

KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJA KOGEMUS ÕPETADA TEISEST KEELE- JA/VÕI KULTUURIRUUMIST LAPSI

Triin Vespere

Juhendaja: Riina Stahl, MA

Tallinna Ülikool, haridusteaduste instituut

Andragoogika ja täiskasvanuhariduse valdkond

ANNOTATSIOON

Täiskasvanu omandab teadmisi ja oskusi läbi kogemuste. Artikli eesmärk oli uurida õpetajate kogemusi täiskasvanuõppe vaates, kui nad õpetavad teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga kolmelt erialase kõrgharidusega õpetajalt, kellel on varasem teisest keele- ja/või kultuuriruumist laste õpetamise kogemus. Uuringu tulemuste tõlgendamiseks viidi läbi kvalitatiivne sisuanalüüs. Õpetajate kogemustest, õpetades teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi, tuli esile töö sisu, õpikeskkond ja väljakutsed. Uuringu tulemustes selgus, et õpetajad kirjeldavad enda kogemusi läbi kompetentse.

Võtmesõnad: õppimine, kompetentsid, täiskasvanuõpe

SISSEJUHATUS

Avatud piirid ja võimalus otsustada elukoha üle on tõstnud uussisserändajate arvu Eestisse (Statistikaamet, n.d). Selle tulemusel on märgatavalt suurenenud laste arv koolieelsetes haridusasutustes, kelle taust, keel ja kultuur erinevad tavapärasest (Arenguseire Keskus, 2023). Paljudel lasteaiaõpetajatel tuleb teisest keele- ja/või kultuuriruumist uute laste saabumine rühma ootamatult ning puudub piisav ettevalmistusaeg nende vastuvõtmiseks ja harimiseks (Komp, 2017 & Kanarbik, 2019). Kaasava hariduse lähenemisviis Eestis võimaldab pakkuda igale lapsele tema võimetega ja vajadustega parimat haridust (Haridus- ja Noorteamet, 2023). Kuna Eesti haridusasutustes õpib 2022.aasta veebruari keskpaiga seisuga kokku 8463 uussisserännanud Ukraina last (Arenguseire Keskus, 2023), on õpetajate kogemuse uurimine oluline.

Õppimist seostatakse suutlikusega ise enda õppimist mõjutada (Jõgi, 2021). Õpetajate kutsestandard eeldab õpetaja enda oskust tuvastada oma individuaalsed õppimisvajadused

(SA Kutsekoda, n.d). Uuringud on näidanud, et õpetajad ei tunne end piisavalt ettevalmistatuna või puuduvad praktilised kogemused, et õpetada teisest keele- ja/või kultuuriruumist last (Vanahans et al., 2023 & Lõbu, 2017). Lasteaiauurimus 2022 näitab, et õpetajate laiemad teadmised ja kogemused aitavad paremini tulla toime keeruliste olukordadega rühmas (Lasteaiauurimus, 2022). Mitmekultuurilisuse kogemus rühmas on rikastav nii õpetajatele kui ka rühmakaaslastele, hoolimata seisukohast, et takistuseks peetakse keelebarjääri lastevanematega (Vanahans et al., 2023). Õpetajate võõrkeeles oskus on kasulik nii lastevanematega suhtlemisel kui ka hädaolukordades lapsega suhtlemisel. (Kanarbik, 2019).

Eestis on vähe uuritud õpetajate kogemusi teisest keele- ja/või kultuuriruumist laste õpetamist täiskasvanuõppe vaates. Uurimuse peamine eesmärk on välja selgitada õpetajate kogemused, kui nad õpetavad teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi. Saadud tulemused võimaldavad suurendada kogemusest õppimise teadlikkust, täiskasvanuõppe vaates.

Eesmärgi saavutamiseks on esitatud uurimisküsimus:

1. Milline on koolieelse lasteasutuse õpetaja enda kogemus, kui rühmas on teisest keel- ja/või kultuuriruumist laps?

KOGEMUS JA ÕPPIMINE

Õppimine on pidev elukestev protsess, mil inimene kasutab varasemaid kogemusi, et kohandada ja rakendada neid uutes olukordades (Merriam & Bierema, 2014). Uusi kogemusi saadakse tegevuste kaudu, mis omakorda toetab uute teadmiste omandamist (Timoštšuk, 2020). Täiskasvanuhariduse õppeprotsessis on kogemused olulisel kohal, kus õppija enda kogemusi peetakse hindamatuks väärtuseks (Merriam & Bierema, 2014).

