väljendasid seisukohta, et erivajadustega lapse kaasamine õppetegevusse ja laiemalt rühma ei ole õnnestunud, kuid sellest olenemata ei näinud nad vajadust edaspidi oma töös midagi muuta. Valdavalt toodi õpetajate poolt esile ebaõnnestumine lapse juhendamises. Saadud tulemused näitavad, et igapäevatoos õpetajad vajavad nõustamist ja abi nii teadmiste rakendamisel kui ka oma õpetamiskogemuste analüüsimisel. Vint ja Šuman (2021) uurisid, kas eripedagoogilise toe ja nõustamise pakkumine parendab õpetajatepoolset kaasamise elluviimist. Tulemused kinnitasid, et pärast individualiseeritudtuge olid õppetegevused lastele rühmas jõukohasemad, õppevahendid mitmekesisemad, töö meeskonnaliikmete vahel paremini jaotatud. Seega võib öelda, et eripedagoogi tugi õpetajale on kaasava hariduse õnnestumiseks oluline.

Kolmanda uurimusküsimusega uuriti ka, kuivõrd kaasamise kogemus on muutunud õpetaja teemakohaseid hoiakuid ja teadmisi. 41 õpetajat nõustus, et kogemuse saamine on nende teadmisi parandanud. Kõige enam täheldasid õpetajad endi sõnul muutusi kõigi õppijate toetamise tuumikväärtuses: pööratakse rohkem tähelepanu õpikeskkonna, -sisu ja -aja kohandamisele, oma kõnekasutusele. Õpetaja kõne mahu ja keerukuse vähendamine on eriti oluline kõneprobleemidega laste puhul (Tammemäe, 2013), keda oli vastanud õpetajate

rühmades kõige enam. Hoiakute suhtes tõdeti poolte uuritud õpetajate poolt, et need on muutunud positiivsemaks, sest nad on sel õppeaastal või juba varasemalt erivajadustega lastega kokku puutunud ja nende õpetamisega seotud probleeme pidanud lahendama. Ka Ploom (2021) tõi oma uurimuses välja õpetajate hoiakute paranemise positiivsete kogemuste saamise toel. Samuti tõid õpetajad uurimuses välja hoiakute positiivsemaks muutumist enese professionaalse arengu kategoorias, mõistes enam enda arendamise vajadust seoses erivajadustega laste õpetamisega. Käesolevas uurimuses toodi välja ka hoiakute muutumist negatiivsemaks (N=3). Seda põhjendati toe puudumise, teadmiste vajakajäämise ja erivajadustega lapse õpetamisest tuleneva lisatööga. Antud aspektid on välja tulnud hoiakute mõjutajatena ka varasemates uurimustes (Bendovà *et al*, 2014; Rodrigez *et al*, 2012).

Vaadates 1/3 õpetajate vastuseid läbi uuringu, kes üldiselt pidasid oma rühmas erivajadustega lapse kaasamist edukaks, saab välja tuua tingimused, mis kaasava hariduse rakendamisel üldrühmas vajalikud on:

- Pedagoogiline haridus. Valdavalt (N=13) oli kaasamise õnnestumises veendunud õpetajatel lasteaiaõpetaja haridus ja need, kellel seda ei olnud, oli muu pedagoogiline haridus (N=2) või oli läbitud pikk koolituse eelkoolipedagoogikas (N=1). Seega olid neil kõigil baasteadmised erivajadustest ja nende tunnustest olemas, mis koos positiivse hoiakuga on eelduseks kaasava hariduse efektiivseks rakendamiseks.
- Õpetajatöö kogemus. 75%-l kaasamise õnnestumises veendunud õpetajatel oli vähemalt 10-aastane töökogemus ja ainult 1 õpetaja oli alla 5-aastase kogemusega. Seda tõid õpetajad ka ise oma vastustes välja, et praktikast saadud kogemused on nende hoiakuid muutnud positiivsemaks ja suunanud, mis valdkondades tuleks enda teadmisi arendada. Positiivset kogemuse mõju kaasamisele tõid välja õpetajad ka Korela (2019) uurimuses.
- Töötamine aiarühmas, kus oli üks erivajadustega laps ja laste arv 20 või vähem. Seega ei olnud õpetajal niivõrd suurt koormust erivanuses laste, liiga suure rühma või väga paljude erisustega arvestamise näol.
- Tugispetsialisti tugi. 11 õpetajal oli toeks vähemalt üks tugispetsialist lapsega tegelemisel. Kõige sagedamini oli selleks eripedagoog (N=9). Seega oli neil võimalus pidada nõu eripedagoogiliste teadmistega inimesega, kes ise last hästi tundis.

Uurimistöö piiranguna võib välja tuua suhteliselt väikese valimi üldpopulatsiooniga võrreldes. Tulemuste tõlgendamise koha pealt tuleb arvestada, et töö analüüs põhineb enesekohasel küsimustikul, mis annab õpetajale võimaluse avaldada oma isiklikke seisukohti ja arvamusi teema kohta. Samas ei saa olla päris kindel, et kui inimene ütleb, et midagi teeb,

siis ta seda ka päriselt teeb. Uurimuses vaadeldi tulemusi nii küsimuste kaupa kui ka läbivalt, mis võimaldas esile tuua vastuolud, näiteks selgus, et õpetajad, kes kogesid kaasamisel ebaedu, kuid oli valmis selle olukorraga leppima, suhtusid kaasavasse haridusse üldiselt soosivalt. Töö koostamisel moodustati küsimustik osaliselt kvalitatiivne, et saada sisukamat infot õpetajate kogemustest ja arvamustest. Töö kirjutamisel selgus, et sellisel viisil kogutud info analüüsimine ja kategooriate moodustamine osutus autori vähese kogemuse tõttu keerukaks.

