

Tegevusuuring kaasavas lasteaiarühmas: eripedagoogilised koolitused ja nõustamine õpetajatele

Pille Häidkind^{a1}, Carolina Šuman^b, Kristi Vint^c

^a Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

^b Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, Ilmatsalu Põhikool

^c Tartu Herbert Masingu Kool

Annotatsioon

Erivajadustega lapsed vajavad õppimisel teistest enam toetust ning keskkonnas tehtavad kohandused peaksid kindlustama kvaliteetse alushariduse kõikidele sama rühmaruumi jagavatele lastele (Barton & Smith, 2015; Næsby, 2020). Tegevusuuringu eesmärk oli katsetada eripedagoogiliste koolituste ja nõustamise kombinatsiooni õpetajate toetamisel ning hinnata selle sobilikkust kaasava hariduse edenemiseks lasteaiarühma tasandil. Kahes aia- ja kahes sobitusrühmas kaardistati eelnev olukord. Seejärel said õpetajad osaleda asutuse tellitud eripedagoogilistel koolitustel ja õpetajaid (N = 8) nõustati veebi vahendusel. Järgnes nõustamisel kokkulepitu rakendamine rühmades 6–8 nädala jooksul ja lõpuks hinnati muutust ning pakutud sekkumiste asjakohasust ja kasulikkust. Õpetajad leidsid, et eripedagoogilised koolitused ja nõustamine toetasid kaasava hariduse rakendamist (viiepalliskaalal oli keskmine hinnang 3,6). Uuringu käigus tõusis esile vajadus muuta tõhusamaks koostööd rühmas töötavate täiskasvanute vahel.

Võtmesõnad: kaasav haridus, lasteaiapäetaja, eripedagoog, tegevusuuring

Sissejuhatus

Riigi tasandil defineeritakse, mis on hariduse roll, ja määratakse kindlaks haridussüsteemi kujundamise, toimimise ning arengu põhimõtted. Sarnaselt muu maailmaga on Eestis pärast taasiseseisvumist liigutud kaasava hariduse põhimõtete rakendamise suunas nii lasteaiades (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999) kui ka koolides (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Mida

¹ Haridusteaduste instituut, Tartu Ülikool, Jakobi 5, 51005 Tartu; pille.haidkind@ut.ee.

kaugemalt ja kõrgemalt (Nelis & Pedaste, 2020; Tammemäe *et al.*, 2020) vaadata, seda selgem tundub, mida kaasav alusharidus tähendab ja et see on demokraatlikule riigile ainuõige arengusuund.

Uuringud, mille raames süvenetakse õpetajate, koolitajate, nõustajate, lapsevanemate või laste vaatenurka, osutavad, et oleme jõudnud aruteludest füüsilise kaasamise (paigutamine kodukoha lasteaeda eakaaslaste lähedale) üle kaasamise kvaliteedi küsimuste juurde. Hea kvaliteediga kaasavast alusharidusest võivad nii eakohaselt arenenud kui ka erivajadustega lapsed, seeläbi ennetatakse diskrimineerimist ja edendatakse solidaarsust ühiskonnas (Barton & Smith, 2015; Lundqvist & Bodin, 2018; Mitchell, 2015; Næsby, 2020).

Erivajadustega laps ja kasvukeskkonna kohandamine lasteaias

Erivajadustega õppija on see, kes eristub rühmas teistest omaealistest lastest nii suurel määral, et ta vajab tavapärase keskkonna kohandamist, täiendavat toetamist (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Mida ulatuslikumad erinevused lapsel on, seda ootuspärasem on, et tema kaasamise võimalikkuse suhtes tekivad osalistel kahtlused. Barton ja Smith (2015) osutavad, et õpetajate hoiakud on tõusnud olulisimaks takistuseks kaasava hariduse edendamisel USAs. Fyssa, Vlachou ja Avramidis (2014) küsitlesid Kreeka õpetajad ja selgus, et 86 protsenti vastanutest leidis, et kaasamine oleneb erivajadustega lapsest ja tema suutlikkusest kohaneda; üksnes 14 protsenti õpetajatest teadvustas lisaks seda, et oluline on teha kohandusi keskkonnas.

Ka Eestis tehtud küsitlused (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020) osutavad, et õpetajad ning eripedagoogid kahtlevad, kas kaasav haridus (õppimine samas rühmas/klassis eakohaselt arenenud lastega) on kõikide erivajadustega laste puhul mõttekas ja kvaliteetselt teostatav. Ressursside vähesus ja/või raskused tugispetsialistide palkamisel on üldteada. Riigikontrolli auditi (Riigikontrolli aruanne Riigikogule, 2020) alusel ei saa lapsed neile vajalikke hariduse tugiteenuseid kolmandikus lasteaedades; võrreldes praegusega soovib veel 58 protsenti küsitluses osalenud lasteaedadest (N = 405) oma kollektiivi eripedagoogi.

Kaasav alusharidus realiseerub lasteaias ja rühma tasandil õpetaja tehtud kohanduste varal. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi tuleb lasteaias erivajadustega laste toetamisel muuta füüsilisi tegureid (mängu- ja õppevahendid, ruumid) ning õppe- ja kasvatustegevust (õppekorraldus, õppe- ja kasvatustegevused, rühma tegevuskava, individuaalne arenduskava). Häidkindi ja Orase (2016) uuringus ilmnes, et Eesti õpetajatel on küllaltki kitsas ja ühetaoline arusaam sellest, mida on neil keskkonnas võimalik muuta. Eelkõige toodi välja füüsilises keskkonnas tehtud muudatusi, näiteks mööbli

teistsugust paigutamist, ja peeti oluliseks häid suhteid inimeste vahel, õpetaja eeskjuu. Soukakou, Evangelou ja Holbrooke (2018) palusid Inglismaa õpetajatel tuua näiteid edukalt rakendunud kaasamisest. Kõige enam (20% vastustest) toodi näiteid ruumi ja õppevahendite kohandamise kohta, kuid sama palju kirjeldati ka grupitegevustes (õpetamisel) tehtud kohandusi. Eraldi punktina tuuakse koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008, § 8, lõige 2) välja vajadus teha koostööd: „Erivajadustega lapse, sealhulgas andeka lapse arengu toetamine lasteaias on meeskonnatöö, mille toimimise eest vastutab lasteasutuse direktor.“ Mitu täiskasvanut rühmas annab võimaluse rakendada ka lasteaias koosõppimist ja -õpetamist, mida koolis on soovitanud Slabina (2017).