Peter Jarvis (2011) on jaganud kogemusi primaarseteks kogemusteks ja sekundaarseteks kogemusteks. Primaarne kogemus on kui inimene läbi enda kogetu omandab uusi teadmisi ning sekundaarne kogemus toimub siis, kui inimesele jagatakse informatsiooni edastamise teel kellegi teise kogetud teadmisi (Jarvis, 2011). Täiskasvanud õppijad suudavad uut informatsiooni tõhusamalt omandada ning siduda selle juba omandatud teadmistega, kui neid julgustatakse iseseisvalt katsetama (Jõgi, 2021). Kõik kogemused ei loo alati harivat väärtust, mille põhjal inimene uues olukorras eelnevalt õpitut kasutab (Merriam & Bierema, 2014).

Peamine inimtegevuse vorm on õppimine, mis on tihedalt seotud tunnetusprotsessi, uute teadmiste, oskuste omandamise ja kogemuste kujunemisega, seda läbi kellegi või millegi vahendusel (Jõgi, 2021). Õppimine on kui elu jooksul toimuvate protsesside kombinatsioon, mille käigus inimese keha ja meel (mõistmine, teadmised, oskused, hoiakud, väärtused, emotsioonid, uskumused, meeled) kogevad sotsiaalseid olukordi, mis viivad pidevalt muutuva isiksuseni (Jarvis, 2011). Täiskasvanu õppimisel oluline aspekt on võime kohandada omandatud teadmisi ja oskusi erinevates olukordades, et saavutada paremaid tulemusi ning lahendada keerukaid probleeme (Merriam & Bierema, 2014).

KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJA KOMPETENTSUS

Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetents, mis on seotud haridussõnastikus määratletud asjatundlikkusega, võib analüüsida ekspertliku pädevusena või vastupidiselt kui ebapiisav pädevus. (Haridussõnastik, n.d). Läbi õpetajate kompetentside on võimalik hinnata õpetaja pädevust ning lisada sellele kirjeldus (Haridus- ja Noorteamet, 2020).

Koolieelsete lasteasutuste õpetajatele on välja töötatud kompetentsimudel ja 360-kraadine tagasiside meetod, mis aitab õpetajatel avastada nende tugevusi ja nõrkusi ning toetada professionaalset arengut läbi viie kompetentsi: väärtuste edendaja, igakülgse arengu toetaja, päeva kavandaja, iseseisev õppija ning meeskonnaliige (Haridus- ja Noorteamet, 2020). Selle abil selgitatakse välja õpetaja arenguprotsess ja koolitusvajadused, toetades seeläbi nende professionaalset kasvu, keskendudes Eesti elukestva õppe strateegiale (Haridus- ja Noorteamet, 2020). Olulisel kohal on õppimine ja teadlike oskuste kasutamine, mis peab saama aktiivse eluhoiaku lahutamatuks osaks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020).

Alushariduse õpetaja kvalifikatsiooni nõudeks on õpetaja, tase 6 kutsestandard, kus kirjeldatakse tegevusnäitajaid, mille läbi on võimalik hinnata õpetaja kompetentsust professionaalses arengus (SA Kutsekoda, n.d). Kutsestandard kirjeldab, et õpetaja analüüsib oma õpetamise mõju, kaasates kolleege ja osaledes õpikogukondades, sealhulgas virtuaalsetes; kogub regulaarselt tagasisidet õppijate tegevuste ja tulemuste kohta ning kasutab seda, et planeerida muudatusi õpetamis- ja kasvatusprotsessides (SA Kutsekoda, n.d). Õpetaja loob professionaalse arengu plaani, kus arvestab oma õppimisvajadusi, haridusasutuse arengut, riiklikke haridusprioriteete ja lisaks rakendab digikeskkondi enda professionaalse arengu edendamiseks (SA Kutsekoda, n.d).

Õpetamine ei tohiks olla kinni kompetentsimudeli raamides, mis annaksid üheselt mõistetavad juhised õpetajale (Trasberg, 2021). Oluline on mõista erinevate kogemusliku perspektiivide mitmekesisust, mis nõuavad pidevat avatust ja elukestvat õppimist, et õpetaja ei peaks ennast nägema valmis eksperdina, vaid pigem oluline on kriitiline ja peegeldav suhtumine, mis on omakorda edu aluseks (Trasberg, 2021). David Kolb on kirjeldanud kogemusliku perspektiivi mitmekesisust läbi oma teooria nelja põhielemendi, mis moodustavad õppimise protsessi tsükli ning hõlmab kogemust, refleksiooni, abstraktset mõtlemist ja aktiivset eksperimenteerimist (Merriam & Bierema, 2014). Kolbi kogemusliku õppimisteooria kohaselt on kogemus praktiline tegevus, mille käigus inimene õpib osaledes, tajudes ja kogedes midagi otsest, ning refleksioon võimaldab kriitiliselt analüüsida, tõlgendada kogemusi, mis loob seoseid varasemate teadmistega (Merriam & Bierema, 2014). Abstraktne mõtlemine loob kontseptuaalseid mudeleid ja sünteesib teadmisi, samal ajal kui aktiivne eksperimenteerimine on uute ideede rakendamine ja lahenduste leidmine praktikas (Merriam & Bierema, 2014).

METOODIKA JA VALIM

Käesolevat tööd viisin läbi kvalitatiivset uuringumeetodit kasutades. Kvalitatiivselt andmete kogumine ja nende analüüsimine võimaldab mõista inimeste kogemusi ja arusaamu (Laherand, 2008). Andmekogumismeetodiks on poolstruktureeritud intervjuud. See võimaldas esitada ettevalmistatud küsimusi ja vajadusel täiendavaid küsimusi (lisa 1). Uuringus kasutasin sihipärast valmit, kus kriteeriumiks oli töökogemus eri keele- ja/või kultuuriruumist lastega, mis on esitatud (tabel 1). Intervjuu valimiks olid erialase kõrgharidusega õpetajad, kes töötavad Harjumaa koolieelsetes lasteasutustes. Intervjuuküsimuste sobivuse kontrollimiseks viisin läbi pilootintervjuu, mis võimaldas veel küsimusi täpsustada ja muuta. Intervjuud viisin läbi kolme õpetajaga. Läbiviimiseks võtsin ühendust e-kirja teel. E-kirjas kirjeldasin uuringu sisu ning nõusolekut uuringus osalemiseks. Intervjueeritavaga nr 1 (I1) viisin läbi intervjuu Zoom keskkonnas, kus salvestasin video- ja helifaili. Intervjueeritavaga nr 2 (I2) ja intervjueeritavaga nr 3 (I3) kohtusin nende töökeskkondades, kus salvestasin helifailid.

Tabel 1. Valimi tausta kirjeldus.

Intervjueeritav	I1	I2	I3
-----------------	----	----	----

Staaž õpetajana aastates	5	15	5
Kogemus teisest keele- ja/või kultuuriruumist lastega aastates	5	15	4
Emakeel	eesti	eesti	eesti
Haridustase	alushariduse pedagoog	alushariduse pedagoog, õpib magistris	alushariduse pedagoog

Andmete analüüsi alustasin intervjuude transkribeerimisega. Selleks kasutasin veebipõhist kõnetuvastusprogrammi <http://bark.phon.ioc.ee/>. Intervjuu tulemuste põhjal viisin läbi sisuanalüüsi. Andmete analüüsiks lugesin intervjuu tekste mitmeid kordi hoolikalt. Kodeerimiseks märgistasin tekstis sõnu ja fraase erinevate värvidega. Koodide ühendamisel moodustasin kategooriad, millele omakorda sarnaste koodide analüüsimisel kujunesid alamkategooriad. Kategooriad- ja alamkategooriad on esitatud (tabel 2).

Tabel 2. Peakategooria „Õpetajate kogemus teisest keele- ja/või kultuuriruumist lastega“ ja nende kategooriad, alamkategooriad ning näide analüüsiühikust.

Kategooriad	Alamkategooriad	Näide analüüsiühikust
Kogemuse osapooled	-vaade läbi enda -isikud -asutused	-mina arvan -lapsevanem, paariline, laps -ülikool, lasteaed
Tunded	-enda tunded -teiste tunded	- keeruline, tekib kaos - arg poiss
Väljakutsed	-isiklik -töökeskkond	- koostöö lastevanematega - ajamahukas ettevalmistamine
Areng	-isiklik areng -ettepanekud	- keeleõpe - ülikooli õppekava

Tulemusi esitan kategooriate kaupa. Paremaks lugemiseks olen lisanud tekstilised illustatsioonid.

TULEMUSED

Teisest keele- ja/või kultuuriruumist laste õpetamise kogemust pidasid õpetajad oluliseks suhtlust kaaskolleegeidega. Tähelepanu pöördi enda kogemuste jagamist teistele või teiste kogemustest õppimist. Kõik vastajad kirjeldasid rühma tegevusi, mil oli vaja kaaskolleegei abi, et töötada paremini teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsega. Kogemuste jagamist kirjeldati rühmaruumi- ja asutuse tasandil, mil jagatakse meetodeid ja töövahendeid. Üks vastaja tõi veel välja teiste kogemusest õppimist sotsiaalmeedias, kus ta jälgib nii Eesti kui ka välismaiseid gruppe, mis on mõeldud õpetajatele.

„Mina arvan, et kõige paremad materjalid või vahendid, kuidas midagi õpetada või teha, tulevad ikkagi kolleegidelt.“ (I2)

Oluliseks peeti saadud kogemusi, mis tekivad protsessi käigus, kui rühmas on vaja leida lahendusi, kuidas teisest keele- ja/või kultuuriruumist last kaasata paremini. Kirjeldati tehtud muudatusi rühmas vastavalt sellele, mis on lapse vajadus.

„ /.../ siis ma ütlen talle lause eesti keeles lühikese konkreetse.“ (I2)

Kõik vastajad pidasid oluliseks teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapse kaasamisel lapsest lähtumist: pakkudes talle lisatuge, andes aega, personaalset lähenemist. Õpetajad tõid esile seejuures enda paindlikkuse ja loovuse, mis neid toetab lapse kaasamisel. Kõik vastajad kirjeldasid teisest keele- ja/või kultuuriruumist laste olemasolu rühmas rikastavaks ja arendavaks nii endale kui ka teistele lastele.

„Minu arust nad rikastavad. Nad rikastavad kogu rühma ja teisi lapsi ka.“ (I2)

„Tema ei võta ka hommikuringis sõna, siis õhtuti istusimegi maha ja tegid kahekesi rahulikult.“ (I1)

Vastajad kirjeldasid olemasolevate kogemuste tähtsust, mis neid toetab kui õpetajat. Nimetati tööil kui ka tööväliselt saadud eelnevaid kogemusi, mis neid rühmaruumis aitab. Kogemusena toodi välja, et juba eelnevalt õpetades lapsi, saadud kogemused toetavad neid ka praegu. Üks vastaja kirjeldas lapsepõlve suhtlusi teisest keeleruumist inimestega, mis omakorda toetab teda nüüd õpetajana.

„Mul on juba vähemalt eri vanuseliste laste kogemused, täitsa väiksed kaheaastased ja kuidas nendega oli ja kuidas siis nelja viiestega.“ (I1)

Õpetajad tõid välja, et õpikeskkonnas suuri muudatusi nad ei teinud, kui rühmas on olnud teisest keele- ja/või kultuuriruumist laps. Laste kaasamist nähti loomuliku töö osana. Näiteks kirjeldati, et rühmas on paljud esemed sildistatud piltide või sõnadega, ning see on kasulik kõikidele lastele.

„Nüüd viimased kaks õppeaastat on olnud nüüd juba päris suured lapsed, midagi konkreetselt ei ole muutnud küll.“ (I1)

„Ma ei tea, ma ei oska öelda, mis teisiti on, sest et ma teen täpselt nii, mis lastele tundub, mis lastele meeldib.“ (I2)

Kõik õpetajad tõdesid, et aega kulub rohkem, kuna tuli teha rohkem ettevalmistustööd, luua ise õppematerjale. Lisaks toodi välja, et teisest keele- ja/või kultuuriruumi lapse paremaks kaasamiseks oli abiõpetaja neile lisatoeks. Üks vastaja tõdes, et abiõpetaja lisatoele ei saa alati abiõpetaja enda tööülesandeid, milleks oli koridori koristamine, täita soovitud korras. Samuti kirjeldati, et teisest keele- ja/või kultuuriruumist laps vajab personaalselt tähelepanu rohkem, samal ajal kui teised lapsed võivad jääda tähelepanuta.

„Füüsiliselt võtab ikka palju kauem aega, et sa pead, kui mingit tegevust ette planeerida, siis sa pead nagu arvestama sellega ajalise lisakuluga.“ (I3)

Kaks vastajat pöörasid tähelepanu töökeskkonnas olevatele puudustele, mis esineb nende töös, kui õpetavad teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi. Kirjeldati nigelat metoodilist materjali, mis ei ole mõeldud õpetajatele, kes töötavad teisest keele- ja/või kultuuriruumist lastega.

„Meil on nii kehv metoodiline materjal, et olen kõike ise täiendavalt teinud.“ (I1)

Õpetajad tõid esile keelebarjääri, mis mõjutas suhtlust nii laste kui ka lastevanematega. Näiteks toodi välja, et lapse üleandmisel on soov lapsevanemaga rohkem suhelda ning õpetaja tunneb, et tema ebapiisav keeleoskus on takistuseks. Vaatamata õpetajate keeleoskuse murele, leidsid õpetajad, et nende keeleoskus ei tohiks olla töötamise

takistuseks eri keele- ja/või kultuuriruumist lastega. Üks vastaja kirjeldas kultuuriruumi erinevust ebameeldiva kogemusena, seoses ühe lapsevanema käitumist lasteaia kodukorra vastu.

„Lapsega sa said veel hakkama, aga selle vanemaga ei saa, sest nad on ikka täiesti teises kultuuris olnud /.../ tuli suvalisel kellaajal lasteaeda, sest nemad omal maal nii võivad teha.“ (I1)

„Mul oli nagu väga raske vanematega suhelda, sest kartsin nagu, et neile jääb mingi info arusaamatuks.“ (I3)

Kaks õpetajat kirjeldasid ülikooliõpingute osatähtsust, et õpetada teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi. Vastajad tõid välja, et õpingute maht ei olnud piisav, kus keskenduti teisest keele- ja/või kultuuriruumist laste õpetamisele. Samuti toodi välja, et õpingute jooksul oli ühepäevane keelekümbelus praktika ning see jäi väheseks.

„Oleks olnud praktikat rohkem, võib-olla, oleksin rohkem teadnud. Ei teagi. Koolis pikem semester.“ (I1)

Õpetajad tõid välja enda arenguvõimalusi, mis aitaks neil paremini rühmas hakkama saada. Kirjeldati konkreetseid puudusi isiklikus seisukohast, mis vajab arendamist, et veelgi rohkem toetada rühmas olevaid lapsi. Näiteks sõnastati, et on vaja õppida enda aja kasutamist efektiivsemalt. Lisaks üks vastaja tõi välja soovi osaleda keeleõppes, mis toetaks teda mitte ainult lastega suhtlemisel, vaid ka lastevanematega. Samuti pöörati tähelepanu lasteaia kui organisatsiooni arengule ning kirjeldati puudusi, mida on võimalik arendada, et õpetajat toetada rohkem. Üks vastaja kirjeldas, et soovib osaleda töövarjuna, mis toetaks paremini õpetajate kogemuste jagamist. Lisaks toodi välja huvi osaleda koolitustel, mille sisu on suunatud õpetajatele, kes töötavad teisest keele- ja/või kultuuriruumist lastega. Isikliku kogemuse kaudu kirjeldati töökeskkonna väliseid tegureid ning toetaksid õpetaja arengut, mis omakorda toetab rühmas töötamist teisest keele- ja/või kultuuriruumist lastega.

„Oma aja kasutamine on kõige suurem miinus minu puhul, mida ma õppida veel tahan.“ (I2)

„/.../ et võib-olla ülikoolis rohkem nendele ainetele rõhku panema.“ (I3)

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada õpetajate kogemused täiskasvanuõppe vaates, kui õpetavad teist keele- ja/või kultuuriruumist lapsi. Poolstruktureeritud intervjuude tulemusel selgus, et intervjuueeritavad kirjeldavad oma kogemusi läbi mitmete osapoolte. Intervjuudes kirjeldasid õpetajad teisest keele- ja/või kultuuriruumist laste õpetamist loomuliku töö osana, sest õpikeskkonnas nad suuri muudatusi ei teinud, leidsid nad siiski väljakutseid, millega tuli silmitsi seista.

Intervjuudes tõid õpetajad välja, et toetuvad lapsi õpetades enda varasematele kogemustele, mis on elukestva õppimise protsessis olulisel kohal (Merriam & Bierema, 2014). Õpetajad kirjeldasid enda kogemusi läbi erinevate tegevuste, näiteks kirjeldati tööülesannete kohandamist või suhtlust lastevanematega. Samuti tõid vastajad välja eelnevate teadmiste kasutamise, mis toetab neid õpetades teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi. Lisaks kirjeldati arengusuundasid, kus nähti enda arenguvõimalusi või suuremaid muudatusi, mis toetaksid õpetajat rohkem. Siinse uuringu puhul võib välja tuua, et intervjuude vastustes tulid välja kõik neli põhielementi, mis on Kolbi kogemuslikus õppimisteoorias (Merriam & Bierema, 2014).

Varasemates uuringutes tuuakse välja, et õpetajatel puuduvad praktilised kogemused, et õpetada teisest keele- ja/või kultuuriruumist last (Vanahans et al., 2023 & Lõbu, 2017). Ka siinse uuringu on õpetajad kirjeldanud praktiliste kogemuste vähesust, kui nad on asunud õpetama teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi. Intervjuueeritavad kirjeldasid, et praktilised kogemused on tulnud õpetaja tööd tehes. Siiski pidasid õpetajad enda kogemust rühmaruumis tavapäraseks, tuues välja, et õpetades teisest keele ja/või kultuuriruumist on üks osa tööst. Intervjuude vastustest ilmnes kolm kogemusest õppimise keskkonda. Nendeks keskkondadeks olid rühmaruum, asutus kui lasteaed, internet.

Õpetajad kirjeldasid enda nõrkusi ning tõid välja enese arengu võimalused. Õpetaja professionaalset arengut saab hinnata läbi viie kompetentsi: väärtuste edendaja, igakülgse arengu toetaja, päeva kavandaja, iseseisev õppija ning meeskonnaliige (Haridus- ja Noorteamet, 2020). Uurimuses kajastus selgelt igakülgse arengu toetaja komponent, mil õpetajad pöörasid tähelepanu laste individuaalsetele toele. Lisaks kavandasid õpetajad õpikeskkonda laste vajadustest lähtuvalt. Samuti kirjeldasid õpetajad enda arenguvõimalusi ja meeskonnatöö kogemusi. Vastustes ilmnes ka väärtuste edendaja komponent, sest õpetajad pidasid teisest keele- ja/või kultuuriruumist laste osalemist õppetöös igapäeva loomulikuks töö osaks. Veel mainiti teisest keele- ja/või kultuuriruumi

laste osalemist rikastavaks, mis omakorda loob väärtuskasvatuse. Kuigi selles uuringus ei kajastunud asutuse ja riigi areng, kirjeldasid õpetajad ülikooli õpingute parendamise võimalusi ja digikeskkonna kasutamist enda arengu eesmärgil, mis on omakorda professionaalse arengu plaani osadeks (SA Kutsekoda, n.d).

Uuringutulemused näitasid, et õpetajad kirjeldavad enda kogemusi, kui rühmas on teisest keele- ja/või kultuuriruumist laps, läbi kompetentside. Saadud tulemused on väärtuslikud ja näitavad vajadust tegeleda õpetajate kogemuste olulisusega täiskasvanu õppe vaates. Kogemused on õppeprotsessi oluline osa (Merriam & Bierema, 2014), mis omakorda kujundab ja pakub tuge õpetajate professionaalse arengu teekonnal.

Uuringu piiranguks on valimi väiksust, mis lubab tulemusi iseloomustada valimiks olnud õpetajate kogemuste ulatuses ning selle põhjal ei saa teha laiemaid üldistusi. Kuna uurimus tõi esile kompetentside seose kogemustega, siis edaspidi saab veelgi põhjalikumalt uurida õpetaja kompetentside avaldumisi, seoses kogemuste jagamisega, kui õpetada teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi.

Täna intervjuudes osalenud õpetajaid, kes jagasid oma kogemusi. Täna oma toetavat juhendajat Riina Stahli.

KASUTATUD ALLIKAD

- Arenguseire Keskus. (2023). *Raport: Õpetajate ja tugispetsialistide nappus piirab Ukraina laste õppimisvõimalus.*
<https://arenguseire.ee/uudised/raport-opetajate-ja-tugispetsialistide-nappus-piirab-ukraina-laste-oppimisvoimalusi/>
- Haridus- ja Noorteamet. (2023). *Kaasav haridus.* <https://harno.ee/kaasav-haridus>
- Haridus- ja Noorteamet. (2020). *Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside metoodika.*
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/Koolieelse%20lasteasutuse%20%C3%B5petaja%20kompetentsimudel_0.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2020). *Eesti elukestva õppe strateegia.*
<https://vana.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Haridussõnastik. (n.d). Kompetentsus.
<https://www.eki.ee/dict/qs/index.cgi?Q=kompetentsus&F=M>
- Jarvis, P. (2011). *Learning: The experience of a lifetime!*. Jõgi, L., & Krabi, K. (toim.), *Raamat õppimisest: Õppides täiskasvanuks - õppimine erinevates perspektiivides.* TLÜ kirjastus.
- Jõgi, L. (2021). *Täiskasvanute õppimine ja õpetamine.* Märja, T., Jõgi, L., & Lõhmus, M., *Andragoogika. Raamat täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest.* Atlex.
- Kanarbik, L. (2019). *Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kogemused ja hinnang oma tööle uussisserändajate lastega* [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/zoom/59069/view?page=1&p=separate&search=kogemus&hlid=413326442&tool=search&view=0,0,2481,3508>
- Komp, K. (2017). *Koolieelsete lasteasutuste pedagoogide valmisolek mitmekultuuriliseks alushariduseks* [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/zoom/32026/view?page=6&p=separate&search=lasteaedade&tool=search&view=0,1491,2481,2017>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis.* Tallinn: Infotrükk.
- Lasteaiauurimus. (2022). *Lasteaiauurimus 2022* Kokkuvõte.
<https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/hariduskonverents/Lasteaia%20%C3%BCmarlaud%202022.pptx.pdf>
- Lõbu, T. (2017). *Kogemusõppe raknedamine täienduskoolitusel osalejate ja koolitajate arvamuste põhjal.* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. Dspace.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/6ab1fef2-9d13-4a07-82fe-63e733d111fc/content?fbclid=IwAR2qBKjdG3ZBjBVdjaquXwSBxXta3nvTtq1ifDk0bMTcdAYhc tnWtVkgVB8>

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice* (lk 104–126). San Francisco: Jossey-Bass.

SA Kutsekoda. (n.d). *Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6*.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>

Statistikaamet. (n.d). *Ränne*.

<https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/rahvastik/ranne>

Timoštšuk, I. (toim.), (2020). *Kogemusõpe avatud õppekeskkonnas*. Tartu: SA Eesti Teadusagentuur. <https://doi.org/10.23680/diss/016>

Trasberg, K. (2021). Kriitiline ja refleksiivne vaade interkultuurilisele haridusele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 10(2), 334–339.
<https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.2.12>

Vanahans, M., Timoštšuka, I., & Uibu, K (2023). Lasteaia- ja klassiõpetajate hinnangud oma ettevalmistusele, pädevusele ja kogemusele õpetada uussisserändajast õpilasi. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 11(1), 103–129.
<https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.05>

LISAD

LISA 1. Intervjuu kava

I osa, sissejuhatus:

1. Kui pikalt oled töötanud õpetajana lasteaias?
2. Milline on Sinu kvalifikatsioon seoses õpetaja ametiga?
3. Milline on olnud eelnev kogemus õpetada teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi?
4. Kui pikalt oled töötanud rühmas, kus käib teisest keele- ja/või kultuuriruumist laps?
5. Milline keeleline keskkond on Sinu rühmas? Milline on Sinu enda keeleline oskus?

II osa, küsimused:

6. Millised olid Sinu teadmised teisest keele- ja/või kultuuriruumist laste eripäradest, enne kui laps liitus rühmaga?
7. Millised on peamised väljakutsed kui rühmas on teisest keele- ja/või kultuuriruumist laps? Kuidas nendega toime tuled?
8. Kuidas mõjutab teisest keele- ja/või kultuuriruumist laps rühmas õppe- ja kasvatustööd?
9. Mida oled pidanud tegema teisiti õppe- ja kasvatustöös, kui rühmas on teisest keele- ja/või kultuuriruumist laps?
10. Kuidas toetavad peamised töövahendid, et õpetada teisest keele- ja/või kultuuriruumist last?
11. Mis läheb hästi õpetades teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi?
12. Millistest tunnete enim puudust, et õpetada teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi?
13. Milline ettevalmistus oleks Sind veelgi teotanud, et õpetada teisest keele- ja/või kultuuriruumist lapsi?
14. Kuidas hindad enda kogemust, et oled töötanud teisest keele- ja/või kultuuriruumist lastega?