Uurimus võiks pakkuda huvi sarnases olukorras olevatele lasteaiaõpetajatele, sellele viitas vastajate (N=18) soov uurijalt tagasisidet saada. Eesoleva alushariduse seaduse uuenemisel on oluline kaardistada, kuivõrd valmis selliseks muudatuseks õpetajad on ja millega tuleks õpetajahariduses esmajoones tegeleda, et oleks tagatud võimekus erivajadustega lapsi üldrühmas efektiivselt kaasata. Riiklikul ja kohaliku omavalitsuse tasandil on vaja planeerida täiendavaid ressursse, et tagada kaasava hariduse rakendumine kõikide laste huvidega arvestades.

### **Tänusõnad**

Täna kõiki õpetajad, kes võtsid aja oma arvamuse ning kogemuse jagamiseks. Täna oma juhendajat Pille Häidkindi kaasamõtlemise ning edasiviivate mõtete ja nõuannete eest lõputöö valmimise protsessis. Täna ka oma lähedasi toetuse eest lõputöö kirjutamise perioodil.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Taru Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Maris Huopola

allkiri

kuupäev

## Kasutatud kirjandus

- Albarracin, D., Johnson, B.T., & Zanna, M.P. (2005). Attitudes: Introduction and scope. *The Handbook of Attitudes*, 3-19. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alushariduse pedagoog (2021). <https://ois2.tlu.ee/tluois/kava/KAALB/21.HR>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(1), 5-25. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02a>
- Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014-1021.
- Campbell J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2014, January). Changing Student Teachers Attitudes Towards Disability and Inclusion; *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 28(4); [https://www.researchgate.net/publication/27465952\\_Changing\\_Student\\_Teachers\\_Attitudes\\_Towards\\_Disability\\_and\\_Inclusion](https://www.researchgate.net/publication/27465952_Changing_Student_Teachers_Attitudes_Towards_Disability_and_Inclusion)
- Eagly, H. A. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitud poliitikakujundajatele*. Odense, Taani. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf)
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2012). *Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine*. Odense, Taani. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers-ET.pdf>
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2014). *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas*. Odense, Taani. . [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf)
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2017). *Kaasava alushariduskeskkonna refleksioonivahend*. E, Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné & P. Bartolo (Toim.). Odense, Taani. [https://elal.ee/wp-content/uploads/2019/02/kaasava\\_alushariduse\\_enesehindamisvahend\\_5\\_.pdf](https://elal.ee/wp-content/uploads/2019/02/kaasava_alushariduse_enesehindamisvahend_5_.pdf)
- European Commission, EACEA, Eurydice, Eurostat. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>

- Hannell, G (2017). Erivajaduste määratlemine. Vaatluslehed individuaalsete eripärade hindamiseks. Ü, Laumets (Tõlk.). Kirjastus Studium.
- Haridussilm (s.a.). <https://www.haridussilm.ee/>
- Haridus- ja noorteamet (s.a). *Kaasav haridus*. <https://harno.ee/kaasav-haridus>
- Haridus- ja teadusministeerium. (s.a). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Haridus- ja teadusministeerium (2020). Haridus- ja Teadusministeeriumi 2019.aasta tulemusaruanne. [https://www.hm.ee/sites/default/files/htm\\_tulemusaruanne\\_2019.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_tulemusaruanne_2019.pdf)
- Häidkind, P. (2008). Erivajadustega laps lasteaias. E, Kikas (Toim.). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 198-220). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Häidkind, P. (2017). Lasteaiaõpetaja kutsestandardi täiendamine eripedagoogilise kompetentsiga. *Eripedagoogika*, 53 (lk 98–103).
- Häidkind, P. & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E, Kulderknup (Toim.), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22-72). Tallinn: Riiklik Eksami- ja kvalifikatsioonikeskus: Kirjastus Studium.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), lk 60-88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Häidkind, P. & VILLEMS, K. (2013). Hindamine, arengukeskkonna kohandamine ja õppekasvatustegevus. Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., VILLEMS, K. & Peterson, T. *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 35-41). [https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal\\_alusharidus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf)
- Inclusive Education and Classroom Practice* (2003). European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices\\_iecp-en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf)
- Innove (s.a). *Kooliväline nõustamismeeskond*. <https://www.innove.ee/rajaleidja/koolivaline-noustamismeeskond/>
- Jakobson, M. (2020). Lasteaia õpetajate arusaam õpikäsitusest ja nende hoiakud nüüdisaegse õpikäsituse suhtes. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Kallaste, E., Lang, A., Sõmer, M., Sandre, S-L., Anspal, S. & Vainu, V. (2017). Puudega lastega perede toimetuleku ja vajaduste uuring. <https://centar.ee/tehtud-tood/puuetega-lastega-perede-toimetuleku-ja-vajaduste-uuring>
- Kikas, E. (2008). Õppimise erinevad viisid. Õppimise protsess. Teadmiste areng. E, Kikas (Toim.). *Erivajadustega laps lasteaias* (lk 104-119). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kivirand, T. (2014). Haridus ja sotsiaalne kaasatus. Haridus- ja Teadusministeerium. <http://adm.archimedes.ee/erasmusplus/files/2014/01/Haridus-ja-sotsiaalne-kaasatus.pdf>.
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020) *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 8(1), 2020, (lk 48–71) doi: <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013). RTL 2002, 96, 1486. <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036>
- Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis (2015). Riigi Teataja I 2015, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123092015001>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Riigi Teataja I 2008, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). Riigi Teataja I 1999, 27, 387. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006>
- Koolieelse lasteasutuse õpetaja* (2021). <https://ois2.ut.ee/#/curricula/3131/version/2021/details>
- Korela, K. (2019). Kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud lasteaiaõpetaja pädevused Tartumaa lasteaiaõpetajate arvates. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kruszewska, A., & Kocot, A. (2019). Are the abilities and social-emotional competencies of Polish six-year-olds sufficient to start systematic learning in the first year of primary school?. *Early Child Development and Care*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2019.1630829>
- Kutseseadus (2008). *Riigi Teataja I*, 24. 156. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13147615>
- Kutsesstandardid: Õpetaja, tase 6* (2020). Hariduse kutsenõukogu. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y., & Jeon, H.-J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=famconfacpub>

- Kõverik, K. (2008). Eesti lasteaiaõpetajate valmidus õpetada erivajadusega lapsi tavalasteaias. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Külaots, K. (2016). Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Lang, A., Sandre, S-L., Kallaste, E. & Sõmer, M. (2021). Alushariduse ja lapsehoiu uuring. [https://www.sm.ee/sites/default/files/alushariduse\\_ja\\_lapsehoiu\\_uuring.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/alushariduse_ja_lapsehoiu_uuring.pdf)
- Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ja väljaarvamise alused ja kord. (2010). Riigi Teataja I, 2010, 89. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129122010089?leiaKehtiv>
- Laurits, I. (2013). Erivajadustega laste arenguvõimalused koolieelsetes lasteasutustes Rapla maakonna näitel. Publitseerimata lõputöö. Pärnu Kolledž.
- Ledis, K. (2019). Lasteaiaõpetajate hinnangud enda kompetentsile erivajadustega laste arendamisel. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lehtsaar, T. (2015). Hoiakute muutumine. *Hingehoiu psühholoogia* (lk 5 - 11). Kirjastus Logos.
- Liivapuu, K. (2015). Erivajadusega lapsed tavalasteaias Valga linna näitel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Lilleoja, L. (2013). Erivajadustega laps lasteaias. Abimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele. T, Tammemäe (Toim), *Erivajadustega laps sobitus- ja erirühmas* (lk 5-10). Tallinn: Eduko.
- Mihkels, D. (2019, 31.jaan). Otsime spetsialist. Nõus iga hinnaga! *Eesti Päevaleht*. <https://epl.delfi.ee/eesti/otsime-spetsialisti-nous-iga-hinnaga?id=85180193>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf>
- Nelis, P. & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), 138-163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children with Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention* 33(4), 344–356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Padrik, M. (2011, 4.okt). Erivajadustega laps lasteaias: mõtteid hetkeolukorrast ja võimalustest. *Koolielu*. <https://koolielu.ee/info/readnews/136757/erivajadustega-laps-lasteaias-motteid-hetkeolukorrast-ja-voimalustest>
- Palts, K. & Häidkind, P. (2013). Lapse arengu hindamine. Häidkind, P., Palts, K., Pillmann,

- J., Ennok, K., Villems, K. & Peterson, T. *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 7-29).  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal\\_alusharidus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf)
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>
- Pill, E. (2015). Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias. Juhendmaterjal. T. Varava, S. Hansen, & T. Pertel (Toim.), *Laste väärkohtlemine* (lk 28-47). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Ploom, P. (2021). Lasteaiaõpetajate kirjeldused valmisolekut mõjutavatest teguritest erivajadustega laste kaasamisel, kogemustest ja koostööst lapsevanematega ning spetsialistide toest erivajadustega laste kaasamisel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Poom-Valickis, K., & Ulla, T. (2020). Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoiakute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(1), 72-99. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Riigi Teataja I 2010, 41, 240.  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>
- Rass, T. (2022, 21.jaan). Uus alushariduse ja lapsehoiuseadus on tulekul. T. Vapper (toim.), *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2022/01/uus-alushariduse-ja-lapsehoiuseadus-on-tulekul/>
- Riigikontroll (2020, 27. november). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus*.  
<https://www.riigikontroll.ee/tabid/206/Audit/2516/Area/1/language/et-EE/Default.aspx>
- Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012 (lk 1-8).  
<https://www.hindawi.com/journals/aurt/2012/259468/>
- Seema, R., & Uus, Õ. (2019, 12.aprill). Kaasav haridus kiiresti muutuv as infoühiskonnas. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2019/04/kaasav-haridus-kiiresti-muutuv-as-infouhiskonnas/>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F.i., Demir, S. & Akalın, S. (2013). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion. *International*

*Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5(2), (lk107-128). DOI: 10.20489/intjecse.107929

Sukumaran, S., Loveridge, J., & Green, A. G. (2015). Inclusion in Malaysian integrated preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 821–844.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981229>

Tan, R., Lichtblau, M., Wehmeier, C., & Werning, R. (2021). Preschool teachers' attitudes towards inclusion: a comparison study between China and Germany. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2021.1997480

Tammemäe, T. (2013). Erivajadustega laps lasteaias. Abimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele. T. Tammemäe (Toim), *Erivajadustega laps sobitus- ja erirühmas* (lk 17-23). Tallinn: Eduko.

Tammemäe, T., Tuul, M., Lilleoja, L., Õun, T., Peterson, T., & Meesak, A-M. (2020). *OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS 2018 tulemused Eestis*.

Tallinn. [https://www.hm.ee/sites/default/files/iels\\_raport\\_2020.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/iels_raport_2020.pdf)

Vint, K., & Šuman, C. (2021). Kaasav ja kvaliteetne haridus lasteaiarühmas: eripedagoogiline tugi õpetajatele. Magistritöö. Tartu Ülikool.

## Lisad

### Lisa 1. Ankeet üldrühma õpetajale

Lugupeetud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika magistriõppe üliõpilane ja palun Teie abi magistritöö läbiviimisel. Magistritööga püüan selgitada välja, millised teadmised ja hoiakud seoses erivajadustega laste ja nende kaasamisega on üldrühmade õpetajatel, kelle rühmas on koolivälise nõustamismeeskonna poolt sobitus- või erirühma soovitus saanud erivajadustega laps. Uurimuses osalemisega saate anda oma panuse õpetajate vaadete ning kogemuste kaardistamisele seoses erivajadustega laste kaasamisega. Kui soovite, saadan Teile kaitsmise järel meili teel oma magistritöö lingi, et saaksite uurimuse tulemustega tutvuda.

Uurimuses palun osaleda lasteaia üldrühmade õpetajatel,

- a) kelle ettevalmistus vastab lasteaiaõpetaja kvalifikatsiooninõuetele (kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid), kuid täiendavalt eripedagoogilisi kompetentse pole; ja
- b) kelle rühmas õpib vähemalt üks koolivälise nõustamismeeskonna poolt sobitus- või erirühma soovitusel laps.

Kui Teie rühmas on kaks õpetajat, kes valimisse sobivad, palun mõlemal õpetajal ankeedi täita eraldi. Tulemusi ei seostata Teie isikuga ega lasteaiaga, neid analüüsitakse uurimistöö raames üldistatud kujul.

Vastuseid ootan kahe nädala jooksul **01.03.- 15.03.2022**. Küsimustiku täitmine võtab aega umbes 20-25 minutit.

Kui Teil on uurimistöö kohta küsimusi, palun võtke minuga ühendust.

Lugupidamisega, Maris Huopola

[marishuopola@gmail.com](mailto:marishuopola@gmail.com)

magistritöö juhendaja

Pille Häidkind [pille.haidkind@ut.ee](mailto:pille.haidkind@ut.ee)

Tartu Ülikool

Palun vastake järgmistele küsimustele: tehke valik või vastake oma sõnadega.

## 1. Õpetaja ja rühma üldandmed

1.1 Teie haridus:

- kesk-eriharidus lasteaiaõpetaja erialal
- lasteaiaõpetaja eriala bakalaureuseharidus
- lasteaiaõpetaja eriala magistriharidus
- muu pedagoogiline kõrgharidus
- mittepedagoogiline kesk-eri- või kõrgharidus

1.2. Teie viimati lõpetatud õppekava nimetus, lõpetamise aasta ja kõrgkooli nimetus

---

1.3. Kutse olemasolu:

- ei oma õpetaja kutsetunnistust
- oman õpetaja, tase 6 kutset
- oman õpetaja, tase 7 kutset

1.4. Teie tööstaaž koolieelse lasteasutuse õpetajana on:

- 0-5 aastat
- 6-10 aastat
- 11-15 aastat
- 16-20 aastat
- üle 21 aasta

1.5. Kas olete läbinud täiendkoolitusi seoses erivajadustega laste õpetamisega viimase kahe aasta jooksul?

- Ei
- Jah

1.6. Kui vastasite eelmisele küsimusele “jah”, siis täpsustage milliseid koolitusi olete läbinud lisades koolituse teema ja maht?

---

1.7. Teie tööstaaž praeguse rühma õpetajana: \_\_\_\_\_

1.8. Rühmaliik, mille õpetaja praegu olete:

- sõimerühm
- aiarühm
- liitrühm

1.9. Laste koguarv rühmas: \_\_\_\_\_

1.10. Mitu last Teie rühmas on saanud koolivälise nõustamismeeskonna poolt sobitus- ja/või erirühma soovitus? (küsimustikus edaspidi *erivajadustega laps*).

- 1 laps
- 2 last
- 3 või rohkem last

*Kui erivajadustega lapsi on mitu, palun mõelge järgmiste küsimuste (nr 2.1-2.11) puhul ühele lapsele, kes on saanud koolivälise nõustamismeeskonna poolt sobitus- ja/või erirühma soovitus (Teie hinnangul kõige raskemini kaasatavale lapsele).*

## **2. Erivajadustega laps Teie üldrühmas.**

2.1. Teie rühmas olev erivajadustega laps on:

- rühmas olnud juba enne erivajaduste diagnoosimist.
- tulnud rühma peale erivajaduste diagnoosimist.

2.2. Millised tugispetsialistid lasteaias Teie rühma erivajadustega lapsega tegelevad?

- eripedagoog
- logopeed
- psühholoog
- ei tegele ükski tugispetsialist
- muu .....

2.3. Mis põhjusel on Teie rühmas käiv erivajadustega laps kooliväliselt nõustamismeeskonnalt saanud soovitus käia sobitus- või erirühmas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.4. Millised erivajadused Teie hinnangul sellel lapsel on? Märkige kuni kaks peamist erisust.

- kehapuue
- krooniline haigus
- kõnepuue
- kuulmispuue
- nägemispuue
- intellektipuue
- emotsionaalsed ja käitumisraskused

- autismispektri häired
- üld- või eriandekus
- eesti keelest erinev emakeel
- muu.....

2.5. Kuidas hindate erivajadustega lapse kaasamise edukust oma rühmas?

- kaasamine kokkuvõttes õnnestub
- nii ja naa
- kaasamine kokkuvõttes ei õnnestu

2.6. Palun põhjendage!

---

2.7. Millistes õppekava valdkondades erivajadustega laps Teie hinnangul oma eakaaslastest erineb?

- Üldoskused (tunnetus- ja õpioskused, sotsiaalsed oskused, enesekohased oskused, mänguuskused)
- Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad (mina ja keskkond, keel ja kõne, kunst, matemaatika)
- Muud õppekava valdkonnad (liikumine, muusika, eesti keel kui teine keel).