Õpetajate ettevalmistus ja toetamine

Enamik uurijad rõhutavad, et kaasamise kvaliteedi huvides on tähtis õpetajate ettevalmistus ja toetamine (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Chhabra, Bose ja Chadha (2018) said Botswana õpetajaid küsitledes teada, et 60 protsenti vastanutest on veendunud, et kõik lapsed suudavad õppida, kuid üksnes 23 protsenti leidis, et nad ise on erivajadustega laste õpetamiseks piisavalt ette valmistatud. Eripedagoogilise täienduskoolituse vajalikkust lasteaiatõpetajatele on kinnitanud ka mitmed üliõpilaste tehtud uuringud Eestis (Adusoo, 2016; Korela, 2019; Külaots, 2016; Markna, 2021; Ploom, 2021), kuid koolituste efektiivsus on kohati küsitav. Näiteks on Ploom (2021, lk 18) kaheksa õpetaja intervjuerimise põhjal teinud järelduse, et „olemasolevatest üldistest koolitustest lasteaiatõpetajad suurt kasu ei taju. Nad eelistavad nõuandeid praktikutelt ja erispetsialistidelt. Samuti tõid õpetajad välja häid koolitusi, mis lähtuvad konkreetsest erivajadusest ja mida võetakse vastavalt sellele, milline laps parasjagu rühmas on.“

Universaalne disain (Norra keskkonnaministeerium, 2007) tähendab, et erandeid ja kohandusi on vaja teha pigem vähem, kuna kasvukeskkond on algusest peale planeeritud erinevate õppijate jaoks. Seda ideed püütakse rakendada nii füüsilise keskkonna kujundamisel kui ka õpetamise planeerimisel (Love, 2018). Arcidiacono ja Baucal (2020) rõhutavad, et oluline on mõtteviisi muutus – lapse puuduste asemel on vaja keskenduda võimalustele, kuidas õpetaja saab kõikidele rühma liikmetele luua soodsad õpitingimused. Malva (2021) leidis, et üldpedagoogilised teadmised praktilise töö käigus pigem vähenevad, ja oletab, et õpetajad ei teadvusta nende kasutamist oma igapäevatoos. Seega on nüüdisaja õpetajal vaja laia teadmiste repertuaari, mida tema saab muuta, ning arusaamist, millal on asjakohane muudatusi teha, ja oskust jälgida nende mõju õppeprotsessile.

Kaasav haridus eeldab senise tegevuse ümberkorraldamist ka tugispetsialistidelt (Fyssa *et al.*, 2014; Tan, 2021). Olulisele kohale on tõusnud koostöö õpetajate ja eripedagoogi vahel – vajalik on nn professionaalne dialoog, mis hõlmab ühiseid tegevusi, konsultatsioone, reflekteerimist ja vestlusi (Lundqvist & Bodin, 2018; Tan, 2021). Ka Eestis on eripedagoogi kutsestandardis (Eripedagoog, tase 7, 2018) esitatud kohustuslik kompetents „B.2.5 Eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus“ ning eripedagooge rakendatakse aktiivselt väljaspool erivajadustega lastele loodud rühmi. Karindi ja Tamm (2019) leidsid, et eripedagoog ja õpetaja teevad koostööd erivajadustega lapsele kohandusi ja sekkumist planeerides, vähem aga nende rakendamise käigus.

Uuringud kaasamise kvaliteedist lasteaias

Kaasamise hea kvaliteet tähendab, et eakohaselt arenenud ja erivajadustega lapsed ning nende pered tunnetavad kuuluvust, omavahel toimivad positiivsed sõprussuhted ning kõik lapsed saavad areneda ja õppida võimetekohaselt (Soukakou *et al.*, 2018). Välisriikide uurimustes puudub täielik üksmeel, mida tuleks kasvukeskkonnas muuta/kohandada seoses erivajadustega laste kaasamisega ja mille alusel saab otsustada, et kohandused on sobivad, piisavad.

Fyssa jt (2014) kirjutavad, et eristada saab a) objektiivselt hinnatavaid näitajaid, nagu laste-täiskasvanute suhtarv, õpetajate kvalifikatsioon ja tugipersonal, ning b) subjektiivselt hinnatavaid näitajaid, nagu laste omavaheline ning laste ja täiskasvanute suhtlus, õpetamise kavandamine, teostamine ja analüüsimine. Barton ja Smith (2015) rõhutavad kolme põhimõtet: vaja on tagada juurdepääs (füüsilised tingimused), võimaldada osalemist (kõik lapsed saavad mõtestatult ja sõbralikult koos tegutseda, õppida) ning tagada toetus (ressursid, personali väljaõpe, koostöö).

Ka küsimus, kuidas kaasamise kvaliteeti rühma tasandil hinnata, edasiminekut toetada ja jälgida, on teadlastele ja praktikutele seni veel keeruline. Kasutatud on küsitlust (Barton & Smith, 2015; Fyssa *et al.*, 2014; Kivirand *et al.*, 2020) ja eneseanalüüsi (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2017; Lundqvist & Bodin, 2018; Poom-Valickis & Ulla, 2020; Uibu & Puksand, 2017). Viimasel ajal on liigutud üha enam vaatlusmeetodi rakendamise suunas (Chhabra *et al.*, 2018; Love, 2018; Næsby, 2020).

Kaasava rühmaruumi profiil (Inclusive Classroom Profile (ICP); Soukakou, 2012; Soukakou *et al.*, 2018) on Inglismaal loodud hindamisvahend, mida on kasutatud ka USAs (Love, 2018; Soukakou *et al.*, 2015), Rootsis (Lundqvist & Bodin, 2018) ja Botswanas (Chhabra *et al.*, 2018). ICP koosneb 12 aspektist, mida hinnatakse rühmas kolmetunnise vaatluse käigus: füüsilises keskkonnas tehtud muudatused, sotsiaalsed suhted, vabal ajal ja õppetegevuse käigus

pakutav tugi ning koostöö täiskasvanute vahel (Soukakou, 2012; Soukakou *et al.*, 2018). Nende aspektide olulisusele viitab ka kaasava alushariduskeskkonna refleksioonivahend (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2017), mis koosneb kaheksast alateemast, millele õpetajal soovitatakse mõelda, vt tabelit 1.

Tabel 1. Kaasava hariduse kvaliteedi näitajad

Soukakou (2012)	Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2017)
1) ruumi ja õppevahendite kohandamine,	1) keskkonna üldine sõbralikkus,
2) täiskasvanute osalemine laste interaktsioonis,	2) sotsiaalse keskkonna kaasavus,
3) grupitegevuste kohandamine,	3) lapsekeskne lähenemine,
4) üleminekud tegevuste vahel,	4) lapse vajadusi arvestav füüsiline keskkond,
5) tagasiside,	5) materjalide kättesaadavus kõikidele lastele,
6) õppimise kavandamine ja edasimineku jälgimine,	6) kõikidele tagatud suhtlemisvõimalused,
7) kuuluvus,	7) kaasav õpetamise ja õppimise keskkond,
8) täiskasvanu-lapse sotsiaalne suhtlus,	8) peresõbralik keskkond.
9) laste mängu juhendamine täiskasvanute poolt,	
10) konfliktide lahendamine,	
11) sotsiaalse suhtluse toetamine,	
12) lastevanemate ja spetsialistide partnerlus.*	

Märkus: * lisanud Soukakou jt (2018).

Lundqvist ja Bodin (2018) palusid eripedagoogidel võrrelda ICP abil hinnatavaid aspekte ja Rootsi riiklikku õppekava ning analüüsida, kuidas kasulikult ja mugavalt nad seda töövahendit kaasamise edendamisel peavad. Uurijad leidsid, et hindamisvahend on asjakohane, annab kiiresti ülevaate ning võimaldab alustada kaasamise edendamiseks professionaalset dialoogi õpetaja ja eripedagoogi vahel. Soukakou jt (2018) uuringu eesmärk oli katsetada, kuidas saab ICP toel Inglismaa lasteaiarühmades kaasamist edendada. Hindamismeetodeid kombineeriti: kõigepealt rakendati rühma uurides struktureeritud küsimustikku, vaatlust ja intervjuud; siis anti osalejatele tagasisidet (mida uuriti, kogutud andmed; juhendati, mida saaks parandada ja kuidas) ja lõpuks koguti osalejatelt tagasisidet (korraldati fookusgrupi kohtumine, milles osalesid juhtkond, haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija, õpetajad). Selgus, et 95 protsenti arutatud tagasisideteemadest seostus ICP osadega, lisandusid ressursside ja väljaõppe küsimused.

Love (2018) lähtus oma doktoritöös, et kvaliteetsel alusharidusel ja kvaliteetsel kaasamisel on ühisosa: võimetekohane õpetamine, koostöö perekonnaga, õpetajate ettevalmistus ja professionaalne areng, koostöö kolleegide

ja tugispetsialistidega, juhtkonna toetus. Uuringu eesmärgiks seadis ta hinnata USA lasteaiarühmade potentsiaali erivajadustega laste hea kvaliteediga kaasamiseks. Ka selles uuringus rakendati kombineeritud metoodikat: intervjuu, erinevad tavapärase õpikeskkonna vaatluse skaalad (ECERS, CLASS, CIRCLE) ja ICP. Uuringu tulemusena leidis autor, et üldist hariduse kvaliteeti ja kaasamise kvaliteeti võiks hinnata siiski eraldi, kuna viimase puhul on oluline, milliste erivajadustega ja mitut last kaasatakse ning kui hästi seda teha suudetakse.

Kogu maailmas tegeletakse aktiivselt küsimusega, kuidas õpetada eakohaselt arenenud ja erivajadustega lapsi koos ning teha seda kvaliteetselt. Erivajadustega laste õpetamisel oodatakse toetust esmajoones eripedagoogilt, aga millist tuge ja kuidas eripedagoogid kaasavatele rühmadele võiks pakkuda? Uurimisprobleem on, kuidas eripedagoogiline tugi aitab lasteaiarühmas tõsta erivajadustega laste kaasamise kvaliteeti. Enne lahenduste pakkumist tuleb teha nn eelhindamine ning muudatuste efektiivsust hinnata kindlasti ka pärast sekkumist (Soukakou *et al.*, 2018). Võrrelda on mõttekas eelkõige seda, mis oli enne ja pärast, mitte lasteaiarühmi omavahel. Tegevusuuringu eesmärk on katsetada eripedagoogiliste koolituste ja nõustamise kombinatsiooni rühmaõpetajate toetamisel ning hinnata selle sobilikkust kaasava hariduse edenemiseks lasteaiarühma tasandil. Uurimisküsimused on järgmised.

- 1) Milliseid muudatusi õpetajad rühmakeskkonnas erivajadustega laste kaasamisel juba on teinud?
- 2) Milliseid muudatusi õpetajad rühmas pärast koolitusi vajalikuks peavad?
- 3) Milliseid muudatusi õpetajad rühmas pärast koolitusi ja nõustamist teevad?
- 4) Mida õpetajad ja teised fookusgrupi liikmed rakendatud eripedagoogilisest sekkumisest arvavad?

Meetod

Artiklis tutvustatava uuringu tegime Euroopa Sotsiaalfondi rahastatava jätkuprojekti „Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine“ (2019–2021, tegevus P2. 5) raames. Projektis osalesid vabatahtlikult kaks sama linna lasteaeda. 2019. aasta lõpus koostas projektimeeskond lasteaia kollektiivile enesehindamise küsimustiku kaasava hariduse hetke seisuga kindlakstegemiseks (mh toetudes Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri (2017) koostatud refleksiooni soovitusetele). Sama küsimustiku täitsid asutuses õpetajad, tugispetsialistid, juhtkonna liikmed ja lapsevanemate esindajad hoolekogus. 2020. aasta alguses tutvustati tulemusi osalejatele kummaski lasteaias eraldi ning järgnesid fookusgrupi intervjuud. Seejärel sõnastas projektimeeskond kuus teemat, mille vallas lasteaedadele tuge võiks

pakkuda. Asutuse juhtkond valis välja kolm kaasamise edendamiseks kõige vajalikumat teemat, mille kohta planeeris projektimeeskond asutuste meeskondadele koolitused.

Artiklis keskendume lasteaiarühmi puudutavale tegevusuuringule, mille kohta on valminud eripedagoogika eriala üliõpilaste magistritöö (Vint & Šuman, 2021). Artikli esimene autor oli magistritöö juhendaja. Tegevusuuring toimus 2020/21. õa jooksul ning koosnes järgmistest etappidest (vt tabelit 2).

Tabel 2. Tegevusuuringu plaan

Aeg	Etapp	Tegevused
Oktoober	Planeerimine	Asutuse õppekava peatükkidega tutvumine, koolituste kavandamine. Tegevusuuringu metoodika loomine, hindamisvahendite katsetamine. Info jagamine ja kokkulepete tegemine osalejatega.
November- detsember	Tegutsemine	Rühmade vaatlus, rühma kohta küsitluse tegemine. Asutuse personali koolitamine.
Jaanuar- vebruar		Nõustamise kavandamine ja nõustamine. Kokkulepete rakendamine. Tagasisideküsimustiku koostamine.
Märts	Vaatlemine	Rühmade vaatlus ja individuaalne tagasisideküsitlus.
Aprill	Analüüs	Kogutud andmete analüüsimine.
Juuni		Fookusgrupi kohtumine: tulemuste tutvustamine ja tagasiside.

Valim

Tegevusuuringus kasutati sihipäraselt koostatud valimit. Mõlema lasteaiadirektoril palusime oma asutusest valida kaks rühma, mille personal oleks huvitatud lisaks koolitustele ka eripedagoogilisest nõustamisest ning õpetajad valmis tegema oma igapäevases töös muudatusi. Õpetajatel eeldasime kvalifikatsiooninõuetele vastavat haridust (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013) ja vähemalt üheaastast lasteaiatöö kogemust, rühmas pidi olema vähemalt üks õpetajate hinnangul eakaaslastest selgelt eristuv laps (laps, kelle arengutase ei ole tema vanusele vastav).

Uuringus osales neli lasteaiarühma: kaks aiarühma (mõlemas lapsed vanuses 4–5a, edaspidi koodid A ja B) ja kaks sobitusrühma (ühes lapsed vanuses 4–5a (C) ja teises 6–7a (D)) ja nendes töötavad kaheksa õpetajat. Õpetajate tööstaaz oli 5–17 aastat. Kõikides rühmades töötasid lisaks õpetajatele ka õpetaja abid (4)

ning kahes rühmas (A ja C) rakendati tugiisikut. Eristuvaid lapsi oli rühmades õpetajate hinnangul järgmiselt: aiarühmades 10 (A) (neist ühele oli kooliväline nõustamismeeskond (edaspidi KVNМ) andnud soovitus- või erirühmas) ja 4 (B); sobitusrühmades 4 (C) (neist kahele oli KVNМ andnud soovitus- või erirühmas) ja 4 (D) (neist ühele oli KVNМ andnud soovitus- või erirühmas).

KVNМ soovitusel lapsi (4) võib siinkohal käsitleda erivajadustega lastena, ülejäänute (18) puhul ei ole teada, kui paljudel neist olid püsivad või ajutised erisused. Need lapsed eristusid õpetajate sõnul eakaaslastest, sest neil esinesid käitumisprobleemid, kõneprobleemid, muukeelsus, keskendumisraskused, probleemid õppimisel, motoorne rahutus ja/või arengu mahajäämus. Rühmas A märgiti kahel lapsel raskuste kõrval ära ka andekus, ühel ainult verbaalne andekus. Seega ühe kuuendiku õpetaja sõnul teistest eristuvate laste kohta olid tehtud kõik ettenähtud uuringud ning vajadust neile kasvukeskkonda kohandada oli kinnitanud ka maakondlik komisjon.

Andmete kogumine ja analüüsimine

Andmete kogumise meetoodika koostasid artikli autorid (vt täpsemalt Vint & Šuman, 2021), lähtudes teoreetilisest kirjandusest ja varasematest uurimustest. Järgiti ideed, et kvaliteetsel kaasamisel on olulised nii füüsilises keskkonnas tehtud kohandused, psühho-sotsiaalsed tegurid kui ka õppe- ja kasvatustegevuse paindlikkus (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2017; Mitchell, 2015; Soukakou, 2012, vt tabelit 1). Kombineeriti järgmisi hindamismeetodeid.

- 1) Vaatlus. Tegevusuuringu alguses ja lõpus kasutati sama vaatlusprotokolli, mida kaks uurijat (artikli teine ja kolmas autor) üksteisest sõltumatult täitsid. Iga rühma vaadeldi 1,5 tunni jooksul: kõigepealt tutvusid vaatlejad rühma füüsilise keskkonnaga ja seejärel jälgiti nii vabamängu aega kui ka õpetaja juhitud õppetegevust. Vaatlusprotokolli tehti märkmeid a) rühmaruumi ja õppevahendite, b) meeskonnatöö ja õhkkonna ning c) õpetamise kohta. Kokku oli vaatlusprotokollis 26 hinnatavat tunnust.
- 2) Küsitlus. Esialgse olukorra hindamisel, vahetult pärast vaatlust, paluti õpetajatel ühiselt täita kirjalik küsimustik. Selles olid küsimused a) rühma personali ja laste; b) õppe- ja kasvatustegevuse c) eristuvate laste kaasamise kohta ja d) ootuste kohta seoses eripedagoogi toe, koolituste ja nõustamisega (kokku 16 valik- ja vabavastustega küsimust). Pärast teistkordset vaatlust paluti igal õpetajal veebis täita individuaalne küsimustik, et saada tagasisidet tegevusuuringu käigus pakutud eripedagoogilistele koolitustele (18 küsimust) ja nõustamisele (13 küsimust).

Eripedagoogilise toena rakendati tegevusuuringus koolitusi ja nõustamist. Sama lasteaia kahe rühma õpetajad osalesid koolitustel koos teiste oma asutuse pedagoogiliste töötajatega, nõustamised toimusid iga rühma õpetajate paariga eraldi. Sekkumismetoodika oli järgmine.

- 1) Koolitused. Kummaski lasteaias toimus kolm koolitust Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna õppejõudude poolt: „Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine“ (2 ja 2 tundi, õpetas artikli esimene autor) ja „Käitumisprobleemidega toimetulek“ (2 tundi, õpetasid kaks psühholoogi; osalesid rühmade A ja D õpetajad). Koolituste sisu lähtus 2020. aastal samade asutuste õpetajate fookusgrupi intervjuudes esitatud küsimustest.
- 2) Nõustamine. Enne õpetajatega kohtumist analüüsiti esialgse vaatluse ja küsitluse teel saadud andmeid iga rühma kohta ning koostati nõustamiskavad (4). Nõustamine (igas rühmas üks) kestis Zoomi keskkonnas 2 tundi, selles osalesid kõik artikli autorid (üks üliõpilane oli juhtivas rollis) ning koosnes järgmistest osadest: a) sissejuhatus, b) rühma kohta saadud andmed, c) teemade (3) valimine ja arutelu, d) kokkuvõte. Nõustamised protokolliti ning tehtud kokkulepped, mida õpetajad olid valmis oma rühmas järgnevalt rakendada, saadeti neile seejärel ka e-kirjaga.

Tegevusuuringu lõpus toimus kummaski lasteaias üks kohtumine Zoomi keskkonnas (1,5 tundi). Kutse osalemiseks said lasteaia juhtkonnaliikmed, tugispetsialistid ja mõlema rühma õpetajad. Kuna katsetati meetoodikat, mis võiks pärast täiendusi ja täpsustusi olla sobilik rakendamiseks ka teistes lasteaeades ja rühmades, arutleti fookusgrupi liikmetega uuringu kui terviku plusside ja miinuste üle.

Andmete analüüsimisel lähtuti olemasolevatest teadmistest, varasematest uuringutest kaasamise kohta lasteaiarühma tasandil (deduktiivne lähenemine). Kogutud andmed kategoriseeriti käsitsi, iga rühma kohta kasutati sarnast struktuuri, mis lähtus uuringu teoreetilistest alustest (vt tabelit 1). Siinses uuringus puudutasime kolme kategooriat: füüsilised, psühho-sotsiaalsed tegurid ja õpetamine. Artiklis kirjeldame tulemusi rühmade (N = 4) ja/või õpetajate kaupa (N = 8) esialgse olukorra kaardistamisest kuni sekkumisele antud tagasisideni.

Kogutud andmete juures kasutati kirjeldavat statistikat ja kvalitatiivse sisu analüüsi meetodit. Vaatluse ajal subjektiivselt hinnatava näitaja (laste enesetunne, õppimise jõukohasus ja huvitavus) kohta kahe uurija sõltumatult antud hinnanguid arutati omavahel kuni konsensuseni jõudmiseni. Tulemusi kodeerisime uurimisküsimuste kaupa, näiteks uurimisküsimusele „Milliseid muudatusi õpetajad rühmakeskkonnas erivajadustega laste kaasamisel juba

eelnevalt on teinud?“ vastuse leidmiseks oli küsimustikus küsimus „Millised on õpikeskkonna kohandused, mida igal nädalal rühmas rakendate?“. Rühma B õpetajad märkisid „tegutsemine väiksemates gruppides“, mis tähistati koodiga „allrühmad“ ning liigitati kategooria „õpetamine“ alla. Analoogselt moodustusid küsimustiku põhjal koodid „lisategevused“ ja „vähendamine“. Samale uurimisküsimusele vastamiseks saime infot ka vaatlusprotokollist – õpetamise kategooriat puudutasid järgmised küsimused: mitu last koos õpivad; mitmes allrühmas lapsed õpivad; milliseid võtteid, vahendeid ja kuidas kasutatakse; millist abistamist ja tagasisidet pakutakse; kuivõrd huvitav ja jõukohane oli vaadeldud õppetegevus lastele.

Tulemused

Anname ülevaate peamistest muutustest, mida rühmakeskkondades täheldasime ja õpetajad ise esile tõid ning mida nad sekkumisel oluliseks pidasid. Muutmata kujul esitatud näited on märgitud jutumärkide vahele, lisatud on rühma tähistav kood. Tulemused on rühmitatud uurimisküsimuste kaupa. Iga rühma kohta on detailsed tulemused kättesaadavad magistritöös (Vint & Šuman, 2021).

Rühmakeskkonnas varem tehtud muudatused

Tegevusuuring toimus rühmades, kus lapsed olid vanuses 4–5a või 6–7a, seega juba mõningad aastad lasteaias käinud ning ka eakaaslastest eristuvad lapsed olid nende hulgas olnud. Seetõttu eeldasime, et õpetajad on rühmas ka enne uuringut teinud kohandusi ja/või nende üle mõelnud. Infot saime õpetajatelt uurija juuresolekul koos täidetud küsimustikust ning vaatluse teel.

Küsimustikust selgus, et osalenud õpetajad hindasid oma pädevust laste arengutaseme hindamisel ja arendamisel/õpetamisel kõikides õppetegevuse valdkondades heaks või väga heaks, vaid rühmas C märgiti keele ja kõne ning sotsiaalsete oskuste arendamise oskuste kohta hinnang „rahuldav“. Seega olid uuringus osalenud õpetajad lasteaiatöös kogunud ning enesekindlad. Võib oletada, et küsimustikus esile toodud kohandused on õpetajate arvates ühtlasi neist ka kõige olulisemad (vt tabelit 3).

Tabel 3. Enne sekkumist teistest eristuvatele lastele rakendatud kohandused rühmas

Kategooria	Koodid	Näited	Rühmad
Füüsilised tegurid	paigutamine	„istuvad konkreetsel kohal“, „laud teises ruumis“	A, B, C
	ruum	„rahunemispesa, eraldumise võimalus“	A, D
	aeg	„paindlik õppetegevuse alguse aeg“, „võimaldame tegevuses pause“	B, D
	vahendid	„munakell“	D
Psühho-sotsiaalsed tegurid	märguanded	„häälestamine tegevusse“, „tuletame meelde“	A, D
	kokkulepped	„üldised rühma kokkulepped“	A
	abistav töötaja	„on olnud tugiisik“	D
	koostöö perega	„koostöö koduga“	B
Õpetamine	lisategevused	„pakume keerulisemaid lisaülesandeid“, „vestlused, tunnetest rääkimine“, „individuaalne töö“, „IAK“	A, B, C, D
	vähendamine	„vanematega kokkulepe – ei osale muusikategevustes“, „lihtsamad tegevused, ülesanded“	A, D
	allrühmad	„tegutsemine väiksemates gruppides“	B

Tehtud kohandusi märgiti kõikides uuritud kategooriates. Osalenud õpetajad leidsid, et erivajadustega laste toetamiseks on vajalikud lisategevused, muudatused füüsilises keskkonnas ning koostöös. Kohandusi psühho-sotsiaalsetes tegurites ei toonud esile rühma C õpetajad.

Küsimusele, mis on kaasamise juures kõige raskem, märgiti vastuseks „palju keerulise käitumisega lapsi“ (A); „lapse negatiivne meelestatus õppe-tegevustesse, eakaaslastesse ja õpetajatesse“ (B); „erivajadused“ (C); „kõigile tähelepanu jagamine kindlal ajaperioodil, võrdne juhendamine“ (D). Seega olid õpetajate arvates probleemideks rühma suurus, laste erisused (käitumisprobleemid) ja õpetaja ressursid. Uurisime muu hulgas, millistes lasteaiapäeva osades/tegevustes õpetajad tunnevad, et nad vajavad eripedagoogi nõu ja abi. Õpetajad tegid valiku etteantud variantidest järgmiselt: õppe- ja kasvatus-tegevuse läbiviimine kogu rühmale (A, C, D) või allrühmadena (B). Seega osalenud õpetajatel paistab olevat valdav hoiak, et eristuvaid lapsi peab saama õpetada võimalikult palju koos teistega. Rühmades B ja C oodati lisaks abi teistest eristuva lapse individuaalsel õpetamisel.

Vaatluse käigus ilmnis, et kõikides rühmades olid alad, mis olid sisustatud kindlat tüüpi tegevuseks mõeldud vahenditega, näiteks nuku- või automänguala. Samuti osalesid kõikides õppetegevustes 2–3 täiskasvanut, täheldati nende omavahelist suhtlust (enne tegevust, selle ajal või pärast seda) ning lapsi

abistati ja neile anti valdavalt toetavat tagasisidet. Õppetegevus oli korraldatud kas koos naaberrühmaga (D), kogu rühmale korraga (A) või allrühmadena (B, C). Vaatlejate hinnangul eristusid rühmades vastavalt 3 (A), 2 (B, C) last ja 1 laps (D) (seejuures tuleb kindlasti arvestada, et kõik lapsed ei olnud sel päeval lasteaias). Eristuvad lapsed ei teinud õpetaja pakutud tegevust kaasa ning liikusid rühmas ringi. Näiteks on vaatleja märkinud nii: „Rahutu. Kõigub vastu seina, liigub rühmas ringi, imeb sõrmi. Otsib uurijate tähelepanu. Liigub õppetegevuse ajal ka teise ruumi, vett jooma ja vaatlejate juurde.“ (D)

Muudatused, mille üle õpetajad soovisid koolituste järel arutada

Sekkumisena rakendati koolitusi ja nõustamist. Enne nõustamist oli õpetajatel võimalus omavahel arutada ja valida, millistel teemadel nad nõustamist soovivad. Ühiselt pealkirjastasime need nõustamise seansi käigus järgnevalt, vt tabelist 4 (täpsemad kirjeldused Vint & Šuman, 2021).

Tabel 4. Nõustamise teemad

Kategooria	Koodid	Näited	Rühmad
Füüsilised tegurid	aeg	kattuv tööaeg meeskonnatöök	A
Psühho-sotsiaalsed tegurid	meeskonnatöö	kolleegi toetus, tugiisiku juhendamine, koostöö eripedagoogiga	B, C, D
	ühised huvid	puhkamise võimalus	D
Õpetamine	ühe lapse probleemid	laps on väga aeglane, emotsionaalne, enesekriitiline või agressiivne	B, C, D
	diferentseerimine	õpetamine allrühmades, laste oskuste hindamine	A

Kolmes rühmas olid aktuaalsed teemad ühe (teistest eristuva) lapse probleemidega toimetulek ning täiskasvanute omavaheline koostöö. Rühmas A hinnati meeskonnatööd suurepäraseks, kuid samade lastega tegelevad neli täiskasvanut vajaksid regulaarselt aega omavahelisteks aruteludeks. Lastega seotud probleemidest tõid osalenud õpetajaid esile küsimuse, kuidas õpetada enesekohaseid ja sotsiaalseid oskusi olukorras, kui lapsel on kujunenud välja harjumus rühmatingimustes sobimatult käituda – teha viga endale või kaaslastele. Õpetajad kinnitasid oma valmisolekut rakendada nõustamisel kokkulepitud kohandusi (igas rühmas 3).

Muudatused rühmades ning õpetajate arvamused pärast koolitusi ja nõustamist

6–8 nädalat pärast nõustamist vaatlesime rühmi uuesti. Nii vabategevuse kui ka õpetamise vaatlusel ilmnenud muutused on esitatud tabelis 5. Täheldatavad olid muudatused nii füüsilises, psühho-sotsiaalses keskkonnas kui ka õpetamisel. Vaatlejate hinnangul täiskasvanud pingutasid, et õhkkond oleks toetavam, ning tegid omavahel enam koostööd, abistasid lapsi mitmekülgselt. Ruumi oli lastele arusaadavamaks kohandatud ning õpetamist korraldati väiksemates gruppides.

Tabel 5. Sekkumisjärgne rühmade vaatlus

Kategooria	Koodid	Näited	Rühmad
Füüsilised tegurid	visualiseerimine	rühmareeglid koos piltidega	A, C
	kättesaadavus	igal lapsel vahend, mitmekesised vahendid	A, D
	keskused	eristatavad alad erinevateks tegevusteks	C, D
Psühho-sotsiaalsed tegurid	meeleolu	õppimist toetav hoiak, laste parem enesetunne	A, B, C, D
	meeskonnatöö	abistavad töötajad* aktiivsemad, eelnev juhendamine	A, C, D
	koostöö	lapsed tegid omavahel koostööd	D
Õpetamine	abistamine	mitmekesised võtted	A, B, C, D
	grupi suurus	õpetamine väiksemates gruppides	A, C, D
	jõukohasus	õppimine tundus lastele sobival raskusastmel	A, C, D

Märkus: * õpetaja abi ja rühmades A, C ka tugisik.

Vaatlejate hinnangul eristusid rühmast 2 last (A) või 1 laps (C). Rühmades B ja D ei eristunud vaatlejate hinnangul ükski laps. Eristuvate laste kohta on vaatlejad märkinud, et laps käitus häirivalt (kõndis ringi, kolistas), kuid õpetamise ajal oli koostöö temaga parem (C); laps nuttis, andis kergesti alla ja kõndis tegevusest eemale (A). Siinkohal tuleb märkida, et me ei kontrollinud, kas kohal olid kõik samad lapsed, kes ka esialgsel vaatlusel.

Koolitused

Teema „Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine“ jagunes kaheks: esmalt tutvustati erivajadustega lapse määratlust ning õpetaja võimalusi lapse arengutaset hinnata, teisel kohtumisel keskenduti õppetegevuse diferentseerimisele laste arengutasemest lähtudes. Mõlemal päeval osales igast rühmast

vähemalt üks õpetaja. Küsimusele, kuivõrd koolitusel pakutu arendas ja seni-seid teadmisi täiendas, vastas enamik õpetajaid, et teadmised täienesid vähe-sel kuni olulisel määral (üks rühma C õpetaja märkis, et ta teadis kõike juba varem). Õpetajad kirjutasid, kuidas nad on vahepealsel ajal koolitusel õpetatut igapäevatoos rakendanud. Näiteks toodi esile järgmist: „Rohkem kasutada meeskonnatööd rühmas erinevaid viise kasutades (nt „keskustes“ õpetamist teeme me üsna harva). Selleks on vaja meeskonnana välja mõelda, kuidas see kõige paremini toimiks ja milliste teemade juures.“ (B); „Kui siiani õpetasime meie rühmas käivat erivajadusega last üsna palju individuaalselt, siis nüüd olen teda suurematesse või väiksematesse gruppidesse suunanud.“ (D)

Teema „Käitumisprobleemidega toimetulek“ koolitusel osalesid üksnes kahe rühma (A ja D) õpetajad. Küsimusele, kuivõrd koolitusel pakutu arendas ja täiendas seniseid teadmisi, vastasid kõik õpetajad, et teadmised täienesid ja tekkisid seosed igapäevase tööga. Õpetajad märkisid, kuidas nad on kooli-tusel õpetatut oma igapäevases töös vahepealsel ajal rakendanud. Näiteks toodi välja järgmist: „Veelgi rohkem tunnustanud laste, sealhulgas tuge vajavate laste positiivset käitumist.“ (A)

Nõustamine

Õpetajad (N = 8) leidsid üksmeelselt, et uurijad olid nende rühmast eelneva vaatluse ja küsimustiku alusel saanud enam-vähem adekvaatse või adekvaatse ülevaate. Rühmas B lisati siiski juurde, et „Iga päev lasteaias on erinev. Tunni-ajane vaatlus, kus kohal on vaid pooled lapsed, ei anna täpset ülevaadet, mis toimub igapäevaselt, mida tehakse individuaalselt, mida gruppides, mida ühtses grupis.“ Siinkohal tuleb kinnitada, et vaatluspäevadel oli rühmades puudujaid, muu hulgas COVID-19 teise laine tõttu.

Seitsmele õpetajale meeldis, et nad said ise valida, mis teemadel nõustamist soovitakse, ja kuus õpetajat märkisid, et nad tundsid ennast nõustatavate rollis hästi (mugavalt, olulisena, motiveeritult) ning soovitaksid sarnast nõustamist ka teistele rühmadele. Rühma C õpetajad siinkohal eristusid, sest nemad märkisid tagantjärele, et ei tundnud end hästi. Kokkuleppeid tehti iga rühma kohta kolm (kokku 12; rakendamist ja edukust hindas 8 õpetajat). Õpetajad hindasid kokkuleppeid asjakohasteks ja teostatavateks (D); asjakohasteks, kuid mitte teostatavateks (A ja C). Rühmas B arvati, et kokkulepped olid asjakohased, kuid üks õpetaja pidas neid teostatavaks ja teine mitte. Õpetajad märkisid, et ena-mikku kokkulepetest nad rakendasid („jah“ 16 korda; „nii ja naa“ 4 korda, „ei“ 4 korda). Iseenda panuse kohta kokkulepete rakendamisel märkisid õpetajad järgmist: andsin teistele tagasisidet (7 õpetajat), algatasin arutelu teistega, kuidas teha muutusi (6), küsisin teistelt tagasisidet oma tegevusele (6), proovisin ise

teha muudatusi (5), mul ei olnud vaja muuta oma tööd (1). Seitsme kokkuleppe puhul märkisid nendega seotud vastajad, et nad saavutasid rakendamise käigus edu kas „jah“ (7 õpetajat) või „nii ja naa“ (6 õpetajat), aga viie kokkuleppe puhul leiti, et edu ei saavutatud.

Küsisime õpetajatelt, millised muutused (arusaamades, tegevustes) on nende igapäevases töös tänu nõustamisele toimunud. Vabavastustes nimetati mitut positiivset muutust: diferentseerimine on vajalik ja mõtlen rohkem erinevatele viisidele, kuidas lapseni jõuda (A, B); oli hea tunne, et keegi märkas eristuvate lastega tehtavaid pingutusi (B), muutunud on rühma füüsiline keskkond ja enam kaasatud maja psühholoog (D). Kolm õpetajat (A, C) märkisid, et olulisi muutusi ei toimunud.

Õpetajate ja teiste fookusgrupi liikmete tagasiside tegevusuuringule

Tegevusuuringu lõpus palusime õpetajatel viiepalliskaalal (alates „1 – ei toetanud üldse“ kuni „5 – toetasid väga palju“) hinnata, kuivõrd koolitused ja nõustamine toetasid nende arvates kaasava hariduse rakendamist. Hinnanguid anti vahemikus 3–4 (keskmiselt 3,6). Üksmeelselt olid rohkem rahul rühmade B ja D õpetajad ning vähem rahul rühma C õpetajad, rühmas A oli üks õpetaja rohkem rahul kui teine.

Küsisime, mida positiivset on õpetajad kogenud eristuvate laste kaasamisel oma rühmas uuringu perioodil (novembrist veebruarini). Vabavastused olid näiteks järgmised: „Lastele meeldib positiivne tagasisidestamine. On mõned lapsed, kes püsivad nüüd paremini tegevuses, pingutavad.“ (A); „Lastel on tekkimas esmased sõprussuhted. Need on küll väga nõrgad, kuid lapsed on lühiajaliselt võimelised tegutsema teiste lastega kõrvuti. Oleme hakanud kasutama erinevaid meetodeid ja varieerima neid õppetegevustes, natuke on aidanud see kaasa nende kaasamise.“ (B); „Hetkel puudub positiivne kogemus ja elame päev korruga. Tugiisikuga hea koostöö. Õppetegevuste läbiviimine on natukene paremaks muutunud, kuna lapsega tegeleb tugiisik.“ (C); „Kokkulepped lastega vaikseks ajaks on mõjusad, rahupesa variant meeldib neile. Hea meel on selle üle, et sain osadele oma otsustele/tegemistele kinnitust, et olen olnud õigel teel.“ (D)

Õpetajatel oli võimalus avaldada oma mõtteid ja teha ka ettepanekuid rakendatud eripedagoogilise sekkumise parandamiseks. Rühmades B ja C leiti, et vaadelda oleks võinud rohkem kordi või pikemalt (nädal) ja õpetajad oleksid soovinud rohkem tagasisidet ja seda ka teise vaatluskorra kohta. Samuti tehti ettepanek, et uurijad oleksid võinud teha koolitusele lisaks näidistegevuse. Rühma A õpetajad märkisid, et nad sooviksid veelgi enam teadmisi õpetamise kohta, oskuste õppe metoodika koolitust, juhiseid koostöö tegemiseks

lastevanemate ja tugispetsialistidega. Leiti, et „kaasav haridus on hea seni, kui eristuvaid lapsi on rühmas 1 või 2“. Rühma D õpetajad olid optimistlikumad: „Meie rühma puhul oleks pidanud me seda koolitust juba mitu aastat tagasi saama. Positiivne on see, et nüüd on algus tehtud ja edasi on kindlam tunne minna, sest ma tean, et ma enam ei ole üksi selles „võitluses““.

Juunikuus toimusid vestlused kummagi lasteaia fookusgrupi liikmetega. Artikli autorid tutvustasid tegevusuuringu tulemusi ning seejärel vestlesime mitteformaalses vormis, kuidas saadud kogemusest edasi liikuda. Juhtkonna liikmed (direktor, õppealajuhataja) ja tugispetsialistid (eripedagoog, psühholoog), kes tegevusuuringus ei osalenud, leidsid, et uuringus kasutatud lähene mine oli asjakohane ning seda võiks peale täiendamist rakendada ka teistes kaasavates rühmades. Asutuse tasandil leiti, et koostöö tugispetsialistidega on läinud paremaks, õpetajad küsivad aktiivsemalt nõu. