

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva kolledž

Õppekava Alushariduse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas

Siiri Heinsalu

**ALUSHARIDUSE ÕPETAJATE HINNANGUD ENDA
PÄDEVUSTELE KAKSKEELSETE LASTE ÕPETAMISEL
TAMSALU LASTEAED KRÕLL NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: lektor Jelena Rootamm-Valter

Narva 2026

Autorluse kinnitus

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

/allkirjastatud digitaalselt/

09.05.2026

Siiri Heinsalu

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Siiri Heinsalu,

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

„Alushariduse õpetajate hinnangud enda kakskeelsete laste õpetamise pädevusele Tapa valla lasteaedade näitel.

mille juhendaja on Jelena Rootamm-Valter,

- 1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemisel 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 autoriõiguste 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.

/allkirjastatud digitaalselt/

09.05.2025

Siiri Heinsalu

SUMMARY

Bachelor thesis Early Childhood Teachers' Self-Assessed Competencies in Teaching Bilingual Children: A Case Study of Tamsalu Kindergarden Krõll

The topic is relevant due to increasing multilingualism in Estonia, growing migration, and the transition to Estonian-language education, which place greater demands on teachers' ability to support children's linguistic, social, and emotional development. The aim of the study is to identify teachers' self-assessments of their competencies in teaching bilingual children and to propose suggestions for improving their support and professional development.

The theoretical framework focused on bilingualism, early second language acquisition, and teachers' professional competencies in multilingual educational settings. It shows that bilingualism is not a developmental delay but a parallel acquisition of two languages, strongly influenced by the learning environment and teacher–child interaction.

Case study was conducted at Tamsalu Kindergarten Krõll situated in Lääne Viru County of Estonia. A mixed quantitative and qualitative research approach and methods was used. Data was collected via questionnaire. All 20 teachers responded. Data analysis was held out using descriptive statistics and qualitative content analysis.

The results showed that more than half of the teachers considered their overall competencies sufficient; however, many felt uncertainty in lesson planning and in using language-supportive methods. The greatest need for support was identified in “Estonian as a second language,” “language and speech,” and mathematics. Teachers also emphasized the need for practical training, methodological guidance, and vocabulary teaching strategies, as well as better skills in communication with children and parents from diverse linguistic backgrounds.

Teachers' competencies were influenced by experience, in-service training, cooperation with colleagues, and support specialists. However, few had participated in training specifically focused on bilingual education. Teachers mainly used visual aids, games, and non-verbal communication, and occasionally Russian or translation tools.

The study concludes that although teachers generally feel competent, they require more systematic support, practical training, and modern teaching materials. Strengthening collaboration, sharing experiences, and increasing targeted training in Estonian as a second language are recommended to improve teaching quality in multilingual early childhood education. Recommendations of the study may be used in other kindergartens, still taking into consideration their specific situations.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	7
1. KAKSKEELSETE LASTE ÕPETAMINE ALUSHARIDUSES	9
1.1 Kakskeelsus ja teise keele omandamine varajases lapseas	9
1.2 Õpetajate pädevused kakskeelsete laste õpetamisel lasteaias.....	11
1.3 Alushariduse õpetajate professionaalne kompetents	16
2. UURIMISMEETODID, KOGUM JA VALIM.....	20
2.1 Tamsalu lasteaed Krõll	20
2.2 Uuringu läbiviimise meetodid	20
3. UURIMISTULEMUSED	23
3.1 Vastanute iseloomustus.....	23
3.2 Õpetajate suhtluskeel ja abivahendite kasutamine õppetöös	23
3.3 Õpetajate üldine hinnang enda pädevustele õpetades kakskeelseid lapsi.....	25
3.4 Õpetajate hinnangud täiendkoolituse ja toe vajadusele	31
3.5 Arutelu.....	33
KOKKUVÕTE	36
KASUTATUD KIRJANDUS	39
LISAD	45

SISSEJUHATUS

Eesti ühiskond on viimastel aastatel muutunud üha mitmekeelsemaks. Elanikkonna mitmekultuuriline struktuur, samuti rände suurenemine, rahvusvahelised kontaktid ning erineva keelelise taustaga perede arvu kasv on toonud kaasa olukorra, kus laste emakeel erineb keelest, milles toimub õpetamine. Selliseid lapsi nimetatakse kakskeelseteks lasteks. Selline olukord seab haridusasutustele ja õpetajatele uusi ülesandeid laste keelelise ja sotsiaalse arengu toetamisel.

Väikelapseiga on keele arengu seisukohalt väga oluline periood. Lapse keeleline areng kujuneb suuresti keskkonna mõjul ning sõltub sellest, kui palju ja millisel viisil erinevate keeltega kokku puutub (Hallap, 2015, lk 34-36). Kui laps kasvab mitmekeelses keskkonnas, võib tema keeleline areng kulgeda aeglasemalt kui ükskeelsel lapsel. Samas ei tähenda see arengulist mahajäämust, vaid keelte paralleelset omandamist. Seepärast on oluline, et haridusasutus ja õpetaja toetaksid lapse keelelist arengut teadlikult ja järjepidevalt.

Kakskeelsete lastega töötamine eeldab õpetajalt teadlikku pedagoogilist lähenemist ning arusaamist kakskeelse lapse arengu eripäradest. Eesti teadlaste uuringud on näidanud, et õpetaja roll on mitmekeelses õppekeskkonnas väga oluline, kuna õpetaja kasutatavad meetodid, suhtlemisviis ja hoiakud võivad mõjutada laste õppimist ja osalemist õppeprotsessis (Seeper, 2014, lk 45-47).

Kakskeelsete laste õpetamise teema on Eestis muutunud aktuaalseks ka hariduspoliitiliste muutuste tõttu. 2024. aastal algagas üleminek eestikeelsele haridusele puudutas alus- ja üldharidust (Haridus- ja Teadusministeerium, 2026). Samuti aastal võeti vastu uus alusharidusseadus, mis jõustus 1. septembril 2025 ning mille eesmärk on kujundada ühtsem ja kvaliteetsem alushariduse süsteem ning toetada laste mitmekülgset arengut (Riigi Teataja, 2025). Muutused haridussüsteemis suurendavad õpetajate rolli ja vastutust.

Arvestades kakskeelsete laste arvu kasvu ning alushariduses toimunud muutusi, on oluline teada saada, millised on õpetajate vajadused kakskeelsete laste õpetamise pädevuste täiendamise järele. Õpetajate hinnangud võivad anda väärtusliku teavet selle kohta, millised

meetodid ja praktikad toimivad hästi ning millistes valdkondades vajatakse täiendavat tuge või koolitust.

Selle lõputöö eesmärgiks on selgitada välja alushariduse õpetajate hinnangud enda pädevustele õpetades kakskeelseid lapsi Tamsalu lasteaia Krõll näitel ning esitada ettepanekud, kuidas õpetajaid saaks selles tegevuses paremini toetada ja nende pädevusi tõsta.

Lõputöö eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas õpetajad hindavad enda pädevust õpetajana kakskeelsete laste õpetamisel Tamsalu lasteaia Krõll näitel?
2. Millistes ainevaldkondades vajavad õpetajad kõige enam tuge õpetades kakskeelseid lapsi?
3. Millised tegurid mõjutavad õpetajate pädevust õpetades kakskeelseid lapsi?
4. Kuidas tuleks õpetajate arvates neid toetada, et arendada õpetajate pädevusi õpetades kakskeelseid lapsi?

Bacalaureusetöö koosneb kolmes peatükist. Esimeses peatükis selgitab töö autor kakskeelsust ja teisekeele omandamist varajases lapseas. Oma töös toetub autor Niibergi, Kikase, Seeperi ja Hallapi seisukohtadele. Alapeatükkides selgitab autor kakskeelsust ja teise keele omandamist varajases lapseas ning uurib õpetajate pädevusi kakskeelsete laste õpetamises lasteaias.

Teises peatükis esitatakse töö uuringu läbiviimise meetodid ning tutvustatakse kogumit ja valimit. Töö autor kasutab töös kombineeritud uurimismeetodit, mis ühendab kvalitatiivse ja kvantitatiivse uurimismeetodi. Töö autor kogub andmeid paber kandjal küsimustiku abil, kirjeldavaid andmeid analüüsib kirjeldava statistika abil.

Kolmandas peatükis toob töö autor välja uurimistulemused. Toetudes uuringu tulemustele ja teoreetilistele seisukohtadele esitab autor kolmandas peatükis järeldused ja ettepanekud, mis aitavad õpetajatel kakskeelseid lapsi paremini õpetada.

1. KAKSKEELSETE LASTE ÕPETAMINE ALUSHARIDUSES

1.1 Kakskeelsus ja teise keele omandamine varajases lapseas

Kakskeelsete laste õpetamise käsitlemiseks on oluline kõigepealt määratleda sellega seotud mõisted. Kakskeelsus on keeruline nähtus ning seda on erinevalt määratletud. Kakskeelsus on ajas muutuv mõiste või selle tähendus varieerub sõltuvalt asjaoludest (Baker & Jones, 2008, lk 3). Autor peab varajaseks lapseaks vanust pooleteise kuni seitsme eluaastani.

Ühe määratluse kohaselt on kakskeelsus individuaalse keelekasutuse tasandil keele kasutamise olukorra vajaduste rahuldamiseks, peamiselt hetkelise olukorra tarbeks (Aronin & Singelton, 2012, lk 7). See on väga üldine määratlus, mis keskendub suhtluskeele valikule mingis konkreetsetes situatsioonis. Järgmine määratlus on üldisem ning sobib rohkem pedagoogilisse konteksti. Kakskeelsus on võime kasutada mitut keelt erinevates olukordades ning kakskeelne inimene suudab vajadusel ühelt keelelt teisele ümber lülituda (Padrik ja Hallap, 2020, lk 6).

Kakskeelseteks peetakse õpilasi, kes kasutavad igapäevaelus rohkem kui ühte keelt. Pole oluline, millisel tasemel keelte oskus on, kui ümbritsevaga toimetuleksuks on õpilasel vaja mõlemat keelt (Padrik & Hallap, 2020, lk 6).

Kakskeelsust käsitletakse lähtudes mitmest erinevast aspektist. Nii keele valdamise aspektist lähtudes määratletakse kakskeelsust kahe keele võrdeline valdamise ja kasutamisenä (Maanso *et al.*, 2014, lk 174). Kakskeelsust on traditsiooniliselt käsitletud kui kahe keele võrdset ja kõrgtasemelist valdamist (Kaasik, 2015). Tänapäevased käsitletused toovad välja selle nähtuse dünaamilisemat ja kontekstipõhisemat olemust, mille kohaselt ei ole keele võrdus realistlik ja tingimata vajalik (Grosjean, 2010). Uurimused näitavad, et kakskeelsed inimesed ei pruugi kasutada keeli võrdselt, vaid keelekasutus sõltub situatsioonist, suhtluspartnerist ja konkreetsest valdkonnast (Kalju, 2024). Seetõttu võib ühe ja sama indiviidi keeleoskus eri keeltes ning oskustes nagu kuulamine, rääkimine ja kirjutamine, märkimisväärselt varieeruda. Ei ole realistlik eeldada, et kakskeelne inimene valdab mõlemat keelt täielikult võrdsel tasemel (Kalju, 2024).

Cumminsi (2000) järgi kujuneb keeleoskus erinevate kognitiivsete ja akadeemiliste keelekasutuste kaudu, mis ei pruugi eri keeltes areneda ühtlaselt. Sellest tulenevalt tuleb kakskeelsust käsitleda pigem funktsionaalse ja varieeruva nähtusena kui staatilise ja

sümmeetrilise oskusena (Grosjean, 2010). Selline lähenemine on eriti oluline hariduslikus kontekstis, kus õpilase määratlemine kakskeelsena ei tähenda automaatselt, et ta suudab mõista ja omandada õppetöös kasutatavat keelt samaväärselt emakeelega (Cummins, 2000).

Lõputöö kontekstis on eriti oluline mõista kakskeelsuse eripära varajases lapseas. Kakskeelsus mõjutab lapse keelelist ja kognitiivset arengut ning identiteedi kujunemist. Üldiselt kuuleb kakskeelne laps ühte keelt rohkem kui teist keelt. See mida laps kuuleb rohkem on paremini arenenud. (Argus *et al.*, 2021). Oluline on, kui palju laps viibib selle keele keskkonnas, mida ta vähem oskab. Selleks, et keelt mõista, vajab laps vähem sisendit. Sisendi kvaliteet on oluline, sest see rikastab sõnavara. Kui laps kuuleb sama keelt erinevatelt inimestelt, toetab see keele omandamist rohkem, kui keele sisendit saada ainult ühelt inimeselt. (Argus *et al.*, 2021).

Põhiliseks arusaamis- ja toimetuleku raskusteks teises keeles õppivate laste jaoks on oskamatus reageerida, teadmista jäämine, keskendumisraskused, väljendusraskused ja madal enesehinnang (Rannut, 2003). Oluliseks teguriks kakskeelsuse arengul on, kui peres on kaks või enam last. Eeldusel, et pere teised lapsed räägivad samuti õpitavat keelt on lapsel on see läbi võimalik praktiseerida keelt kodus ja mitte ainult lapsevanematega (Demtšenko, 2025).

Teises keeles õppiv laps ei pruugi kõigest aru saada ja probleem tekib siis, kui õpilane jääb ilma teadmisteta. Laps väsib kiiresti ning vajab pikemaid puhkepause (Rannut, 2003).

Mitmekeelsete laste juures on täheldatud madalamat keelelist kirjaoskust (Zheng *et al.*, 2021). Täheldatakse, et kui lastel on liiga palju informatsiooni, lülitavad nad end välja ning seeläbi ei suuda nad keskenduda (Rannut, 2003). Kakskeelse lapse õppekeskkond peab olema positiivne, mis hõlmab emotsionaalselt ja intellektuaalselt toetavat keskkonda, kus on toetatud lapse iseseisvus ning lapsele pakutakse avatud ja julgustatud suhtlemist õpetajate ja eakaaslaste vahel (Zheng *et al.*, 2021).

Teises keeles õppiv laps võib tunda end võrreldes teistega ebavõrdsena. Ta kaotab julguse end väljendada, keskendudes end väljendades korrektsele vormile, mitte sisulisele küljele. Madala keeleoskuse tõttu võtab see lapselt ära tahte end väljendada huvipuudust tegevuse vastu (Rannut, 2003, lk 74-76). Laps saab õppida eesti keelt vaid siis, kui ta saab öeldust aru. Laps peab mõistma, mida talle öeldi kas täielikult või osaliselt. Aimamine ja oletamine aitab samuti eesti keelest aru saada (Hallap & Padrik, 2024, lk 4).

Teise keele omandamist ja selles keeles hakkama saamist toetab kultuuridevaheline suhtlemine. Suhtlemise olulisemaid eesmärke on toetada ühiskonnast toimetulekut. See ei ole individuaalne protsess vaid õppimine muutuvast maailmas koos elama, toime tulema (Jedomskihi et al., 2005, lk 24).

Uuringud on näidanud, et varakult teise keele õppimine on kasulik, sest lapsed on motiveeritud mängutegevustes ning on vähem kriitilised keele vigade (Hansell & Björklund, 2022, lk 181). Tutvustavateks tegevusteks rühmas võik olla muusika kuulamine, aimekirjanduse uurimine, erinevad lauamängud, teemaõhtud, rahvustoidud, loovmäng, lavastused, rahvalaulud ning rahvatantsud (Nugin & Õun, 2017, lk 107).

Selles lõputöös käsitleb töö autor kakskeelsust kui olukorda, kus laps kasutab ja omandab samaaegselt kahte keelt, kusjuures esimeseks keeleks on ta emakeel, teiseks aga eesti keel kui teise keelena, milles toimub lasteaia õppimine. Uurimuse kontekstis mõistetakse kakskeelsete lastena poolteist- kuni seitsmeaastaseid lapsi, kelle emakeel ei ole eesti keel ning kes valdavad eesti keelt teise keelena erineval tasemel. Töö autor toob välja, et eesti keele omandamine toimub nii igapäevases suhtluses kui ka lasteaia. Lapsed, kelle õpetamist selles lõputöös käsitletakse, ei valda keelt võrdselt, nad on alles keele omandamise protsessis. Järgmises alapeatükis käsitleb autor õpetajate pädevusi kakskeelsete laste õpetamisel.

1.2 Õpetajate pädevused kakskeelsete laste õpetamisel lasteaia

Lõputöös keskendub töö autor kakskeelsete laste lasteaiaõpetajate pädevustele. Uurides õpetajate pädevusi tuleb kõigepealt määratlada esmased mõisted. Need mõisted on alusharidus, õppimine, õpetamine, pädevused.

Rahvusvaheliste organisatsioonide konsensusliku arusaama järgi on alusharidus laiapõhjaline ja holistlik ning toetab tasakaalustatult laste õpetamist, kasvatamist ja arendamist (Neudorf *et al.*, 2025, lk 77). Eesti haridussüsteemis pakub alusharidust lasteaed. Ametlikult nimetatakse seda koolieelseks lasteasutuseks ning selle tööd reguleerib alusharidusseadus (AHS, 2025). Hariduse eesmärgiks on tagada õpilastele tema edukus (Säälik *et al.*, 2013, kl 84). Alushariduse eesmärgiks on toetada lapse individuaalsust ja loovust läbi mängu (Haridus- ja teadusministeerium veebileht).

Alusharidusel on oluline roll lapse arengus, sest just selles arenguetapis kujunevad lapse keelelised, sotsiaalsed ja kognitiivsed oskused. Lasteaias saavad lapsed esimesed süsteemsemad õppimiskogemused ning õpivad suhtlema nii eakaaslaste kui ka täiskasvanutega. Lisaks kujunevad lasteaias lapse keeleoskuse alused, mis mõjutavad tema edasist toimetulekut koolis. Eesti koolieelse lasteasutuse riigiliku õppekava kohaselt on alushariduse eesmärk toetada lapse mitmekülgset arengut ning kujundada eeldused edukaks toimetulekuks koolis ja ühiskonnas (Riigi Teataja, 2025). Seetõttu on oluline, et õppe- ja kasvatusgevus arvestaks laste individuaalseid eripärasid, sealhulgas nende keelelist tausta.

Kakskeelsete laste õpetamisega võivad kaasneda mitmesugused väljakutsed. Näiteks võib õpetajatel olla keeruline hinnata laste tegelikku keeleoskust või valida sobivaid õppemeetodeid, mis toetaksid nii eesti keele omandamist kui ka lapse üldist arengut. Samuti võib lapsel olla raskusi õpetaja juhiste mõistmise või oma mõtete väljendamisega, kui õppekeel ei ole tema emakeel. Tuuakse välja, et laps võib haridusasutuses riskirühma sattuda eelkõige piiratud õppekeele oskuste tõttu. Kui laps ei mõista piisavalt hästi õpetaja juhiseid või ei suuda oma mõtteid selgelt väljendada, võib see mõjutada tema osalemist õppetöös või enesehinnangut. Samas nimetatakse, et kakskeelsus ei ole iseenesest probleem ega arenguline puudujääk, vaid loomulik keeleline arenguprotsess, mis vajab teadlikku pedagoogilist toetust (Niiberg, 2018).

Õpetaja roll on kohandada tegevusi vastavalt olukorrale ja laste arengutasemele ning valida teadlikult sobivat keelekasutust. Sõnavara omandamist saab toetada erinevate abivahendite ja korduste abil ning kinnistada seda eri tegevuseks. See eeldab õpetajalt pädevust ning oskust oma teadmisi praktikas rakendada (Niiberg, *et al.*, 2007, lk 82). Kõik see nõuab õpetajalt, et ta oleks pädev, omaks vajalikke teadmisi ja oskaks neid rakendada.

Õppimine on protsess, mille tulemuseks on püsivad muutused õppija võimekuses käituda ühel või teisel moel ning rõhutab, et õppimine tähendab uue tähenduse loomist läbi isikliku kogemuse mõtestamise (Väljataga, 2023, lk 2). Õpetamise määratlus sõltub lähenemisenurgast, kuid üldiselt mõistetakse selle all tegevust, mis on tihedalt seotud õppimisega. Õpetamine ja õppimine esinevad enamasti koos, kui tegemist ei ole õpilase iseseisva õppimisega (Tallinna Ülikool, n.d.).

Õpetamist võib käsitleda tegevusena, mis on suunatud õppimise esilekutsumisele ning toimub õpetaja ja õppija vastastikkuses seoses. Õpetamine eeldab kavatsust mõjutada õppija

arengut, kuid ühtlasi sisaldab ka õpetaja professionaalset vastutust selle eest, mida õppija temalt omandab, nii teadlikult kui ka spontaanselt (Sarv, n.d.).

Õpetaja vastutab üldjuhul selle eest mida õpilased temalt õpivad, sh ka selle eest, mida ta teeb ettekavatsemata. Kaasaegne lähenemine lähtub õppija arengust ja õpetaja eneserefleksioonist (Sarv, n.d.). Nii kujuneb õpetamine tegevuseks, mis on (Sarv, n.d.):

- kavatsuslik- eesmärgiga toetada õppimist,
- suunatud õppija arengule,
- seotud õppija eneseanalüüsiga,
- mõistetakult kultuuriliste ja pedagoogiliste tavade taustal.

Õppetegevused võivad olla mitmekesised ja varieeruda ka erinevatel eesmärkidel ja standarditel (Chaudhary, 2013, lk 84). Lõputöö autori arusaam õpetamisest on samuti selline.

Tulemuslikuks õpetamiseks peab õpetaja olema pädev. Pädevus on asjakohaste teadmiste, oskuste ja hoiakute terviklik kogum, mis võimaldab inimestel teatud tegevusalal või -valdkonnas tulemuslikult tegutseda (Maanso et al., 2014, lk 351).

Õpetaja ülesandeks on ka ühiskonna õpetamine. Teise keele õpetamine toob kaasa laienenud ja lõiminud rolli olla õpetaja ning samal ajal ka keeleõpetaja. Õpetaja keeleoskus on oluline, kuid sellest väärtuslikum on see, kuidas õpetaja väärtustab enda tegevusega keeleõppimist, keeleoskust ja kultuuri tundmise täiustamist. (Kebbinä & Aja, 2011, lk 13) Õpetajad, kes on pühendunud keeleliselt ja kultuuriliselt mitmekesiste õpilaste hariduse parandamisele võtavad omaks identiteedipõhise vaatenurga (Shin, 2018).

Õpetajal on oluline roll kultuuridevahelisel suhtlemisel. Kultuuridevahelise suhtlemise olulisemaid eesmärke on toetada ühiskonnas toimetulekut. See tähendab, et see ole individuaalne protsess vaid koos õppimine muutub maailmas koos elama, toime tulema (Jedomsjhih et al., 2005, lk 23). Õpetaja ülesanne on luua õppekeskkond, kus lapsed saavad aktiivselt osaleda ning arendada oma keeleoskust (Kikas, 2010, lk 52).

Eesti keele õpetamine muu emakeelega lapsele tähendab, et õpetajal peab olema valmisolek lapse õpetamiseks, kes tuleb teisest keele- ja kultuuriruumist. Õpetaja peab olema eelnevalt omandanud teadmised keele õpetamise meetoditest, lapse kultuurist ja rahvuslikust eripärast (Riiklik Eksami ja Kvalifikatsiooni keskus, 2009, lk 55). Kakskeelse lapse kõne arengu juurde kuulub ühe keele elementide sidumine teise keele elementidega (Niiberg et al., 2007, lk 15).

Keelekeskkonna moodustab reaalne keskkond, milleks on linn, küla, kool või klass (Rannut, 2003, lk 13). Lasteaia lapse puhul on see lasteaed, ja rühm. Lisaks moodustavad lapse keelekeskkonna inimesed, kelleks on perekond, sugulased, naabrid, sõbrad ja teenindajad. Olulist rolli mängib sotsiaalne keskkond, kus laps viibib. Näiteks poes, koolis, kodus ja tänaval (Rannut, 2003, lk 13).

Eestis on nõutav, et õppetegevus toimub eesti keeles. Õppetegevus peaks toimuma väikestes rühmades ning neid lõimitakse läbi erinevate igapäevatoimingute, nädalateemade ja muude lasteaia tegevustega koos (Riiklik Eksami ja Kvalifikatsiooni keskus, 2009, lk 56). Lapsed tuleb õppe- ja kasvatustegevusse kaasata võrdselt, sõltumata sellest, kuidas nad õpetamise keelt oskavad. Õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine on õpetaja jaoks väljakutse. Kõikidele laste küsimustele tuleb vastata selliselt, et lapsel ei tekiks kõhkluseid ja hirme. Lapsele tuleb vastata oma sõnastust hoolikalt läbi mõeldes. Eriti keeruline on see hoiurühma laste puhul. Hoiurühma lastelt ei pruugi kohe reageeringut tulla. (Nugin & Õun, 2017, lk 105)

Uusi teadmisi peaks lapsed omandama oma põhitegevuse kaudu, milleks on mäng. Uue kultuuri õppimiseks on head vahendid paaris pildid, loto, doomino jt. Abistavateks vahenditeks on ka riietuse kombineerimine vastavalt teemale (peakatted, aksessuaarid jne.)(Nugin & Õun, 2017, lk 107).

Lasteaia õpetaja pöörama tähelepanu kakskeelse lapse ja eakaaslaste dialoogile, et last toetada suhtlemisel ja eneseväljendamisel (Hallap & Padrik, 2008, lk 23). Kakskeelset last on võimalik toetada erinevate tegevuste ja kehakeele abil. Oluline on muu kodukeelega last mitte ära väsitada. Muu kodukeelega lapse soodsa arengu keskkonnas on tähtis koostöö lapsevanemaga. Lasteaia ja kodu hea koostöö tagab lapse kiirema kohanemise ja laste kollektiivi sulamise. Lapsevanema ja õpetajavaheline koostöö tekitab usalduslikuma suhte ning motiveerib eesti keelt õppima lapsi ja ka lapsevanemaid. (Nugin & Õun, 2017, lk 108)

Eeldatakse, et laps kooli minnes oskab lugeda ja kirjutada peab ta koolieelses eas omandama igapäeva- ja mängutegevuse erinevaid oskuseid. Uute teadmiste omandamine võiks eelkõige toimuda kuulamise ja rääkimise kaudu. Õpetaja peab teadlikult kavandama, organiseerima ja juhtima. (Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 2009, lk 27)

Alushariduse kvaliteedi tagamiseks on Eestis sätestatud konkreetsed õpetaja kvalifikatsiooninõuded, mis reguleerivad pedagoogiliste teadmiste, keeleoskuse ja

eripedagoogiliste kompetentside olemasolu. Kvalifikatsiooninõuded alushariduses määratleb õpetajatele vajalikud pädevused ja kvalifikatsioonitasemed, mis tagavad õppekava nõuetekohase täitmise. (Haridus- ja Noorteamet, 2025, lk 3)

Alushariduse õpetajate pädevused jagunevad järgnevalt (Haridus- ja Noorteamet, 2025, lk 4).

Kui isik ei ole töötanud enne 1.septembrit.2025. õpetajana, siis peavad tal olema:

- kõrgharidus,
- õpetaja kutse,
- eesti keele oskus vastavalt õigusaktidele.

Õpetaja, kes on töötanud enne 1. septembrit 2025. a, on kvalifikatsiooninõueteks üks järgnevatest:

- eelkoolipedagoogika alane keskeri- või kutseharidus;
- muu pedagoogiline keskeri- või kõrgharidus ja läbitud 160- tunnine eelkoolipedagoogika kursus;
- muu keskeri- või kõrgharidus ja läbitud vähemalt 320 tunnine eelkoolipedagoogika kursus;
- kõrgharidus ja pedagoogiline kompetents.

Kvalifikatsioonile vastavad pädevused on otseselt seotud riikliku õppekava täitmisega, tagades, et õpetaja suudab ellu viia õppekava eesmärgid ja saavutada seatud õpiväljundid (Alushariduse riiklik õppekava, RT I, 2025). Eesti alushariduse riiklik õppekava sätestab lapse arengu toetamiseks vajalikud väärtused, eesmärgid ja õpitulemused, sh lapse keele-, matemaatika-, kunstilise, muusika- ja liikumisoskuse ning sotsiaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste kujunemise (Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad, 2009).

Peamised õpiväljundid hõlmavad (Haridus- ja Teadusministeerium, n.d.):

- Üldoskused, milleks on mänguuskused, kognitiivsed ja õppimisoskused, sotsiaalsed oskused ja eneseregulatsioon, mis on lapse igakülgse arengu aluseks.
- Valdkondlikud oskused, mis hõlmavad keele ja kõne arengut, matemaatilisi arusaamu, kunstilisi ja muusikalisi võimeid, liikumisoskust ning keskkonna teadmisi. Õpiväljundite saavutamiseks tagab mitmekesine ja eesmärgipärane õpitegevus, mis loob eeldused edukaks toimetulekusk ja edasiseks õppimiseks koolis.

Eelnevast selgub, et kakskeelsete laste õpetamine eeldab õpetajalt mitmekülgseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid. Seetõttu on oluline käsitleda lähemalt alushariduse õpetajate professionaalset kompetentsi ja selle rolli õppe- ja kasvatustegevuses.

1.3 Alushariduse õpetajate professionaalne kompetents

Alushariduse õpetaja kompetents on mitmetahuline ja dünaamiline konstruktsioon, mis hõlmab teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtusi, mis on vajalikud lapse tervikliku arengu toetamiseks. Kaasaegses haridusteaduses nähakse kompetentsi mitte püsiva omadusena, vaid pidevalt areneva protsessina, mis kujuneb professionaalse arengu, kogemuse ja reflektiivse praktika kaudu. (Ranta *et al.*, 2023)

Rahvusvaheliselt on alushariduse õpetaja kompetentsi käsitletud kui tervikut, mis ühendab pedagoogilised teadmised, praktilised oskused ning professionaalsed hoiakud. Kvaliteetne alusharidus sõltub õpetaja võimetest siduda teooria ja praktika ning kohandada oma tegevust vastavalt laste vajadustele. Selline lähenemine rõhutab õpetaja rolli kui reflekteerivat praktikut, kes teeb teadlikke pedagoogilisi otsuseid ning analüüsib oma tegevuse mõju. (Urban *et al.* 2011)

Eestis on alushariduse õpetaja kompetentsid on määratletud SA Kutsekoda poolt koostatud kutsestandardis: Õpetaja, tase 6, mille kohaselt hõlmab õpetaja töö õppe- ja kasvatustegevuse kavandamist, lapse arengu toetamist, koostööd lapsevanematega ning professionaalset enesearendamist. Kutsestandard näeb ette õpetaja vastutust selle eest, et luua lapse arengut toetav keskkond ning arvestada iga lapse individuaalseid vajadusi (SA Kutsekoda, 2025). See tähendab, et õpetaja kompetents ei piirdu ainult teadmiste ja oskustega, vaid hõlmab väärtushoiakuid ning valmisolekut pidevaks enesearenguks.

Õpetajate tegevust toetab alushariduse riiklik õppekava, mis lähtub lapsest kui aktiivsest õppijast. Õppekava rõhutab mängu keskset rolli õppimisel ning õpetaja ülesannet luua turvaline ja arendav õpikeskkond. Selline lähenemine eeldab õpetajalt paindlikkust ja oskust kohandada õpetamisprotsessi vastavalt laste arengutasemele ja huvidele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025).

Kompetentsi käsitletakse üha enam kui reflektiivset protsessi, kus õpetaja analüüsib enda tegevust ning teeb selle põhjal teadlikke muudatusi. Refleksioon on oluline osa professionaalsest arengust, kuna see võimaldab õpetajal hinnata oma töö tõhusust ning mõista enda tugevusi ja arenguvajadusi. Reflektiivne praktika toetab õpetaja võimet kohaneda erinevate olukordadega ning parandada õppe kvaliteeti (Ranta *et al.*, 2023).

Kompetentsi arendamine haridusorganisatsioonides kujutab endast kompleksset ja süsteemset protsessi, mis hõlmab mitmekesiseid professionaalse arengu võimalusi. Selle alla

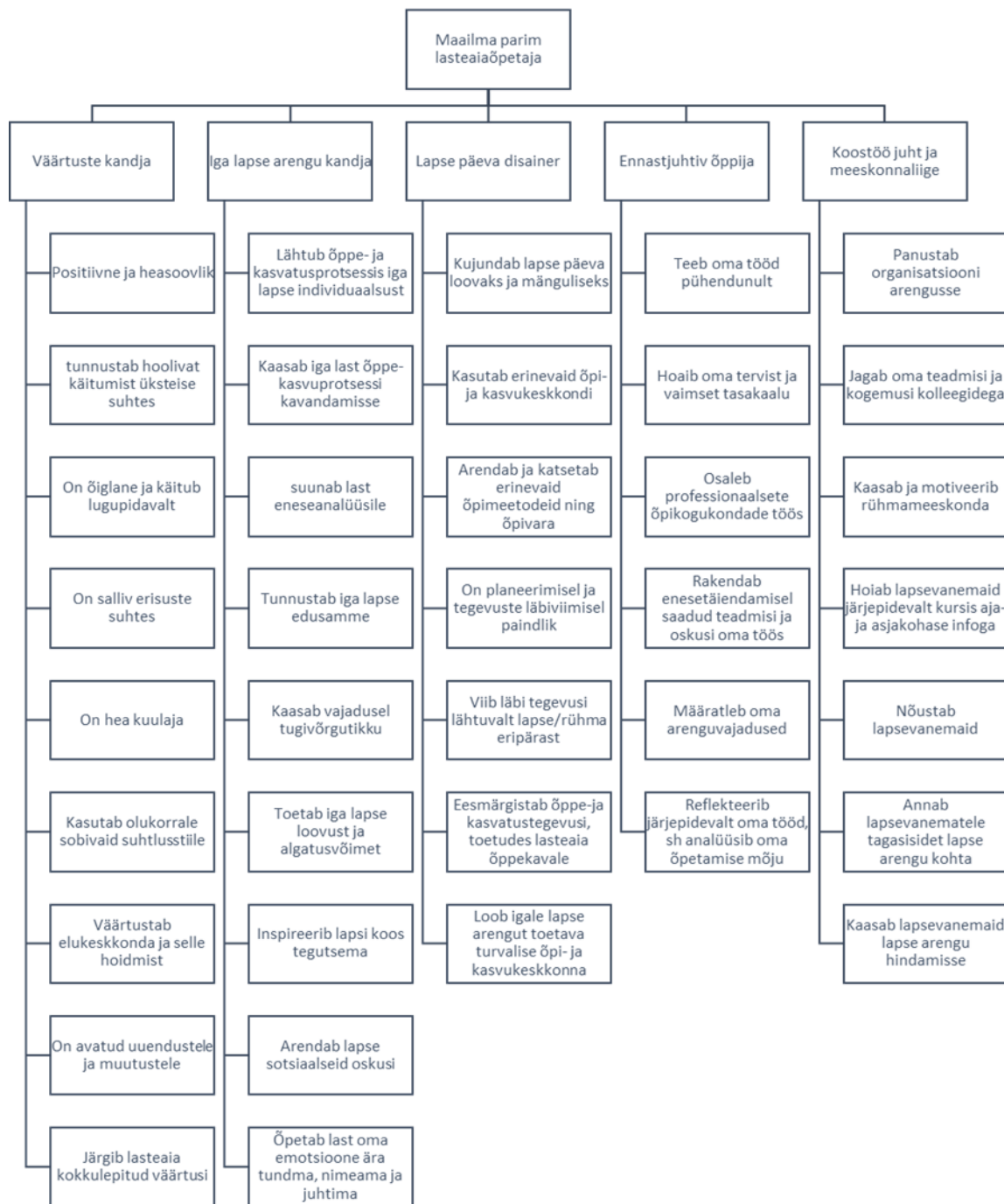
kuuluvad pedagoogiline täienduskoolitus, professionaalsed õpikogukonnad, mentorlus ja juhendamine, osalemine õppekava arendusprojektides ning digitaalse õppe ja hindamise innovatsioon (Badie & Rostomyan, 2025)

Alushariduse õpetaja kompetentsi üks oluline aspekt on koostööoskus. Õpetaja peab tegema koostööd kolleegide ja lapsevanematega, et tagada lapse terviklik areng. Koostöö toetab ühtset arusaama lapse arenguvajadusest ning aitab luua järjepidevust kodu ja lasteaia vahel. Kutsestandardis rõhutatakse, et õpetaja professionaalsus avaldub ka tema võimes tegutseda meeskonnas ning jagada vastutust lapse arengu toetamisel (SA Kutsekoda, 2025).

Empiirilised uuringud on näidanud, et tööprotsessi integreeritud ning koostööpõhine õppimine on märkimisväärselt tõhusam kui eraldiseisvad ja kontekstist lahutatud koolitustegevused (Abelha *et al.*, 2020). Sellest tulenevalt on kompetentsi arendamine kõige tulemuslikum olukordades, kus see on otseselt seotud igapäevase tööpraktika ning kolleegide vahelise professionaalse koostööga.

On oluline, et õpetaja kompetents ei ole ühtne ja lõplik, vaid sõltub kontekstist ning muutub ajas. Mitmekeelses ja -kultuurilises keskkonnas töötamine, näiteks kakskeelsete laste õpetamine, seab õpetajale täiendavaid nõudmisi. Sellises olukorras peab õpetaja suutma kohandada oma õpetamisstrateegiaid, toetama keelelist arengut ning arvestama laste individuaalseid eripärasid (Ranta *et al.*, 2023).

Õpetaja kompetentsimudel võimaldab õpetajal analüüsida töö tervikprotsessi ja välja selgitada oma professionaalse arengu vajadused. Selle mudeli abil saab määrata õpetaja tugevad ja nõrgad küljed (joonis 1). Aitab õpetajal teadvustada enda hoiakuid ja mida õpetajalt oodatakse. Esitatud mudel on koostatud eelkõige lapse arengut silmas pidades, rõhutades õpetaja rolli lapse mitmekülgse arengu toetajana. Mudelis toodud kompetentsid lähtuvad arusaamast, et õpetaja tegevus, hoiakud ja professionaalne eneseareng on otseselt seotud lapse õpikogemuse ja arenguvõimalustega ning on kooskõlas ka riiklikult määratletud õpetaja pädevusnõuetega (Haridus- ja Noorteamet, 2025).



Joonis 1. Lasteaiaõpetaja kompetentsimudel. Haridus- ja Noorteamet veebilehelt.

Eriti olulised on mudeli esimesel tasandil esitatud rollid, mis määratlevad õpetaja professionaalse identiteedi põhisuunad. Õpetaja kui väärtuste kandja kujundab lapse sotsiaalseid hoiakuid ja käitumismustreid, luues turvalise ja toetava keskkonna. Iga lapse arengu toetajana lähtub õpetaja lapse individuaalsusest ning arvestab tema vajaduste ja võimetega. Lapse päeva disainerina kujundab õpetaja õppe- ja kasvatustegevuse selliselt, et see oleks lapsele arusaadav, loov ja arengut toetav. Ennast suunava õppijana arendab õpetaja

pidevalt oma teadmisi ja oskusi, mis võimaldab tal teadlikult oma tegevust parendada. Koostöö juhi ja meeskonnaliikmena toetab ta lapse arengut läbi koostöö kolleegide ja lapsevanematega. (Haridus- ja Noorteamet, 2025). Seega peegeldavad esimesel tasandil kirjeldatud rollid õpetaja professionaalse kompetentsi terviklikkust, sidudes omavahel pedagoogilised, sotsiaalsed ja enesearengulised aspektid, mis kõik on suunatud lapse arengule.

Kakskeelsete laste õpetamise kontekstis on olulised kompetentsid, mis toetavad lapse individuaalsete vajaduste ja kultuuritausta arvestamist. Õpetaja peab olema salliv erinevuste suhtes, hea kuulaja ning suutma luua lapsele turvalise ja toetava õpikeskkonna. Oluline on arendada lapse sotsiaalseid ja keelelisi oskusi ning toetada tema kohanemist rühmas. See seostub eelkõige õpetaja rolliga iga lapse arengu toetajana ja väärtuste kandjana. Samuti on kakskeelsete laste õpetamisel tähtis õpetaja valmisolek pidevalt õppida ja oma pädevusi arendada, et kasutada sobivaid õpetamisviise ning teha koostööd lapsevanemate ja kolleegidega. Kakskeelsete laste õpetamisel on vajalikud kõik kompetentsimudelil kirjeldatud pädevused, kuid suuremat rõhku vajavad kultuurilise mitmekesisuse arvestamine, suhtlemisoskused, koostöövalmidus ning lapse individuaalse arengu toetamine.

2. UURIMISMEETODID, KOGUM JA VALIM

2.1 Tamsalu lasteaed Kröll

Lõputöö uuring on läbi viidud Tamsalu lasteaias Kröll. Tegemist on Lääne-Virumaal Tapa vallas tegutseva munitsipaallasteaiaga, mille eesmärk on pakkuda koolieast noorematele lastele alusharidust ning toetada nende mitmekülgset arengut. Tamsalu lasteaed Kröll tegutseb kolmes majas ning kokku on 11 rühma. Lasteaias on HEV koordinaator ja logopeed (Tamsalu lasteaed Kröll, veebileht).

Tamsalu lasteaed Kröll sai alguse 1974. aastal Sääse maja avamisega. Lasteaias olid sõime- ja aiarühmad. 1982. aastal avati Tamsalu maja, kus rühmade arv suurenes. 2006. aastast kannab lasteaed nime Tamsalu lasteaed Kröll. 2017. aastal ühendati Sääse ja Tamsalu lasteaed ning 2021. aastal liideti lasteaiaga Vajangu Põhikooli lasteiaia osa. Tamsalu lasteaed Kröll töötab 21 õpetajat, s.h eripedagoog ja logopeed (Tamsalu lasteaed Kröll, n.d.).

Tamsalu Lasteaed Kröll tegutseb kolmes õppehoones ning lasteaias on mitu rühma erinevas vanuses lastele. Lasteaia õppe- ja kasvatustegevus lähtub laste koolieelse lasteasutuse riiklikust õppeavast, mille eesmärk on toetada lapse mitmekülgset arengut, sealhulgas keelelist, sotsiaalset ja kognitiivset arengut. Lasteaeda haldab Tapa vald. (Alushariduse riiklik õppekava, RT I, 2025)

2.2 Uuringu läbiviimise meetodid

Bakalaureusetöö eesmärgi täitmiseks läbi viidavas uuringus püstitas töö autor järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas õpetajad hindavad enda pädevust õpetajana muukeelsete laste õpetamisel Tamsalu lasteaed Kröll näitel?
2. Millistes ainevaldkondades vajavad õpetajad kõige enam tuge õpetades kakskeelseid lapsi?
3. Millised tegurid mõjutavad õpetajate pädevust õpetades kakskeelseid lapsi?
4. Kuidas tuleks õpetajate arvates neid toetada, et arendada õpetajate pädevusi õpetades kakskeelseid lapsi?

Uurimistöös kasutab autor kombineeritud uurimismeetodit, mis ühendab kvalitatiivse ja kvantitatiivse lähenemise. Kvalitatiivse ja kvantitatiivse metodoloogia ühendamist nimetatakse kvantitatiiv-kvalitatiiv metodoloogiaks (Õunapuu, 2014, lk 24). Kvalitatiivsete

ja kvantitatiivsete meetodite kombineerimine aitab ühendada arvuliste andmete ning uuritavate kogemuste ja arvamuste kirjeldamise.

Töö autor analüüsis kvantitatiivseid andmeid kirjeldava statistika meetodi abil. Töö analüüsimise käigus kodeeris töö autor vastused tähenduslike üksustena. Oma analüüsis kasutas autor sagedustabeleid ja graafilist analüüsi. Kogutud andmed analüüsis töö autor Microsoft Exceli abil. Excel võimaldas, statistiliste näitajate arvutamist ning tulemuste visualiseerimist diagrammide kujul. Kvalitatiivseid andmeid analüüsis autor kvalitatiivse sisuanalüüsi järgi, mis võimaldab uurida teksti ilmseid kui ka varjatud tähendusi, arvestades konteksti. Kvalitatiivne sisuanalüüs keskendub otsestele ja varjatud sõnumitele arvestades konteksti (Kalmus *et al*, 2015).

Kvantitatiivne uurimisviis keskendub mõõtmisele ja et selle abil saab koguda üheselt ja objektiivselt mõistetavaid teadmisi. Uurimismaterjal kogutakse selliselt, et oleks võimalik arvuline mõõtmine ning mille põhjal tehakse uurimismaterjali põhjal statistiline analüüs. Kvalitatiivne uurimisviisi kasutatakse teemade puhul, mida on palju uuritud ning varasemate uuringute ja hüpoteeside kontrollimiseks. Kvantitatiivses uurimismeetodis kasutatakse tõenäosuslike valimeid ning andmekogumiseetoditest seostuvad näiteks küsitlusuuringus, eksperimendid ja struktureeritud vaatlused.(Beilmann, 2025)

Kvalitatiivne uurimisviis keskendub inimeste kogemuste ja tähenduste mõistmisele ning kasutatakse mitteamvulisi andmeid (nt tekstid, intervjuud) ning materjalist tehakse järeldused statistilisi vahendeid kasutamata, tõlgendades. Kvalitatiivne uurimisviis lähtub induktiivsest uurimisstrateegiast ja seda iseloomustab tsükliline uuringuprotsess. (Beilmann, 2025)

Lõputöös kasutatakse küsitlusuuringut, mille eesmärk on mõista inimeste kogemusi, arvamusi ja tõlgendusi nende endi vaatenurgast. Seda meetodit kasutatakse olukordades, kus uurimisküsimused keskenduvad „kuidas“ ja „miks“ tüüpi küsimustele (Strömpl, n.d.). Osa küsimusi olid kinnised, osa avatud küsimused. Kinnised küsimused on ette antud vastusevariantidega. Avatud küsimused on küsimused, kus vastaja saab vastata oma sõnadega (Beilmann, 2020). Avatud küsimused annavad vastajatele võimaluse väljendada oma arvamusi ja kirjeldada kogemusi vabamas vormis, mis aitab paremini mõista õpetajate vaatenurka kakskeelsete laste õpetamisele alushariduses. Selline lähenemine võimaldab esile tuua ka neid probleeme ja kogemusi, mida suletud küsimused ei pruugi piisavalt kajastada. (Strömpl, 2020.)

Uuringu kogumiks on lasteaia õpetajad, kes õpetavad kakskeelseid lapsi. Uuringu valim on kõikne ehk hõlmab kõiki lasteaia õpetajaid (Rämmer & Beilman, 2025). Kaasati õpetajad, kes töötavad lasteaias ning puutuvad kokku kakskeelsete laste õpetamisega oma igapäeva töös. Uuringus osalenud õpetajad saavad hinnata oma pädevusi nende laste õpetamisel ning välja tuua raskused, samuti avaldada arvamust selle kohta, kuidas neil oleks kõige parem oma pädevusi täiendada.

Andmete kogumine toimus 18.- 23. märts 2026. Küsimustik (lisa 1) esitas õpetajatele diplomandi palvel lasteaia juhataja. Küsimustik jagati ning täideti paberkandjal.

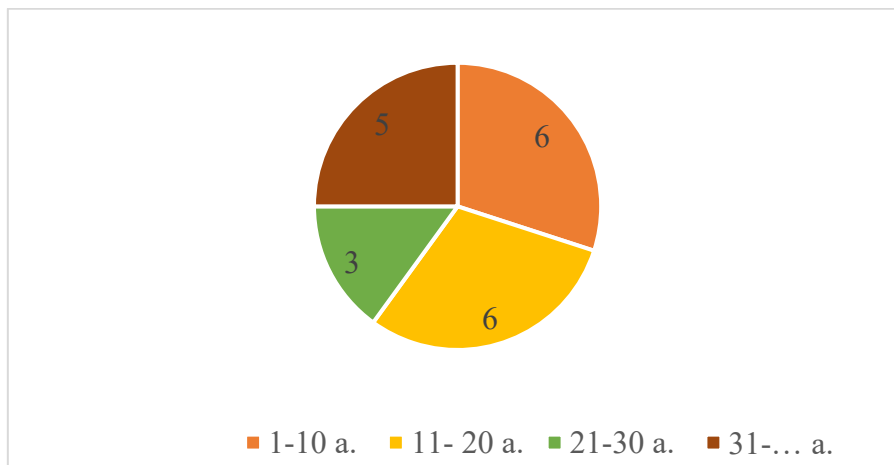
Uuringus osales Tamsalu lasteaed Krõll 21st õpetajast 20 õpetajat, mis näitab, et valim on praktiliselt kõikne. Küsimustiku täitsid õpetajad ühise infotunni ajal, tagades sellega, et kõik osalejad said ühtses formaadis juhendamise ja samaaegse täitmise. See aitas suurendada andmete usaldusväärsust. Andmete kogumisele järgnes analüüs, mille tulemused on esitatud järgmises peatükis.

3. UURIMISTULEMUSED

3.1 Vastanute iseloomustus

Töö autor esitab esmalt ülevaate uuringus osalenud õpetajate taustast, mis võimaldab paremini mõista õpetajate kogemusi ja hinnanguid enda õpetamise pädevuste kohta.

Uuringu tulemusena selgus, et tööstaaži järgi on nii väiksema, keskmise kui ka väga suure töökogemusega õpetajaid (joonis 2). Selgunud tööstaaži andmed näitavad, et õpetajaid on erineva tööstaažiga, mis näitab, et kogenumad õpetajad saavad toetada väiksema tööstaažiga õpetajaid.

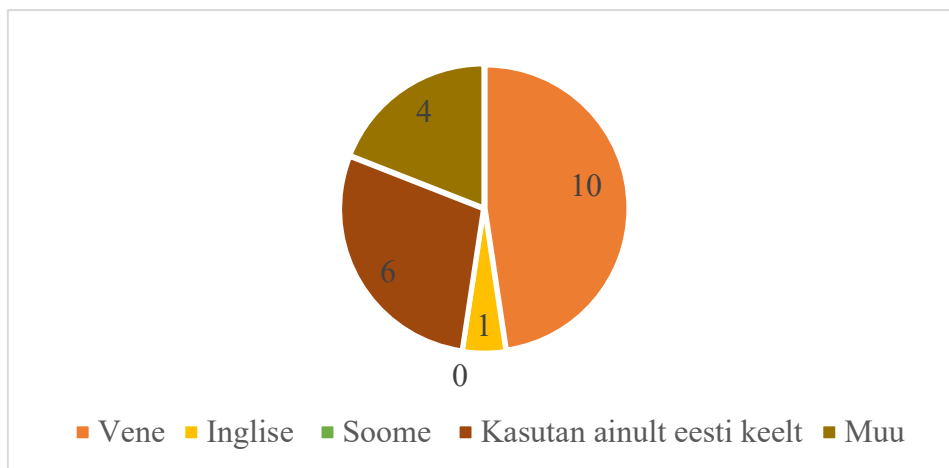


Joonis 2. Õpetajate jaotus tööstaaži järgi

Uuringu tulemused näitavad, et suurem osa õpetajatest omab pedagoogilist kõrgharidust. Vastanutes õpetajatest 30 % ei omanud pedagoogilist kõrgharidust ent olid läbinud pedagoogikaalaseid täiendkoolitused. See on hea, sest see näitab, et õpetajad on omandanud suuremas osas erialase hariduse ja vajalikud pädevused.

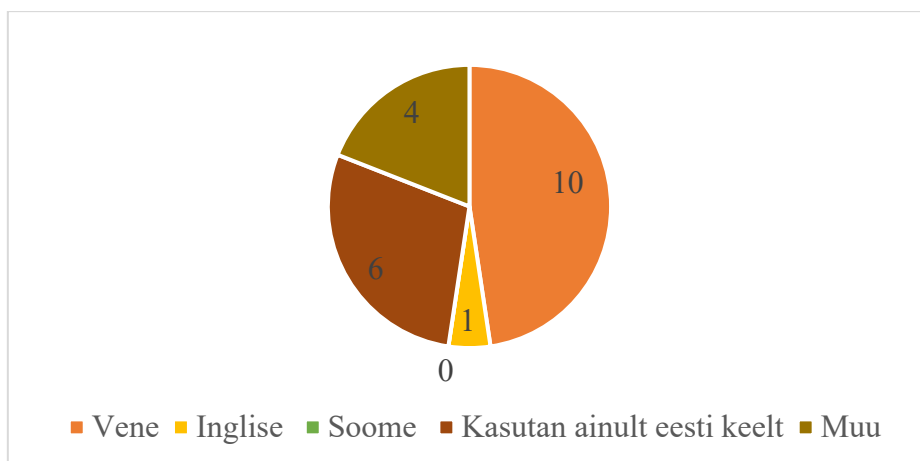
3.1 Õpetajate suhtluskeel ja abivahendite kasutamine õppetöös

Küsimusele, millist keelt õpetajad kasutavad täiendavalt mitte-eesti emakeelega lapse õpetamisel. Saadud andmed näitavad, et 30%, kasutab ainult eesti keelt, ent siiski 50% õpetajatest kasutab ka vene õppekeelt. 20% õpetajatest täpsustasid, et kasutavad kehakeelt ning kasutavad vene keele mõistmiseks ja selles keeles *Google Translate* rakendust vene keele mõistmiseks ja selles keeles suhtlemisel (joonis 3).



Joonis 3. Õpetajate suhtluskeel mitte-eesti emakeelega lapsega.

Küsimusele: „Millist keelt kasutavad õpetajad mitte-eesti emakeelega lapsevanematega suheldes?“ vastati järgmiselt. 50% õpetajatest vastasid, et kasutavad vajadused vene keelt. 30 % õpetajatest vastasid, et kasutavad ainult eesti keelt. 20% õpetajad vastasid, et kasutavad vajadusel vene keelt ning *Google Translate* rakendust (joonis 4). Vastustest võib välja lugeda, et olenemata sellest, et Eestis on kohustuslik õppekeel eesti keel, on õpetajatel on vajadus kasutada ka vene keelt, et aidata mitte-eesti emakeelega last lasteaia keskkonnas ja õppetegevuses ning suheldes mitte-eesti emakeelega lapsevanematega.



Joonis 4. Õpetajate õppekeele kasutus suheldes mitte-eesti emakeelega lapsevanematega.

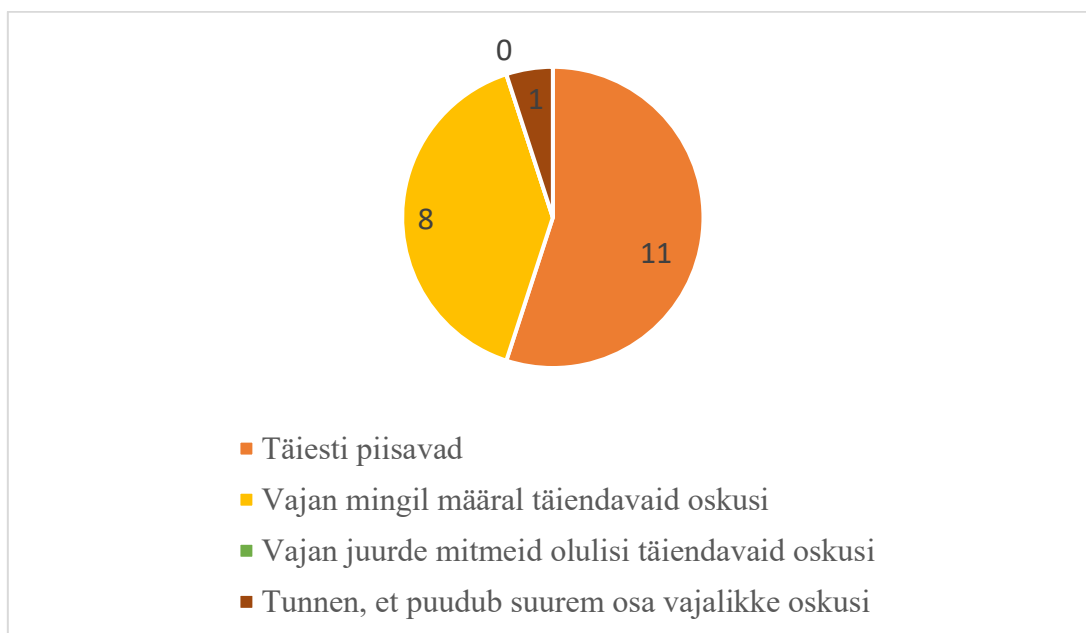
Avatud küsimusele „ Millistes mitte-eesti emakeelega lapsevanematega koostöö küsimustes vajaksite tuge?“ anti järgmised vastused.. 60% õpetajatest vastasid, et vajavad tuge erinevatel teemadel, milleks on tagasisidestamine, kultuurilised teadmised ja arenguestluste läbiviimised . 20-st õpetajat 4 vastas, et ei vaja tuge. 20% õpetajates jättis

küsimusele vastamata. Saadud vastused näitavad, et õpetajatel on väikesel määral vaja lisatuge, õpetades kakskeelseid lapsi. Positiivne on see, õpetajad märkavad ja väljendavad enda toevajadust. Osa õpetajaid jättis küsimusele vastamata näitab, et küsimus võis olla vastamiseks keeruline või ebameeldiv. Üks õpetaja vastas, et ei suhtle lapsevanematega.

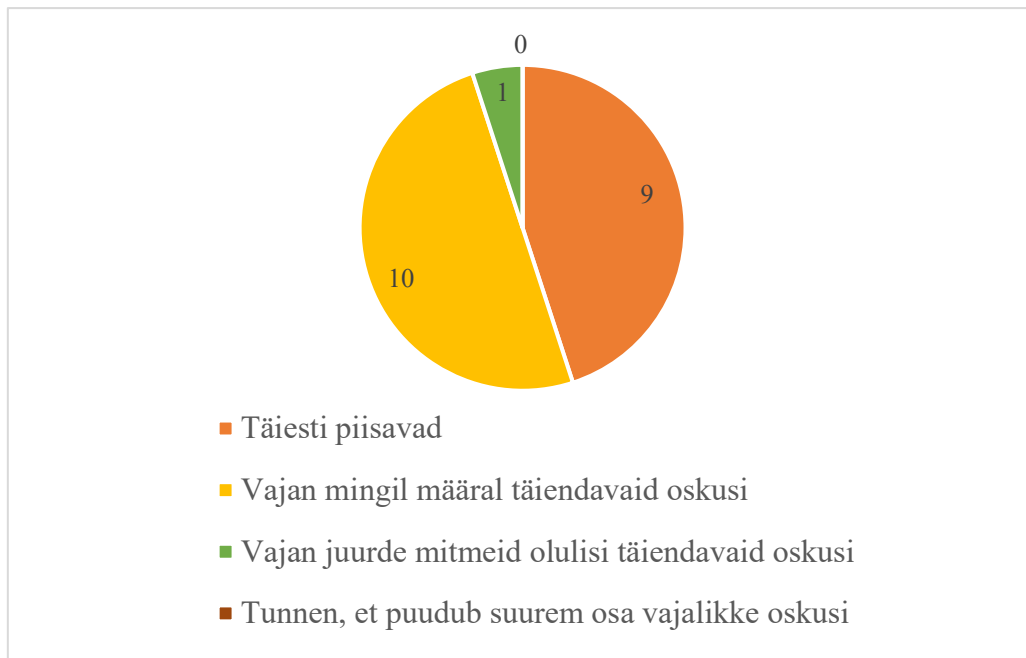
Avatud küsimusele abivahendite kasutamise kohta vastasid 75% õpetajatest, et kasutavad rääkivaid seinu ja pildimaterjale. 25% õpetajatest tõi välja, et teeb lastega individuaalset tööd. Vastustes avatud küsimustele toodi välja erinevaid abivahendeid või võtteid, mida õpetajad kasutavad muu-emadekelega lastega. Näiteks näitlikustamine, mänguasjad, kehakeel, lauamängud. Väike osa õpetajates tõi välja vastates avatud küsimusele, et vajadusel kasutavad vene keelt. Mõned õpetajad tõi välja, et kasutavad meelitamis võtet, erinevaid sõna- ja õppemänge. Üks õpetaja tõi välja robotika, mis tema sõnul aitab mitte-eesti emakeelega lapsega ühist keelt leida. Positiivne on see, et õpetajad kasutavad erinevaid teada olevaid viise, kuidas kakskeelset last õppimisel toetada.

3.2 Õpetajate üldine hinnang enda pädevustele õpetades kakskeelseid lapsi

Uurides, kuidas õpetajad hindavad enda oskusi mitte-eesti emakeelega laste õpetamisel, selgus, et 55% õpetajast hindavad enda õpetamisoskusi täiesti piisavateks. 45% vastanutest leidsid, et vajavad õpetamisel mingil määral täiendavaid oskusi. 1 õpetaja vastanutest ehk 5% tunneb, et tal puudub suurem osa vajalikke oskusi (joonis 5).



Joonis 5. Õpetajate hinnangud oma õpetamise oskustele õpetada kakskeelseid lapsi.



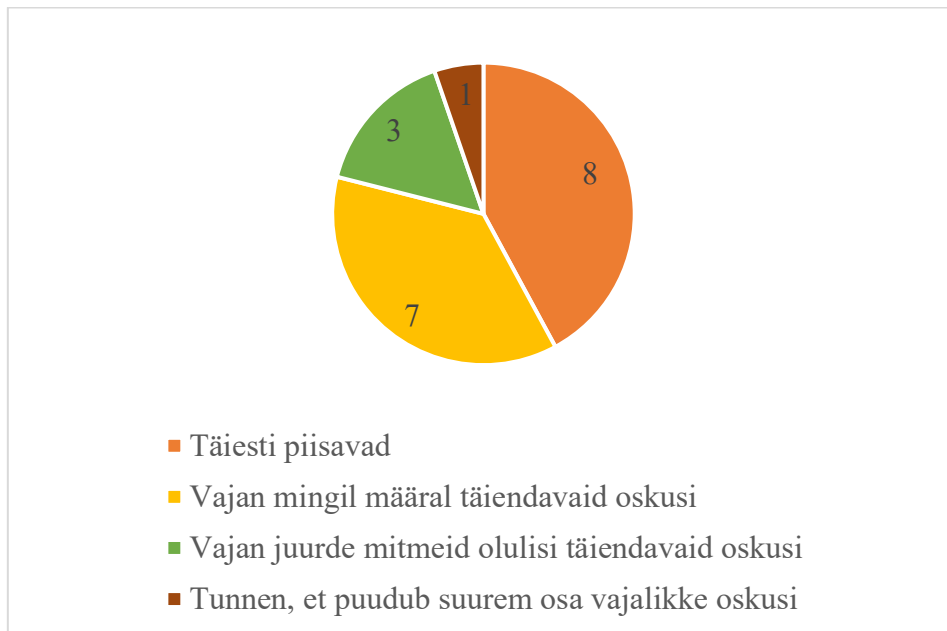
Joonis 6. Õpetajate hinnangud enda oskustele kavandada õppetööd, kui rühmas on mitte-eesti emakeelega lapsed.

Küsimusele, kuidas õpetajad hindavad enda oskust kavandada õppetööd, kui rühmas on mitte-eesti emakeelega lapsed, vastasid 50% õpetajatest, et vajavad mingil määral täiendavaid teadmisi. 45% õpetajatest leidsid, et nende oskused on täiesti piisavad. Siin tuleb välja vastuolu, kuna tuleb välja vastuolu. 55% hindavad oma oskusi täiesti piisavaks (joonis 5), ent samas kavandamise oskusi hinnatakse madalamalt. Seega ei saa pidada üldist hinnangut päris õigeks.

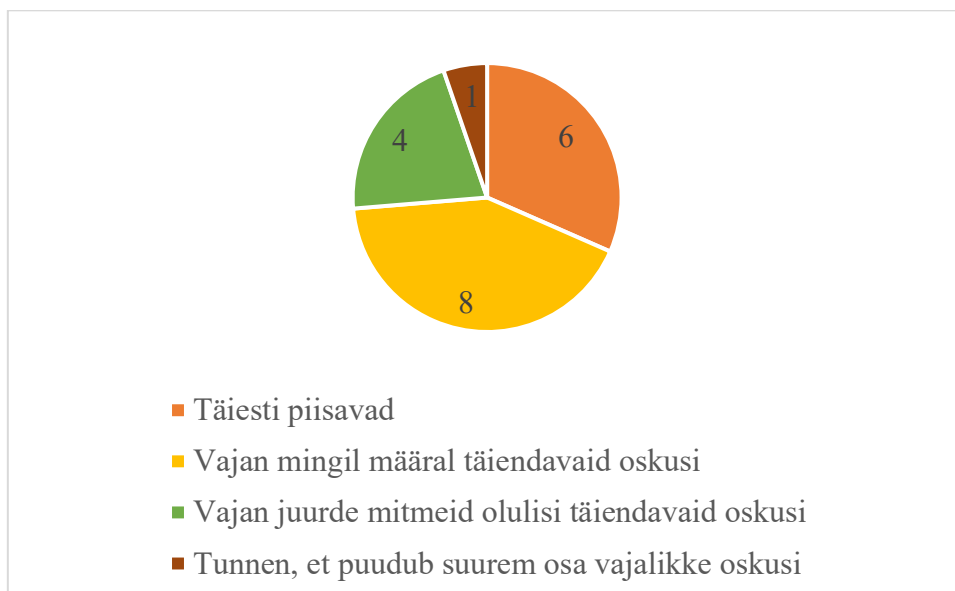
Oluline oli välja selgitada, kuidas õpetajad hindavad oma oskusi erinevates õppevaldkondades, kui rühmas on mitte-eesti emakeelega lapsed. Küsitluses olid küsimused esitatud tabeli vormis. Järgnevalt esitatakse tulemused valdkonna lõikes. Valdkondade loetelu võttis tööautor „Õppe- ja kasvatustegevuste valdkonnad“ raamatust (Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsiooni keskus, 2009).

Valdkonnas „Mina ja keskkond“ 35% õpetajatest pidasid enda õpetamisoskuseid täiesti piisavateks. 35% õpetajatest vastasid, et vajavad mingil määral täiendavaid oskuseid. 15 % õpetajatest vastasid, et vajavad juurde mitmeid olulisi täiendavaid oskuseid ja 5% õpetajatest tundis, et tal puudub suurem osa vajalikke oskuseid (joonis 7). Tulemused näitavad, et õpetajate hinnang enda õpetamisoskustele valdkonnas „mina ja keskkond“ on erinev. Väike

osa õpetajaid tunneb end kindlalt, ent on märkimisväärne hulk õpetajaid, kes vajavad mõningast või ulatuslikumat oskuste täiendamist.



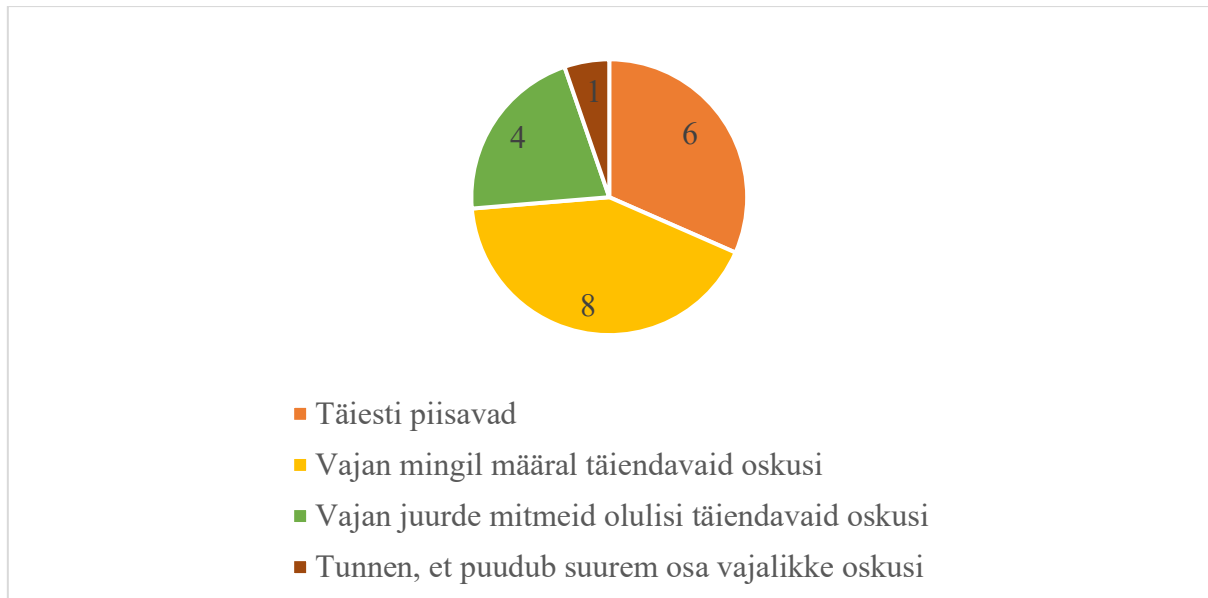
Joonis 7. Õpetajate hinnangud enda õpetamise oskustele „Mina ja keskkond“ valdkonna õpetamisel.



Joonis 8. Õpetajate hinnangud enda õpetamise oskustele „Keel ja kõne“ valdkonna õpetamisel.

Valdkonnas „Keel ja kõne“ vastasid 40% õpetajatest, et vajavad mingil määral täiendavaid oskusi. 30% õpetajatest leidsid, et nende oskused õpetada seda valdkonda „Keel ja kõne“ on

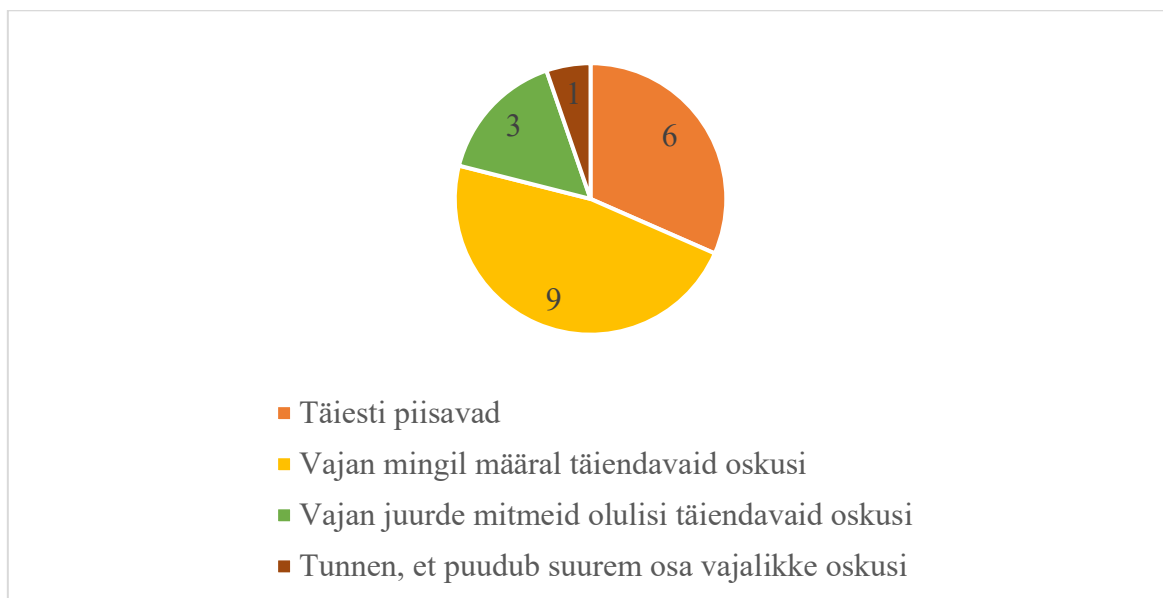
täiesti piisavad. 20% õpetajatest vastasid, et vajavad juurde mitmeid olulisi täiendavaid oskuseid ning 5% õpetajate hinnangul puudub neil suurem osa vajalikke oskusi (joonis 8). Tulemused näitavad, et õpetajate hinnangud enda õpetamisele valdkonnas „Keel ja kõne“ on erinevad. Positiivne on see, et osad õpetajad peavad enda õpetamisoskuseid piisavateks, ent märkimisväärne osa tõdeb, et vajavad suuremal või vähemal määral tuge ja täiendõpet.



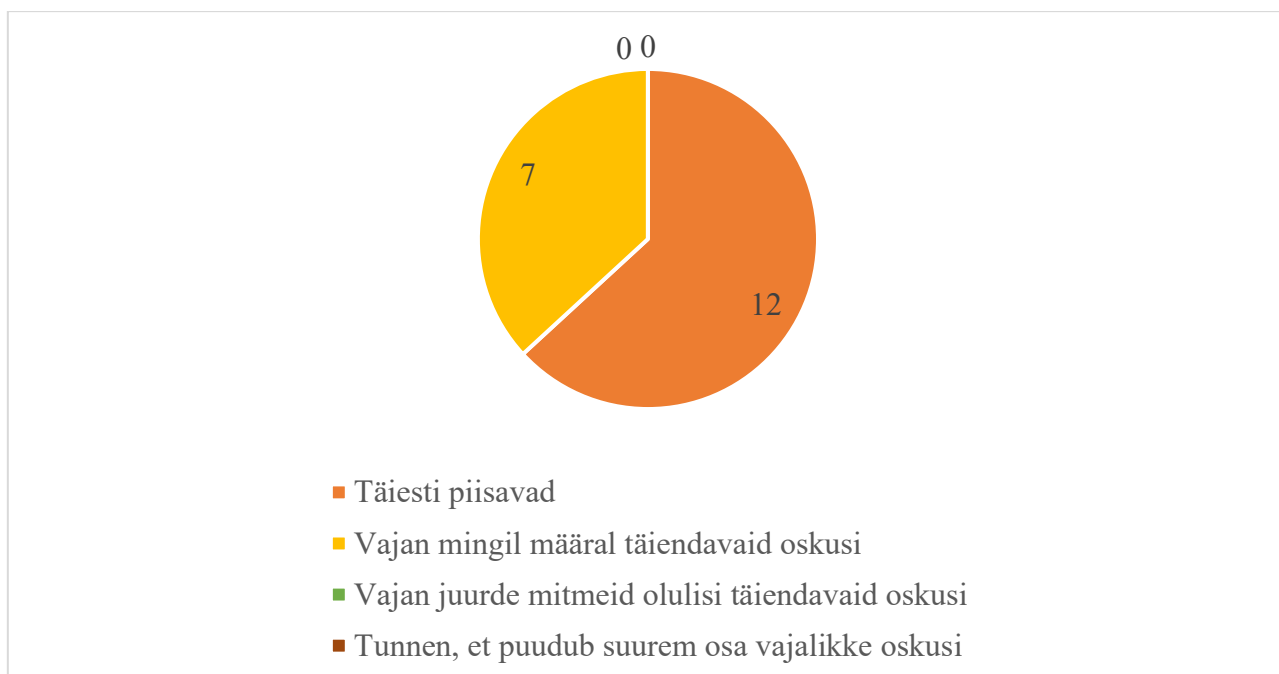
Joonis 9. Õpetajate hinnangud enda õpetamise oskustele „Eesti keel kui teine keel“ valdkonna õpetamisel

Õppevaldkond „Eesti keel kui teine keel“ 30% õpetajatest pidasid enda õpetamis oskuseid täiesti piisavateks. 40% õpetajatest tundsid, et vajavad mingil määral täiendavaid oskusi, õpetades mitte-eesti emakeelega lapsi. 20% õpetajast vastas, et vajab juurde mitmeid olulisi täiendavaid oskusi ning 5% õpetajatest vastas, et tunneb puudust suuremast osast vajalikest oskustest (joonis 9). Tulemused näitavad, et valdkond „eesti keel kui teine keel“ on õpetajate jaoks väljakutsuv. Kuigi osa õpetajatest peab enda oskuseid piisavaks, tunneb suurem osa neist vajadust täiendavate teadmiste ja oskuste üle.

Valdkonnas „Matemaatika“ vastasid 45% õpetajatest, et vajavad mingil määral täiendavaid oskusi. 30% õpetajatest pidasid enda õpetamis oskuseid täiesti piisavateks ning 15% õpetajatest tunnevad, et vajavad mitmeid olulisi täiendavaid oskuseid. 5% õpetajatest vastas, et puudub suurem osa vajalikke oskusi (joonis 10). Positiivne on see, et märkimisväärne osa õpetajatest tunneb end matemaatika valdkonnas kindlalt, ent pea pooled õpetajad vajavad mingil määral täiendavaid oskusi juurde.



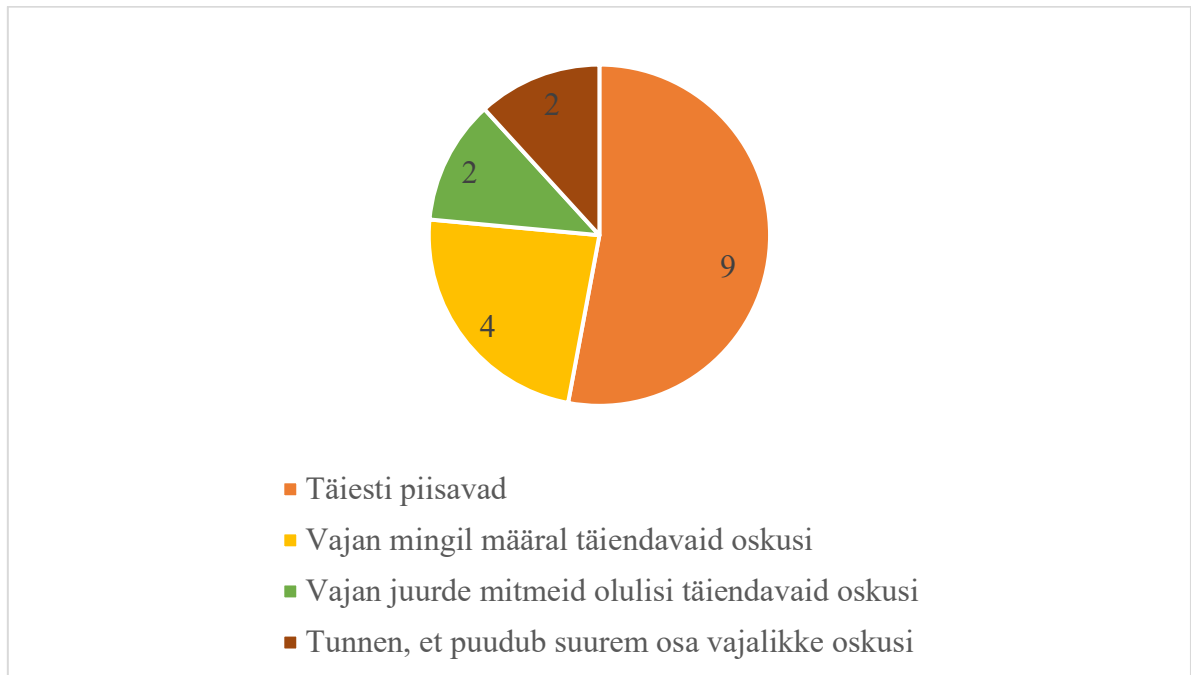
Joonis 10. Õpetajate hinnangud enda õpetamise oskustele „matemaatika“ valdkonna õpetamisel.



Joonis 11. Õpetajate hinnangud enda õpetamis oskustele „kunst“ valdkonna õpetamisel.

Järgmiseks uuritavaks valdkonnaks oli „Kunst“, kus 60% õpetajatest vastas, peavad enda õpetamis oskuseid õpetades mitte-eesti emakeelega lapsi täiesti piisavaks. 35% õpetajatest märkis, et vajavad mingil määral täiendavaid oskuseid (joonis 11). Positiivne on see, et üle poolte õpetajatest hindavad endi oskusi mitte-eesti emakeelega lastega töötades täiesti

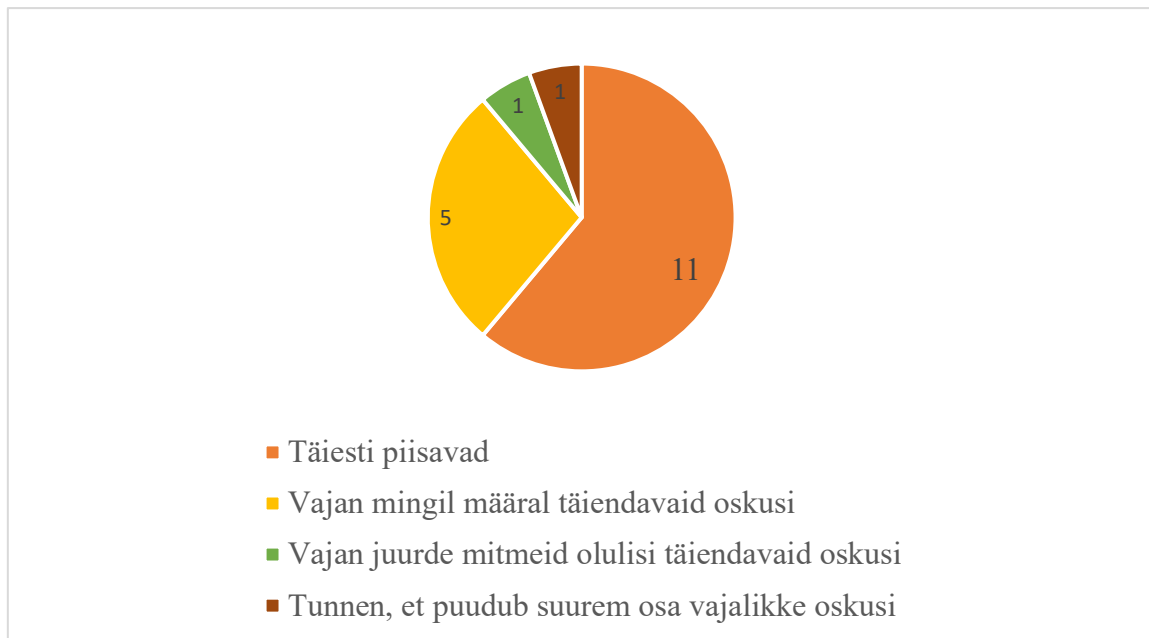
piisavateks ning märgitakse vajadust ka täiendõppetele. Negatiivne on see, et paljudel puuduvad nende endi hinnangul osaliselt vajalikud õpetamis oskused õpetades mitte-eesti emakeelega lastele „kunsti“ valdkonda.



Joonis 12. Õpetajate hinnangud enda õpetamis oskustele „muusika“ valdkonna õpetamisel.

Valdkonnas „muusika“ on õpetajate hinnang enda õpetamisele mitmekesine. 45% õpetajatest peavad oma oskusi täiesti piisavateks, mis näitab õpetajate kindlustunnet valdkonna muusika õpetamisel. Ent osa õpetajatest tunnevad, et vajavad juurde kas mõningast või põhjalikumalt täiendamist (joonis 12).

Õppevaldkond „Liikumine“ on valdkond, kus õpetajad tunnevad end kõige pädevamana. Üle poolte õpetajatest vastas, et nende õpetamis oskused mitte-eesti emakeelega lapse õpetamisel on täiesti piisavad. 25% õpetajatest märkisid, et vajavad mingil määral täiendavaid oskuseid. 1 õpetaja märkis, et vajab juurde olulisi täiendavaid oskusi ning 5% õpetajatest märkis, et tunneb puudust suurema osa vajalikest oskustest (joonis 13). Positiivne on see, et suurem osa õpetajatest tunneb end valdkonnas muusika kindlalt.



Joonis 13. Õpetajate hinnangud enda õpetamisoskustele „liikumine“ valdkonna õpetamisel.

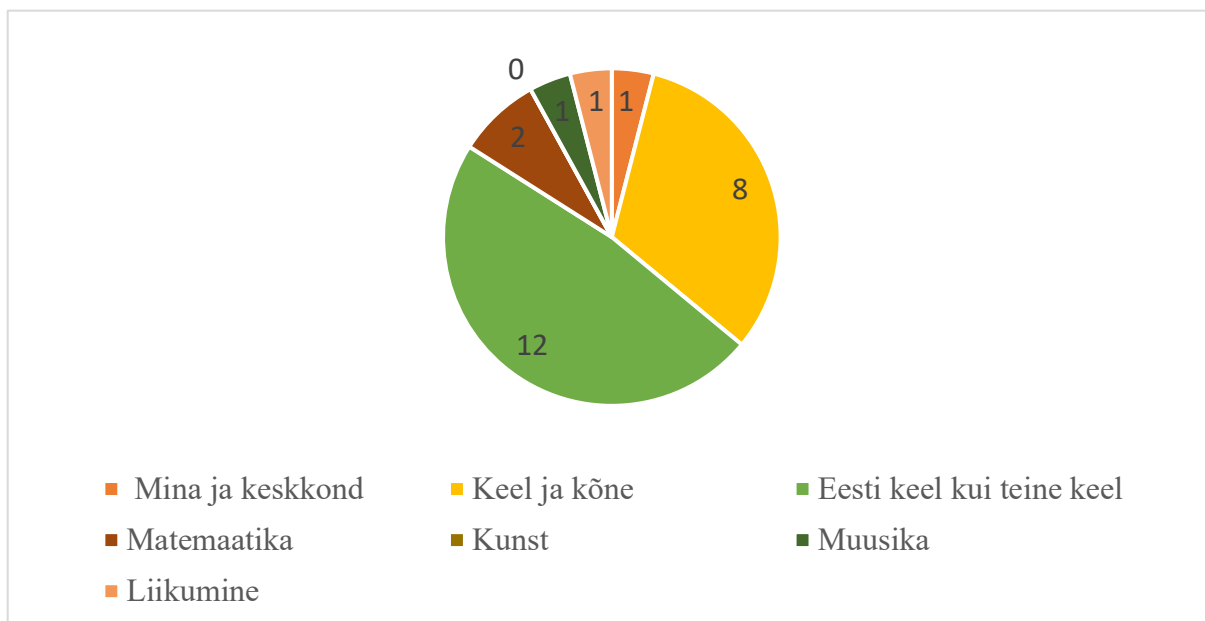
3.3 Õpetajate hinnangud täiendkoolituse ja toe vajadusele

Läbi viidud uuringus on tähtsal kohal õpetajate täiendkoolituse ja toe vajaduse väljaselgitamine, õpetajate enda hinnangud neile. Selleks tuli vastata küsimusele, millisel teemal sooviksid ja vajaksid õpetajad täiendkoolitust. Selgus, et täienduskoolitustel osalesid viimasel kahel 80% õpetajatest ja 20 % õpetajatest käisid täienduskoolitustel enam kui viis aastat tagasi. See on hea näitaja, kuna õpetajad on motiveeritud enesetäiendamisele ja uutele teadmistele.

Avatud küsimusele „Milline on olnud kõige kasulikum täiendkoolitus?“ vastasid pooled õpetajad, osalesid Pille Kriisa koolitusel „Kuidas aidata ülevoolava käitumisega last lasteaias?“. See viitab õpetajate selgele vajadusele arendada oma oskusi keerulise käitumisega laste toetamisel ja hindavad kõrgelt teadmiste täiendamist sellel teemal. Lisaks toodi positiivselt välja teadmiste täiendamist pedagoogika valdkonnas, sealhulgas eelkooli õpingute ja erinevate metoodiliste koolituste kaudu. Väiksem osa vastanutest tõi positiivselt välja, et on osalesid liikluskasvatuse ning alternatiivse õppemeetodite koolitusi.

Uurides osalemist täiendkoolitusel, kus on kursuse teemaks spetsiifiliselt mitte-eesti emakeelega lapse õpetamine või vanematega suhtlemine, selgus, 70% õpetajast vastas, et ei ole osalenud. Siiski 30% õpetajatest on osalenud mitte-eesti emakeelega laste õpetamise või vanematega suhtlemise alasel koolitusel (joonis 14). Positiivne on see, et 30% õpetajatest

on osalenud mitte-eesti emakeelega laste õpetamisele suunatud koolitustel. See näitab, et õpetajad tunnevad vähesel määral vajadust mitte-eesti emakeelega laste õpetamisele suunatud koolitustest.



Joonis 14. Õpetajate soov täiendkoolitustele õppevaldkondade lõikes.

Töö autor uuris millise valdkonna õpetamiseks läheksid õpetajad kohe täiendkoolitusele, kui õpetajad saaksid vabalt valida. 60% õpetajates märkis valdkonna „eesti keel kui teine keel“ ning 40% õpetajates, et läheks täiendkoolitusele „keel ja kõne“ valdkonnas. 20 % õpetajatest vastasid, läheksid täiendkoolitusele „matemaatika“ valdkonna alaselt ja valdkonnad „mina ja keskkond“, „muusika“ ja „liikumine“ vastasid 5 % õpetajatest, et vajaksid täiendkoolitust (joonis14).

Töö autor uuris avatud küsimuses, millistel teemadel sooviksid õpetajad täiendkoolitust mitte-eesti emakeelega laste paremaks õpetamiseks. Töö autor palus õpetajatel kirjutada kaks-kolm vastust. Vastustest selgus, et õpetajad vajaksid täiendkoolitust valdkonnas „eesti keel kui teine keel“. Välja toodi ka omavahelist suhtlemise, lastele eesti keele õpetamise koolituse vajadusest ning praktilisi näiteid, kuidas õpetada mitte-eesti emakeelega lastele sõnavara mahtu. Õpetajad tõid välja, et huvi pakuks eripedagoogide ja logopeedide kogemuste põhised koolitused. Nad kirjutasid, et praktiliste näidetega koolitused on nende jaoks väärtuslikud. Lisaks nimetati lapsele lähenemisviisi õpetavat koolitust. Avaldati soovi osaleda koolitusel laste tunnete teemal, emotsioonid ja nendega toimetulek.

Mitu õpetajat tõi välja, et vajaks täiendkoolitust teemal „Suhtlemine lapsevanematega“ ning erinevate kultuuride alast koolitust, et paremini mõista ja toetada muukeelset last rühmas. Üks õpetaja tõi välja, et vajaks täiendkoolitust kõikides valdkondades. Üks õpetaja ei näinud koolitusvajadust. Üks õpetaja tõi välja avatud küsimuses, et sooviks pärimus alast ehk kultuuri valdkonna koolitust. Lisaks toodi välja, et vaja oleks kogemuste põhist koolitust, mis kajastaksid positiivseid praktikaid. Väike osa õpetajatest tõi välja keele koolitus, et oleks lapsevanematega kergem suhelda.

3.4 Arutelu

Uurimistöö eesmärgiks on selgitada välja alushariduse õpetajate hinnangud enda pädevustele õpetades kakskeelseid lapsi Tamsalu lasteaia Kröll näitel ning esitada ettepanekud, kuidas õpetajaid saaks selles tegevuses paremini toetada ja nende pädevusi tõsta. Kakskeelsus on dünaamiline ja kontekstipõhine nähtus, mis ei eelda kahe keele täielikku ja võrdset valdamist (Grosjean, 2010).

Lõputöö raames läbiviidud uuringu tulemused näitavad, et õpetajate hinnangud enda õpetamispädevustele kakskeelsete laste õpetamisel on mitmetahulised. Üldjoontes võib täheldada, et õpetajad kalduvad hindama enda õpetamisoskusi pigem piisavateks, kuid detailsem analüüs toob esile mitmeid vastuolusid ja arenguvajadusi.

Õpetajate pädevuste hinnangud uuringus näitasid, et veidi üle poolte õpetajatest hindavad enda õpetamisoskusi täiesti piisavateks (joonis 5), samas kui kavandamisoskuste puhul tundis pooled õpetajad vajadust täiendavate teadmiste järele (joonis 6). Siin on tegemist nähtusega, et üldised enesehinnangud valdkonnale on selle osade konkreetsetest hinnangutest ebatäpsemad (Bandura, 2006, lk 307). Nii et hinnangut kavandamise oskusele võib pidada täpsemaks. Siit järeldub, et kavandamise oskuse vajadus on üsna suur paljudel õpetajatel ning tuleb selle teema koolitustel rohkem osaleda ning selle teemal võiks koolitusi ka rohkem pakkuda.

Uurimistöö tulemuste põhjal ilmnevad madalad pädevuste valdkondades „eesti keel kui teine keel“ ning „keel ja kõne“. Nendes valdkondades hindab märkimisväärne osa õpetajatest oma pädevusi ebapiisavaks või vajab olulisel määral täiendamist. See on oluline teadmine, sest mitte-eesti emakeelega laste keeleline toetamine eeldab õpetajalt spetsiifilisi teadmisi keele omandamise protsessidest ning teadlikke metoodilisi valikuid (Ruutmets & Saluveer, lk

262). Ilma vastava ettevalmistuseta võib õpetaja tegevus jääda pigem intuitiivseks (Maanso et al., 2014, lk 351). Õpetajate oskuste paranedes paranevad ka laste õpitulemused.

Uuringu tulemused osutuvad ka lahknevusele õpetajate enesehinnangu ja nende tegeliku ettevalmistuse vahel. Kuigi enamik õpetajad hindavad enda oskuseid piisavaks, ei ole suurem osa neist osalenud kakskeelsete laste õpetamisele suunatud täiendkoolitustel. Õpetajate professionaalsuse suurendamiseks on vaja efektiivseid koolitusi, mis sisaldavad teoreetilisi ja praktilisi teadmisi (Balti Uuringute Instituut, 2015). Õpetajad on välja toonud, et vajavad lapsevanematega suhtlemis alaseid koolitus, lastele eesti keele õpetamise alaseid koolitusi ning õpetajad nimetasid ka õppevaldkondasid. Kõige enam õppevaldkondade õpetamisel vajavad õpetajad täiendkoolitusi „eesti keel kui teine keel“, „keel ja kõne“ ja matemaatika.

Läbi viidud uuring näitas, et õpetajad on üldiselt teadlikud oma arenguvajadusest, eriti seoses „eesti keel kui teine keel“ valdkonna õpetamisega. See väljendub enda õpetamise hinnangutes kui ka koolitussoovides, kus tuuakse välja eriti praktilise suunitluse ja kogemuste põhiste koolituste vajalikkust. Eesti hariduspoliitikas on näha ette vajadust toetada õpetajaid mitmekeelses õpikeskkonnas töötamisel ning arendada nende õpetamise pädevusi (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).

Kakskeelse lapse õppekeskkond peab olema positiivne, mis hõlmab emotsionaalselt ja intellektuaalselt toetavat keskkonda, kus on toetatud lapse iseseisvus ning lapsele pakutakse avatud ja julgustatud suhtlemist õpetajate ja eakaaslaste vahel (Zheng et al., 2021). Lõputöö raames läbi viidud uuringu tulemused näitasid, et õpetajad kasutavad aktiivselt mitmesuguseid abivahendeid, nagu pildimaterjalid, mänguasjad, lauamängud, kehakeel ja paaristöö, et toetada laste keelelist arengut. See kinnitab, et praktikas rakenduvad teoreetilised soovitusel keelekonteksti mitmekesistamiseks ja sisendi rikastamiseks, et soodustada kakskeelsete laste keelelist arengut. Uuringu tulemustest selgus, et kakskeelsete laste õpetamisel kasutavad õpetajad lisaks eesti keelele vajadusel vene keelt või muid abivahendeid (joonis 3). See näitab, et õpetajad kohandavad oma keelekasutust vastavalt rühma keelelisele koosseisule, mis on kooskõlas teoreetilise käsitlusega keele dünaamilisest kasutusest ja kontekstipõhisest keeleomandusest (Padrik & Hallap, 2020).

Varasemad uuringud on näidanud, et teise keele õppimine varajases lapseas on kasulik, kuna lapsed ei ole keelevigade suhtes kriitilised ja on motiveeritud mängutegevustes

(Hansell & Björklund). Tutvustavateks tegevusteks rühmas võivad olla muusika kuulamine, aimekirjanduse uurimine, erinevad lauamängud, teemaõhtud, rahvustoidud, loovmäng ja lavastused (Nugin & Õun, 2017, lk 107). Lõputöö raames läbi viidud uuringu tulemused näitavad, et õpetajad hindavad kõrgemalt oma oskusi valdkondades, kus keeleline komponent ei ole keskne, näiteks liikumine, kunst ja muusika. Nendes valdkondades on õppetegevused enamasti praktilised ja tegevuspõhised, mis võimaldavad lastel osaleda ka piiratud keeleoskuse korral.

Teoreetilises osas tõi lõputöö autor välja, et kakskeelne laps vajab keele omandamiseks piisavalt kvaliteetset ja mitmekesist sisendit ning õppimise kontekst peab olema positiivne, toetav ja emotsionaalselt turvaline (Argus jt, 2021), mida toetab erinevate õpetamismeetodite, -vahendite ja -tegevuste kasutamine.

Uuringu üheks oluliseks piiranguks oli asjaolu, et see viidi läbi ainult ühes lasteaias, mistõttu ei ole saadud tulemusi võimalik üldistada kõikidele lasteaedadele ega laiemale alushariduse kontekstile. Tulemused kajastavad eelkõige konkreetse asutuse õpetajate kogemusi ja hinnanguid ning võivad seetõttu erineda teiste lasteaedade praktikast ja tingimustest.

Edaspidistes uuringutes võiks keskenduda sellele, kuidas vene emakeelega õpetajad hindavad oma pädevusi kakskeelsete laste õpetamisel. Samuti oleks mõistlik uurida, milliseid väljakutseid nad kogevad ning millist tuge nad vajavad, et paremini toetada kakskeelsete laste arengut. Selline lähenemine võimaldaks saada mitmekesisema ja sügavama ülevaate õpetajate pädevustest ning nende arendamisvõimalustest erinevates haridusasutustes.

Kokkuvõttes kinnitavad uuringu tulemused vajadust mitmekesise keelekasutuse, kultuuriteadlikkuse ja individuaalselt kohandatud õppetöö järele, et tõhusalt toetada kakskeelsete laste keelelist arengut. Samuti on oluline süsteemne tugi ja koolitus pedagoogidele, et vähendada ebakindlust valdkondades, mis nõuavad spetsiifilisi keele- ja metoodilisi teadmisi (Ruutmets & Saluveer, lk 262).

KOKKUVÕTE

Bakalaureusetöö teemaks on alushariduse õpetajate hinnangud enda pädevustele kakskeelsete laste õpetamisel Tamsalu lasteaia Krõll näitel. Teema on aktuaalne, sest Eesti ühiskond muutub järjest mitmekeelsemaks ning üha rohkem lapsi kasvab keskkonnas, kus nende emakeel erineb õppekeelest. Mitmekultuurilise elanikkonna kasv, rände suurenemine ning üleminek eestikeelsele haridusele on toonud haridusasutustele ja õpetajatele uusi väljakutseid. 1. septembril 2025 jõustus uus alusharidusseadus, mille eesmärk on toetada laste mitmekülgset arengut ja tagada kvaliteetne alusharidus. Sellest tulenevalt suureneb õpetajate vastutus kakskeelsete laste keelelise, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamisel.

Uuringuprobleemiks on saada teada, kuidas hindavad enda pädevusi õpetades kakskeelseid lapsi ning kas ja millist tuge nad vajavad. Kakskeelsete laste õpetamine eeldab õpetajalt teadlikku pedagoogilist lähenemist, teadmisi teise keele omandamisest ning oskust kohandada õppetegevusi vastavalt laste individuaalsetele vajadustele. Töö eesmärgiks on välja selgitada alushariduse õpetajate hinnangud enda pädevustele kakskeelsete laste õpetamisel Tamsalu lasteaia Krõll näitel ning teha ettepanekuid õpetajate paremaks toetamiseks ja nende pädevuste arendamiseks.

Töö teoreetilises peatükis käsitleti kakskeelsust ja teise keele omandamist varajases lapseas ning õpetajate pädevusi kakskeelsete laste õpetamisel. Lõputöö autor toetus Hallapi, Padriku, Niibergi, Seeperi ja teiste autorite käsitlustele. Teooria põhjal selgus, et kakskeelsus ei tähenda arengulist mahajäämust, vaid kahe keele paralleelset omandamist. Keele areng sõltub suuresti lapse keskkonnast, keelelisest sisendist ning õpetaja ja lapse vahelisest suhtlusest. Samuti on teoreetilises peatükis käsitletud õpetaja rolli mitmekeelses õppekeskkonnas, kus oluline on teadlik keelekasutus, lapse individuaalne toetamine ning positiivse ja turvalise õppekeskkonna loomine. Teoreetilises osas käsitleti ka alushariduse õpetaja professionaalset kompetentsi, mis hõlmab teadmisi, oskusi, hoiakuid ja pidevat enesearengut.

Lõputöö teises peatükis tutvustati kombineeritud uurimismeetodit, ühendades kvalitatiivse ja kvantitatiivse lähenemise. Andmeid koguti paberikandjal küsimustiku abil Tamsalu lasteaia Krõll õpetajatelt. Uuringus osales 20 õpetajat 21-st. Kvantitatiivseid andmeid

analüüsi kirjeldava statistika meetodil ning kvalitatiivseid andmeid kvalitatiivse sisuanalüüsi abil.

Lõputöö kolmandas peatükis esitatakse õpetajate hinnangud enda pädevustele kakskeelsete laste õpetamisel on mitmekesised. Esimesele uurimisküsimusele vastates selgus, et üle poole õpetajatest hindasid enda õpetamisoskusi piisavateks, kuid detailsemad vastused näitasid, et paljud õpetajad tunnevad ebakindlust õppetöö kavandamisel ja keeleõpet toetavate meetodite kasutamisel. Eriti ilmnes vajadus täiendavate teadmiste järele valdkondades „eesti keel kui teine keel“ ning „keel ja kõne“. Õpetajad tundsid end kindlamalt valdkondades kunst, muusika ja liikumine.

Teisele uurimisküsimusele vastates selgus, et õpetajad vajavad kõige enam tuge õppevaldkondades „eesti keel kui teine keel“, „keel ja kõne“ ning „matemaatika“. Õpetajad tõid välja vajaduse praktiliste näidete, metoodiliste teadmiste ning sõnavara õpetamise oskuste järele. Samuti soovisid õpetajad rohkem teadmisi suhtlemisest erineva keele- ja kultuuritaustaga laste ja nende vanematega.

Kolmandale uurimisküsimusele vastates ilmnes, et õpetajate pädevusi mõjutavad varasem töökogemus, täiendkoolitustel osalemine, koostöö kolleegidega ning tugispetsialistide olemasolu. Uuring näitas, et kuigi suurem osa õpetajatest oli viimase kahe aasta jooksul osalenud mõnel täiendkoolitusel, ei olnud enamik neist osalenud spetsiaalselt mitte-eesti emakeelega laste õpetamisele suunatud koolitustel. Samuti selgus, et õpetajad kasutavad õppetöös erinevaid abivahendeid, näiteks pildimaterjale, kehakeelt, lauamänge ning vajadusel kasutavad õpetajad vene keelt või Google Translate'i rakendust, et toetada laste õppimist ja suhtlemist.

Neljandale uurimisküsimusele vastates leidsid õpetajad, et nende paremaks toetamiseks oleks vaja rohkem praktilisi ja kogemuspõhiseid koolitusi, mis keskenduksid eesti keele õpetamisele teise keelena, suhtlemisele lapsevanematega ning erinevate kultuuride mõistmisele. Õpetajad tõid välja, et praktilised näited ja kogemuste jagamine aitavad neil oma pädevusi kõige enam arendada.

Kokkuvõttes näitas uurimus, et õpetajate hinnangud enda pädevustele kakskeelsete laste õpetamisel olid erinevad. Üle poole õpetajatest hindas oma õpetamisoskusi üldiselt

piisavateks, kuid detailsemate küsimuste puhul ilmnes, et paljud õpetajad tunnevad vajadust täiendavate teadmiste ja praktiliste oskuste järele.

Uuring kinnitas vajadust süsteemse toe, praktiliste koolituste ja kaasaegsete õppematerjalide järele, et toetada õpetajate professionaalset arengut ning parandada kakskeelsete laste õppimise võimalusi alushariduses. Edaspidi võiks lasteaedades korraldada rohkem praktilisi koolitusi valdkonna „eesti keele kui teise keele“ õpetamisel, suurendada koostööd tugispetsialistidega ning luua õpetajatele kergemini kasutatavaid metoodilisi ja keeleõpet toetavaid õppematerjale. Samuti oleks oluline toetada õpetajate omavahelist kogemuste jagamist ja koostööd, et tõsta õpetamise kvaliteeti mitmekeelses õppekeskkonnas.

Töö piiranguks oli, et uuring viidi läbi ühes lasteaias ning tulemusi ei saa üldistada kõikidele lasteaedadele. Edaspidi võiks uurida, kuidas vene emakeelega õpetajad hindavad enda õpetamise pädevusi õpetades kakskeelseid lapsi.

KASUTATUD KIRJANDUS

Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F., & Ferreira-Oliveira, A. T. (2020). Graduate employability and competence development in higher education: A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 12(15), Article 5900. <https://doi.org/10.3390/su12155900>. Viimati vaadatud 13.04.2026

Argus, R., Rüütmaa, T., Verchik, A. (2021). *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest. Kirjandusülevaade*. <https://www.tlu.ee/sites/default/files/T%C3%9CHI/Kirjandusu%CC%88levaade%20pikem%20variant%2014.01.2021.pdf>. Viimati vaadatud 12.02.2026.

Aronin, L., Singelton, D., (2012). *Multilingualism*. John Benjamins Publishing Company

Badie, F., & Rostomyan, A. (2025). Competency mapping as a knowledge driver in modern organisations. *Knowledge*, 5(3), Article 13. <https://doi.org/10.3390/knowledge5030013>. Viimati vaadatud 13.04.2026

Balti Uuringute Instituut,. (2015). *Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused“ Lühikokkuvõte ja soovitused*. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/f73daf28-a176-4f87-9896-d26a7c03076e/content>. Viimati vaadatud 02.04.2026

Baker, C, Jones, S-P. (2008). *Encyclopedia of bilingualism and Bilingual Education*. University of Wales

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Information Age Publishing.

Beilmann, M,. (2025). *Kvantitatiivne ja kvalitatiivne uurimisviis*. <https://samm.ut.ee/kvantitatiivne-ja-kvalitatiivne-uurimisviis/>. Viimati vaadatud 17.04.2025

Beilmann, M,. (2020). *Küsimustiku koostamine*. <https://samm.ut.ee/kusimustiku-koostamine/>. Viimati vaadatud 30.04.2026

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. <https://azon.market/image/catalog/supplier30/a9e/a9e863d3644e3ca0711054663a48b83f.pdf>. Viimati vaadatud 23.03.26

Demtšenko, M. (2025). *Kakskeelse lapse keelearengu toetamine kodukeskkonnas Eesti-Vene keelekasutuse näitel*. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/ac0484c7-91ba-4452-8834-7e40abffd83e/content>. Viimati vaadatud 11.03.2025.

Dr. Chaudhary, A. (2013). *Theories of Teaching*. https://www.raijmr.com/ijre/wp-content/uploads/2017/11/IJRE_2013_vol02_issue_03_18.pdf. Viimati vaadatud 15.02.2026.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. <https://files8.webydo.com/9584531/UploadedFiles/0D0EAE85-7AEE-A31F-42BC-B76E307C5DCE.pdf?> Harvard University Press, viimati vaadatud 23.03.2026

Hallap, M., Padrik, M. (2024). *Juhendmaterjal muukeelse/mitmekeelse õppija oskuste ja õpikeskkonna hindamiseks*. https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2024/03/Mitmekeelne-oppija_juhends.pdf Viimati vaadatud 12.02.2026.

Hallap, M. (2015). *Lapse keele areng ja selle toetamine*. Tartu Ülikooli kirjastus.

Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu Ülikooli kirjastus.

Hansell, K., Padrik, M. (2022). *Developing bilingual pedagogy in early childhood education and care: Analysis of teacher interaction*. <https://journal.fi/jecer/article/view/114013/67209?acceptCookies=1>. Viimati vaadatud 15.02.2026.

Haridus- ja Noorteamet. (2025). *Kompetentsimudel*. <https://harno.ee/opetaja-kompetentsimudel>. (viimati vaadatud 13.04.2026).

Haridus- ja Noorteamet. (2025). *Lasteaiaõpetajate, direktori, õppejuhi ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuete hindamine*. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2025-09/Kvalifikatsioonin%C3%B5uded%20-%20alusharidus%202025.pdf> . Viimati vaadatud 01.04.2026.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2026). *Alushariduse RÕK juhendmaterjal*, <https://projektid.edu.ee/spaces/HTMARJ/overview> . Viimati vaadatud 01.04.2026

Haridus- ja Teadusministeerium (2026). *Eesti keelsele haridusele ülemineku tegevuskava 2022-2030 seletuskiri*, https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-11/Eestikeelsele%20%C3%B5ppele%20%C3%BCleminiku%20tegevuskava%202022_2030%20seletuskiri_2.pdf, viimati vaadatud 11.03.2026.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2025). *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/109012025037>. Viimati vaadatud 13.04.2025

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.

Jedomskihh, J., Rahn, L., Randver, N., Valgmaa, R., (2005). *Noorsootöötajate kultuuridevahelises kommunikatsioonis. Parema üksteisemõistmise saavutamine eri kultuuride esindajate suhtes*. AS Atlex.

Kaasik, P., (2016). *Kakskeelsuskampaania: sovetlikust keelepoliitikast ja selle praktikast Eesti näitel 1970. ja 1980. aastatel*, <https://tuna.ra.ee/wp-content/uploads/kaasik-peeter-kakskeelsuskampaania-2016-1-1.pdf>, viimati vaadatud 23.03.26.

Kalju, A., (2024). *Keeleteadlased: eestivenelased võivad end rahuga kakskeelseteks pidada*. <https://maailmakeeled.ut.ee/et/sisu/keeteadlased-eestivenelased-voivad-end-rahuga-kakskeelseks-pidada?utm>. Viimati vaadatud 09.03.2026.

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M., (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>. Viimati vaadatud 30.04.2026

Kebbin, M., Aja, U., (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümbelprogrammi näitel*. Echoprint.

Kikas, E. (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kutsekoda, *Kutsestandard: Õpetaja, tase 6*, (2019). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10747319/?nocache=ka836918fc> . Viimati vaadatud 02.04.2026

Maanso, V., Puksand, H., Unt, I., Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Avisto. (2014). *Hariduse ja kasvatus sõnaraamat*. AS Pakett trükikoda.

Neudorf, E., Ugaste, A., Tuul, M., Mikser, R. (2017). *The preschool teachers' beliefs about children's general skills according to the Estonian national curriculum: an added explanation to the causes of the "schoolification" of early childhood institutions*. https://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2017/10/9_03_neudorf_summary.pdf. Viimati

vaadatud 11.03.2026

Niiberg, K. (2018). *Kakskeelsus kui erivajadus*. <https://www.opleht.ee/2018/04/kakskeelsus-kui-erivajadus/>. Viimati vaadatud 11.03.2026

Niiberg, T., Karu, H., Malva, M., Rajamäe, R., Vaher, E (2007). *Kakskeelsuse karid elus ja mängus*. AS Atlex.

Nugin, K., Õun, T. (2017). *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias*. AS Atlex.

Rannut, Ü. (2003). *Mitmekeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis*. TPÜ Kirjastus.

Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinon, J., Sajaniemi, N., Kuusisto, A. (2023). *Teachers' Pedagogical Competence in Finnish Early Childhood Education-A Narrative Literature Review*. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/8/791>. Viimati vaadatud 12.04.2026

Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. (2009). *Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad*. https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2015/07/Oppevaldkonnad_Alusharidus.pdf#page=2.00 . Viimati vaadatud 01.04.2026

Ruutmets, K & Saluveer, E., *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inline-files/edukoraamatkaanega_0.pdf. Viimati vaadatud 02.04.2026

Rämmer, A. & Beilman, M. (2025). *Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. TÜ <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/> . viimati vaadatud 16.04.2026

SA Kutsekoda. (2025). *Kutsestandard: Õpetaja, tase 6*.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/11466888/?nocache=s74c72cd1f>.

Viimati vaadatud 13.04.2026

Seeper, K. (2014). *Õpilase vaimse võimekuse ja klassi õpikeskkonna seos akadeemilise edukusega kakskeelsetel ja nendega koos õppivatel eestikeelsetel*.
<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2014.2.1.08/1243>. Viimati vaadatud

11.03.2026

Shin, S. J., (2018). *Bilingualism in schools and Society. Language, Identity, and Polisy*.
https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=0-21EQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1970&ots=UgzK03sWFe&sig=z36F6Zb5frxps78etn6_6fxbZ_Q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Viimati vaadatud 11.03.2026

Strömpl, J., 2020. *Üldmetodoloogilised küsimused*.
<https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/uldm Metodoloogilisi-kusimusi/>. Viimati vaadatud 04.04.2026

Säälik, Ü., Mikk, J., Kripis, H., Kalk, (2013). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*. Eesti Ülikoolide Kirjastus

Tallinna Ülikool. (n.d.). *Õpetaja – õppimine Õppematerjal*.
https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/RKA6004/Kasvatusteaduse_pohimoisteid/petaja_p_pimine.html. Viimati vaadatud 01.04.2026

Tamsalu lasteaed Kröll, *Dokumendid*.
<https://tamsalulasteaed.weebly.com/dokumendid.html> . Viimati vaadatud 11.03.2026

Tamsalu lasteaed Kröll, *Tutvustus*. <https://tamsalulasteaed.weebly.com/tutvustus.html>. Viimati vaadatud 04.04.2026

University of Southern California. (2025). *Organizing Your Social Sciences Research Paper*.
<https://libguides.usc.edu/writingguide/quantitative> (viimati vaadatud 11.03.2026).

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lassari, A., Van Laere, K., Peeters, J., (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf> . Viimati vaadatud 13.04.2026

Väljataga, T. (2023). *Õppedisain ja õppija kaasatus*. Tallinna Ülikool, Haridusteaduste Instituut. https://eduspace.tlu.ee/wp-content/uploads/2024/07/Opiamps_Oppedisain-ja-oppija-kaasatus_Terje-Valjataga.pdf. Viimati vaadatud 01.04.2026

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteaduses*. Tartu Ülikool.

Xheng, Z., Degotardi, S., Djonov, E., (2021) *Supporting multilingual development in early childhood education: A scoping review*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035521001634>. Viimati vaadatud 12.02.2026

ÕIGUSAKTID

Koolieelse lasteasutuse seadus. (2025). *Alusharidusseadus*. [RT I, 09.01.2025, 1](https://www.riigiteataja.ee/akt/101072025002) <https://www.riigiteataja.ee/akt/101072025002>. Viimati vaadatud 01.04.2026.

LISAD

Lugupeetud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli Narva kolledži tudeng Siiri Heinsalu. Õpin „Koolieelse lasteasutuse Õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas“ õppekava kolmandal kursusel.

Palun Teie abi lõputöö koostamisel „Alushariduse õpetajate hinnangud enda pädevustele Kakskeelsete laste õpetamisel Tamsalu lasteaed Krõll näitel“. Töö eesmärgiks on välja selgitada, millised on õpetajate arvates nende oskused ja teadmised kakskeelsete õpilaste Õpetamisel ning kuidas õpetajad näevad, millised oleksid võimalused õpetajate pädevust parendada ja toetada kakskeelsete laste õpetamisel. Palun vastake küsimustele, mis on all pool esitatud. Küsitlus on konfidentsiaalne ning kõik andmed töödeldakse statistiliselt ja avaldatakse üldistatud kujul.

1. Kuidas hindate oma oskusi mitte-eesti emakeelega laste õpetamisel?

- ☐ Täiesti piisavad
- ☐ Vajan mingil määral täiendavaid oskusi
- ☐ Vajan juurde mitmeid olulisi täiendavaid oskusi
- ☐ Tunnen, et puudub suurem osa vajalikke oskusi

2. Kuidas hindate enda oskust kavandada õppetööd, kui rühmas on mitte-eesti emakeelega lapsed?

- ☐ Täiesti piisavad
- ☐ Vajan mingil määral täiendavaid oskusi

☐ Vajan juurde mitmeid olulisi täiendavaid oskusi

☐ Tunnen, et puudub suurem osa vajalikke oskusi

3. Kuidas hindate oma oskusi õpetada järgmisi teemasid, kui rühmas on mitte-eesti emakeelega lapsed? Märkige oma vastused tabelisse ristiga.

Teema	Täiesti piisavad	Vajan mingil määral täiendavaid oskusi	Vajan juurde mitmeid olulisi täiendavaid oskusi	Tunnen, et puudub suurem osa vajalikke oskusi
Mina ja keskkond				
Keel ja kõne				
Eesti keel kui teine keel				
Matemaatika				
Kunst				
Muusika				
Liikumine				

4. Millise valdkonna õpetamiseks läheksite kohe täiendkoolitusele, kui saaksite vabalt valida? Märkige üks vastus.

☐ Mina ja keskkond

☐ Keel ja kõne

- ☐ Eesti keel kui teine keel
- ☐ Matemaatika
- ☐ Kunst
- ☐ Muusika
- ☐ Liikumine

5. Millisel teemal, mis on eelmises küsimuses märkimata, sooviksite täiendkoolitust?
Kirjutage

6. Kuidas hindate enda oskust kavandada õppetööd, kui rühmas on mitte-eesti emakeelega lapsed?

7. Millist keelt kasutate täiendavalt mitte-eesti emakeelega lapse õpetamisel?

- ☐ Vene

- ☐ Inglise
- ☐ Soome
- ☐ Muu _____
- ☐ Kasutan ainult eesti keelt

8. Kuidas hindate enda koostöö oskust mitte-eesti emakeelega lapse vanemaga?
Märkige üks vastus

- ☐ Täiesti piisavad
- ☐ Vajan mingil määral täiendavaid oskusi
- ☐ Vajan juurde mitmeid olulisi täiendavaid oskusi
- ☐ Tunnen, et puudub suurem osa vajalikke oskusi

9. Millist keelt kasutate mitte-eesti emakeelega lapse vanematega suheldes?

- ☐ Vene
- ☐ Inglise
- ☐ Soome
- ☐ Kasutan ainult eesti keelt
- ☐ Muu _____

10. Kirjutage, millistes mitte-eesti emakeelega lapse vanematega koostööküsimustes vajaksite tuge?

11. Kas olete osalenud täiendkoolitustel, kus õpetati spetsiifiliselt mitte-eesti emakeelega lapse õpetamist või tema vanematega suhtlemist?

☐ Jah ☐ Ei

12. Milliseid võtteid/abivahendeid kasutate õppetegevuse planeerimisel õpetades mitte-eesti emakeelega last?

Palun vastake ka mõnele küsimusele enda kohta.

1. Mitu aastat olete töötanud lasteaias või sõimes? Kirjutage aastate arv

2. Mitu aastat olete töötanud lasteaias õpetajana? Kirjutage aastate arv

3. Kas teil on pedagoogiline kõrgharidus? ☐ Jah ☐ Ei

4. Teil on pedagoogiline kõrgharidus praegu omandamisel? ☐ Jah ☐ Ei

5. Millal viimati osalesite oma tööga seotud täiendkoolitusel?

Kirjutage aasta _____

6. Milline oli olnud kõige meeldejäävam, kõige kasulikum täiendkoolitus? Millal see toimus? Kirjutage teema, kui on meeles, siis ka koolitaja nimi, kus see toimus?

7. Millistel teemadel tahaksite saada täiendkoolitust mitte-eesti emakeelega laste paremaks õpetamiseks? Kirjutage palun kaks-kolm teemat.

Täna Teid Teie aja ja vastuste eest! Nad on minule väga olulised. 😊