2.8. Palun selgitage lühidalt, milles peamised erisused avalduvad.

---

2.9. Palun mõelge möödunud nädalal ühele konkreetsele õppetegevusele oma rühmas ja kirjeldage, mida tegite ise ja koos abistavate töötajatega õpetamisel teistmoodi, sest kaasasite selle erivajadustega lapse.

2.9.1. Missuguse õppekava valdkonna/valdkondade tegevus see oli?

- keel ja kõne
- matemaatika
- mina ja keskkond
- kunst
- liikumine
- muusika
- eesti keel kui teine keel

2.9.2. Mida tegite enne õppetegevust, et arvestada erivajadustega lapsega?

---

---

2.9.3. Mida tegite õppetegevuse käigus, et arvestada erivajadustega lapsega?

---

---

2.9.4. Mida tegite pärast õppetegevust, et arvestada erivajadustega lapsega?

---

---

2.9.5. Mis planeeritust Teie hinnangul läks selles õppetegevuses seoses erivajadustega lapse kaasamisega hästi?

---

---

2.9.6. Mis planeeritust Teie hinnangul ei läinud selles õppetegevuses seoses erivajadustega lapse kaasamisega hästi?

---

---

2.9.7. Mida kavatsete edaspidi teha oma töös rühma õpetamisel teistmoodi, et erivajadustega lapsega arvestada?

---

---

2.10. Millist muutust oma hoiakutes olete täheldanud peale erivajadustega lapse liitumist rühmaga (või rühmas käiva lapse erivajaduste tuvastamist)?

---

---

2.11. Millist muutust oma õpetamises olete täheldanud peale erivajadustega lapse liitumist rühmaga (või rühmas käiva lapse erivajaduste tuvastamist)?

---

---

### **3. Õpetajate teadmised ja hoiakud seoses erivajadustega laste kaasamisega**

*Järgnevad väited puudutavad üleüldiselt õpetajate teadmisi ja hoiakuid seoses erivajadustega laste kaasamisega eakohaselt arenenud lastega samasse rühma. Palun avaldage vastates oma isiklik arvamus.*

3.1 Kuivõrd nõustute järgmiste väidetega, märkige x.

Väited	Ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Ei oska öelda	Olen pigem nõus	Olen nõus
Kõikidel lastel olenemata nende eripäradest on õigus saada kvaliteetset haridust.					
Kui kaasata erivajadustega last üldrühma juba lasteaias, aitab see lapsel tulevikus paremini ühiskonda sulanduda.					
Laste erinevused üldrühmas on ressurss, mis suurendab õpivõimalusi nii lastel kui õpetajatel.					
Kaasav haridus on lähenemisviis, mis hõlmab kõiki rühmas olevaid lapsi, mitte ainult neid, kel täheldatakse tavalisest erinevaid vajadusi.					
Kaasaegne õpetaja peab olema teadlik enamlevinud erivajadustest ja nende omastest tunnustest.					
Õpetaja määrab iga lapse õpioskuste taseme ning arvestab seda rühmategevuste planeerimisel.					
Kõigil lastel on võime õppida ja areneda ning sellest lähtuvalt tuleb õppetegevust rühmas planeerida.					
Õpetaja on vastutav kõikide rühmas käivate laste arengu toetamise eest.					
Õpetaja hoiakud ja ootused on lapse enesehinnangu ja õpitulemuste suurimad mõjutajad.					
Lapse arendamisel on võrdselt olulised nii akadeemiline, sotsiaalne kui ka emotsionaalne edasimineku.					
Nõrgemate laste õpetamisel on oluline keeruliste materjalide õpetamine väikeste sammude (etappide) kaupa.					
Individuaalne arenduskava koostatakse ja seda rakendatakse lasteaias meeskonnatööna eakaaslastest oluliselt erinevatele ehk erivajadustega lastele					
Kaasava hariduse tingimustes peab õpetaja tegema järjepidevat koostööd kõigi lapsega kokku puutuvate osapooltega.					

Rühma laste vanemate ja õpetaja vahelise tõhusa suhtluse ja toimiva koostöö tagamine kuulub õpetaja tööülesannete hulka.					
Õpetaja aktsepteerib ja austab lapsevanema seisukohti ja arusaamu ka siis, kui need erinevad tema enda omadest.					
Erivajadustega lapse kaasamine üldrühma põhineb kõikide lapsega kokkupuutuvate osapoolte (õpetaja, asutusesised ja -välised spetsialistid, lapsevanemad jne) mõtestatud koostööl.					
Kaasaval õpetajal peavad olema suurepärased suhtlemisoskused ning teadmised inimestevaheliste suhete olulisusest.					
Tugisüsteemide tundmine ja vajadusel nende kasutamine aitab õpetajal muuta kaasamist efektiivsemaks.					
Õpetaja on vastutav iseenda erialase arengu eest seoses erivajadustega laste kaasamisega.					
Uute oskuste õppimine ja abi küsimine on õpetaja tugevuse, mitte nõrkuse märk.					
Õpetamine on protsess, mis nõuab süsteemset planeerimist, hindamist, analüüsi ja tagasisidestamist ning selle põhjal vajaduse korral muudetud tegutsemist.					
Kaasaegne õpetaja teab, mida tähendab olla reflekteeriv praktik ning arendab omaanalüüsi- ja tagasisidestamise oskusi teadlikult.					
Õpetaja kohustus on olla teadlik kutsestandardi kompetentsidest ning oma vastutusest seoses oma tööga					
Õpetaja peab täiendama oma teadmisi ja oskusi vastavalt haridusvaldkonnas toimuvate muudatustele.					

Lisage siia oma e-mail, kui soovite magistritöö linki oma e-mailile.

---

**Aitäh vastamast!**

## Lisa 2. Kiri lasteasutuse direktorile

Lugupeetud (asutuse nimi) lasteaia direktor!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika magistriõppe üliõpilane ja palun Teie abi magistritöö läbiviimisel. Magistritööga püüan selgitada välja, millised teadmised ja hoiakud seoses erivajadustega laste ja nende kaasamisega on üldrühmade õpetajatel, kelle rühmas on koolivälise nõustamismeeskonna poolt sobitus- või erirühma soovitus saanud erivajadustega laps.

Uurimuse valimisse otsin lasteaia üldrühmade õpetajaid, kelle ettevalmistus vastab lasteaiaõpetaja kvalifikatsiooninõuetele (kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid), kuid täiendavalt eripedagoogilisi kompetentse pole ja kelle rühmas õpib vähemalt üks koolivälise nõustamismeeskonna poolt sobitus- või erirühma soovitusel laps.

Ankeet koosneb kolmest osast: info õpetaja ja rühma kohta, erivajadustega laps üldrühmas, õpetajate teadmised ja hoiakud seoses erivajadustega laste kaasamisega. Saadud tulemusi ei seostata vastanu isikuga ega lasteaiaaega, neid analüüsitakse uurimistöö raames üldistatud kujul.

Kas Teie lasteaias on eespoololevatele kriteeriumitele vastavaid üldrühmade õpetajaid, kes oleks nõus uurimusest osa võtma? Palun saatke mulle nende õpetajate e-mailid, kes on nõus uurimusest osa võtma ning lubavad oma e-maili jagada. Seejärel edastan neile küsitluse lingi personaalselt. Kui rühmas on kaks õpetajat, kes uuringusse sobivad, palun mõlema kontakti.

Kui Teil on uurimistöö kohta küsimusi, palun võtke minuga ühendust.

Lugupidamisega, tänades Maris Huopola

[marishuopola@gmail.com](mailto:marishuopola@gmail.com)

magistritöö juhendaja

Pille Häidkind [pille.haidkind@ut.ee](mailto:pille.haidkind@ut.ee)

Tartu Ülikool

**Lisa 3. Deduktiivne analüüs. Kodeerimine, küsimus 2.3.**

Mis põhjusel on Teie rühmas käiv erivajadustega laps kooliväliselt nõustamismeeskonnalt saanud soovitusel käia sobitus- või erirühmas?

<b>Kategooria</b>	<b>Koodid</b>	<b>Õpetaja kood</b>
Kehapuue	Füüsiline mahajäämus, väga nõrk motoorika	20, 38
Meelepuue	Nägemispuue	27
Kõne/ keelepuue või -häire	Retseptiivse kõne arengu hilistumine, kõne puudumine, keele- ja kõnepuue, kõnehäire, probleemne kõne areng, häälikute puudumine, kõnest arusaamise raskused, kõne alaareng	1, 7, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 32, 33, 35, 38, 39, 46
Intellektipuue	Vaimne alaareng, vaimne mahajäämus, intellektipuue, taju- ja tunnetusprobleemid	1, 20, 32, 38, 46
Psüühikahäire	Ärevus, käitumishäire, emotsionaalsed probleemid, keskendumise probleemid, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, käitumiskeskused, hüperaktiivsus, psüühikahäire, agressiivsus, sotsiaalse arengu erisused	1, 3, 12, 16, 18, 19, 24, 25, 31, 33, 39, 43, 45, 47
Autismispektri häire	Autism, autismispektrihäire, autistlikud tunnused, pervasiivne arenguhäire	6, 10, 11, 12, 13, 19, 38
Segatüüpi spetsiifiline arenguhäire	Õpiraskused, segatüüpi spetsiifiline häire	5, 9
Muu	Väiksem rühm, tugispetsialist, logopeed, eripedagoog, tugiisik, arengus mahajäämus, sünnitraumaga laps, puude olemasolu, eripärast/diagnoosist lähtuv põhjus, puudulik eneseteenindus, hariduslik erivajadus, individuaalse suunamise/tähelepanu vajadus	4, 9, 11, 14, 15, 21, 22, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45

#### Lisa 4. Induktiivne analüüs. Kodeerimine, küsimused 2.9.2-2.9.4 ja 2.9.7

##### 2.9.2. Mida tegite enne õppetegevust, et arvestada erivajadustega lapsega?

Kategooria	Koodid	Näited tähenduslikest üksustest	Õpetaja kood
Materjali valimine/ koostamine	Esemed	6: Lisasin loendamiseks tema lemmikvahendid kalad 44: Valisin talle liikumistegevuseks sobivad vahendid	6, 12, 20, 44
	Visuaalne materjal	3: (---) kasutasin piktogramme. 9: Otsisin välja toetava pildimaterjali.	3, 9, 11
	Audiomaterjal	39: (---) Valmistasin ette kaks komplekti materjali Eesti muinasjuttudest, mida lastele ette lugeda.	39
	Tööleht	1: Otsisin lapse jaoks eraldi töölehe number 7 harjutamiseks: numbri eelharjutustest kuni number 7 saamiseni.	1
Lapse ettevalmistamine õppetöök	Eesoleva tegevuse/teema selgitamine	3: Rääkisin, et mis nüüd toimuma hakkab ja mida me teeme. 23: Selgitasin tööülesanded ja näitasin mida ja kuidas vaja teha. Laps sai selgitused ja tööjuhendid individuaalselt ja kogu rühmaga koos.	3, 4, 5, 17, 23, 45
	Tähelepanu meelitamine tegevusele	2: Suutsin ta osalema meelitada. 22: Võtsin ta sülle, et tõmmata tähelepanu eesolevale tegevusele. (---)	2, 22, 24, 40
	Õppetegevusele eelnev praktiline tegevus	15: Ladusime koos sõna kaartidelt sõnu liikuvasse aabitsasse.	15, 29
	Lapsele eesoleva praktilise tegevuse ettenäitamine	33: Näitasin ise kuidas kasutada liimipulka ja kuidas paberile liimi peale panna ning kuidas liimine paber õigesse kohta kleepida. (---)	33

Tegevuse planeerimine arvestades erivajadustega last	Õppe eesmärkide/ülesannete korrigeerimine lähtuvalt lapsest.	28: Mõtlesin läbi, kuidas antud laps saaks täita õppetegevuse eesmärgid. (---) 37: Samas stiilis ülesanne aga temale lähimast arengutsoonist vastava raskusastmega ülesanded. (lähtudes tema iak-st) (---)	8, 28, 37, 41, 46
	Erivajadustega lapse eripärastalle sobiliku rolli või asukoha leidmine	34: (---) erivajadusega lapse määrasin ühe grupi juhtmängijaks. 37: (---) Mõtlesin läbi laste paiknemise õppetegevuse ajal ja sättisin tuge vajava lapse kõrvale temaga sobivad lapsed arvestades iseloomu omadusi.	10, 24, 34, 37
	Laste jaotamine gruppideks	28: (---) Planeerisin tegevust läbi viia väiksemas grupis. (---) Samuti valisin gruppi lapsed, kelle kõne on veidi kehvem (et tase oleks ühtlasem). 31: Planeerisin õppetegevust kahes grupis ja erinevatel aegadel. Lapsi on võimalik jagada erinevatesse tubadesse.	28, 31, 34
	Lapse eelistuse ärakuulamine	19: Uurisin lapselt, millist osa ülesandest tema sooviks teha, tegemist oli ühistegevusega, kus igal lapsel täita oma roll. (---)	19
Iseenda ja meeskonna ettevalmistamine	Rühma meeskonnaga tegevuste arutlemine ja vastutusalade kokkuleppimine	19: Koos õpetaja abiga leppisime kokku, kumb vajadusel last abistab ja suunab. 22: (---) Osalesin ise tegevuses toetava õpetajana samal ajal kui rühmas teine õpetaja viis üldist osa läbi.	19, 22, 30, 35, 38, 41, 45
	Oma kõne planeerimine	21: Mõtlesin, kuidas ja kui lihtsalt ma seletan lapsele tegevust.	21

### 2.9.3. Mida tegite õppetegevuse käigus, et arvestada erivajadustega lapsega?

Kategooria	Koodid	Näited tähenduslikest üksustest	Õpetaja kood
Õppe diferentseerimine	Õppematerjali kohandamine	20: (---) Näidisenäin lasin katsuda videos nähtud asju (mänguasjast näidised). Siis tekib seos videos nähtu ja tegeliku elu vahel. 40: Numbrikaardid- temale oli kleebitud ka pallid, et ta sai neid loendada.	1, 5, 9, 11, 20, 34, 40, 41,

	Abistavate võtete kasutamine	6: Numbri õppimisel kõnnime põrandale joonistatud numbril nii nagu seda on vaja kirjutada. 23: Kuna lapsel kõnepuue, siis lasin tal kontrollida päevanime, kuunime, aastaaga, ilma ja kuupäeva.	1, 6, 8, 23, 28,
	Õpikeskkonna kohandamine	3: (---) Sellesse gruppi, kus see laps tegutses, olid valitud tegusamad lapsed, kes vajasid vähem abi ja toetust. 31: Lapsi gruppidesse jagades lähtusin sellest, et ühte gruppi ei satuks need lapsed, kes üksteise käitumisele tugevamat mõju avaldavad (rajaleidja soovitusel). Õpetaja abi viibis ühe grupiga teises ruumis (ühel grupil oli mängu aeg), hiljem toimus gruppide vahetus. Nii oli kaasamine võimalikum.	3, 10, 31, 37, 39
Kõne diferentseerimine	Täiendav, täpsustav selgitamine	22: Sosistasin lapsele kõrva kogu jutu uuesti, mida teine õpetaja kõva häälega kõigile rääkis.	5, 19, 21, 22, 46
	Üheosalised korraldused	9: Lühikesed korraldused (üks korraldus korraga) (---).	9
	Aeglasem kõne	28: Rääkisin aeglasemalt, andsin lastele rohkem aega mõtlemiseks ja sõnade väljaütlemiseks. (---)	28
Lapse juhendamine	Individuaalne juhendamine	29: Tegelen lapsega võimaluse piires individuaalselt, et ta saaks aru ülesandest. 37: Tugiisik oli temaga individuaalseks tegevuseks valmisolekus (---)	1, 2, 3, 9, 12, 21, 29, 35, 37, 38, 46
	Koostegemine	33: Aitasin liimi paberile panna ja liimist paberit õigesse kohta tõsta. 20: Vaatasime rühmaga koos vaadatud videot uuesti eraldi. (---)	1, 20, 33
	Pidev jälgimine ja vajaduse tekkimisel kohene tugi	30: Hoidsin neid oma vaateväljas, lugesin nende kehakeelt, meeleolu, valmidust kaasa tegutseda. 45: Olen kogu aeg lapse läheduses, et sekkuda kui midagi läheb halvasti.	12, 30, 45

	Tähelepanu hoidmine tegevusel	19: (---) andsin väiksemaid lisäülesandeid, et last teda huvitavas tegevuses hoida ja et tähelepanu ei hajuks.	4, 19
	Rahustamine	12: Kohene (---) rahustamine, (---) et ei tekiks rahulolematust.	12
Tegevuse lõpule viimise toetamine	Järjepidev tagasiside andmine	1: (---) Tegevuse käigus andsin pidevalt tagasisidet tema tegevusele. (---) 38: Juhendasin ja tunnustasin jooksvalt nii tavalapsi kui erivajadusega last.	1, 38
	Julgustamine	34: (---) Julgustasin osa võtma mängust ja rõhutasin, et võit pole tähtis.	34, 44
	Lisaaja andmine	37: Lisa-aeg vajadusel.	37
Lisategevuse puudumine	Vajadus erisusteks puudus (laps sai iseseisvalt hakkama)	15: Ladus iseseisvalt lauseid Karu-Aabitsast liikuvasse aabitsasse 17: Tegevuse tempo oli lapsele sobiv.	15, 17, 24

#### 2.9.4 Mida tegite pärast õppetegevust, et arvestada erivajadustega lapsega?

Kategooria	Koodid	Näited tähenduslikest üksustest	Õpetaja kood
Tagasiside andmine	Individaalne tagasiside	11: (---) Tagasiside- käemärk/viibe. Kas ülesanne õnnestus või mitte. 24: Aus kiitus ja kriitika. 44: Kiitsin teda julguse eest kartustundest jagu saada. Rõõmustasin temaga koos edusammude üle.	2, 8, 11, 15, 19, 24, 31, 33, 34, 37, 38, 41, 44, 45, 46
	Tagasiside rühmale	30: Rääkisin kogu rühmaga, aga kiitsin seda mis neil õnnestus tunnis väga hästi.	30, 35

Õpitu kinnistamine	Kinnistamine, kordamine	6: Küsisin üle mis numbrit õppisime- lisasime numbri juurde sama arvu kalade kleepse tema isiklikku vihikusse 11: Kinnistamiseks õpitud numbri voolime plastiliiniga. (---) 29: Õhtul kordasime õpitu üle, mängisime koos lauamängu.	1, 6, 11, 19, 21, 23, 28, 29, 40, 46
Õppetegevuse analüüs	Õpetaja analüüs	10: Analüüsisin, kuidas tegevus välja kukkus, kas laps osales tegevuses piisavalt kaasatuna, kuigi tegevuse osa tegi üksinda, mitte paarilisega, kuidas antud mäng temale (ja ka teistele) sobis ja kas samalaadset asja saaks ka edaspidi kasutada.	10
	Meeskonna analüüs	9: Arutasin/analüüsisin meeskonnaga, kuidas lapsel läks. 17: Analüüsisime meeskonnaga, kuidas lapsel läks ning kas järgmine kord peaksime midagi muutma.	9, 17, 41
Muu	Uuele tegevusele/ mujale ruumi suunamine	3: Suunasin teda koos teistega tegutsema - käte pesu, kuivatamine. Siis suunasin ta rahulikumale mängule õpetaja abi toetusel/ jälgimisel. (---)	3, 4
	Ei teinud midagi erinevat võrreldes teistega	5: (---) kui õppetöö on läbi, võib omale muu tegevuse otsida. 22: Mitte midagi erilist.	5, 12, 20, 22, 39

2.9.7. Mida kavatsete edaspidi teha oma töös rühma õpetamisel teistmoodi, et erivajadustega lapsega arvestada?

Kategooria	Koodid	Näited tähenduslikest üksustest	Õpetaja kood
Õppe diferentseerimine	Õppesisu kohandamine	6: Kõik planeeritud tegevused tuleb korralikult läbi mõelda, et kõik saaks osaleda. 19: (---) lisada sinna madalama raskusastmega tegevusi ja ülesandeid erivajadusega lapse jaoks. 40: Lihtsustada talle tegevusi.	4, 8, 11, 19, 20, 22, 23, 24, 28, 33, 40, 41, 46

	Õpikeskkonna kohandamine	9: Grupi koosseisu läbimõtlemine,(---). 10: Proovida leida viise, kuidas vähendada lärmi, mis on erivajadustega lapse kaasamise üks takistav tegur.	9, 10, 11, 15, 28, 31, 44, 45
	Mahu kohandamine	12: Lühem tegevus. 20: Ei kaasa väga rasketesse teemadesse, vaid lasen teha samal ajal muud tegevust (lõikamine vms arendamist vajav asi).	12, 20, 23
	Õppematerjali kohandamine	28: (---) Kasutan rohkem näitlikustavaid materjale (pildid, esemed jms), kuigi sõimerühmas teen seda juba niikuinii. 31: (---) Kaasata rohkem nt digiõppevahendeid (see köidab neid).	28, 31, 33
Kõne diferentseerimine	Täiendav, täpsustav selgitamine	2: Kõnelen, demonstreerin, toon näiteid, et laps mõistaks, mida räägin. 33(---)Vaja on pidevat kordamist ja kinnistamist. (---)	2, 33
Lapse juhendamine	Tähelepanu hoidmine tegevusel	4: (---) Talle meeldivad muusikategevused, üritan neid põimida tegevustesse. 31: (---) Kaasata rohkem nt digiõppevahendeid (see köidab neid).	4, 22, 31
	Individaalne juhendamine	9: (--), kuidas paremini saaks individuaalselt juhendada.	9
Koostöö	Koostöö kolleegidega	17: Edaspidi on meil olemas tugiisik, kes saab lapsega individuaalselt tegeleda. 30: Koostöö kolleegidega ülioluline, et kokku leppida omavahel kes milliste lastega tegeleb ja kuidas toetab.	17, 30
Tegevuse lõpule viimise toetamine	Motiveerimine	15: Motiveerida teda rohkem tegutsema õppetöös iseseisvalt nii palju kui võimalik.	15

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

Mina, Maris Huopolaianen (sünnikuupäev 31.12.1988),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lasteaedade üldrühmade õpetajate hoiakud ja teadmised seoses erivajadustega laste kaasamisega”, mille juhendaja on Pille Häidkind,

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

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

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

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

Tartus, 17.05.2022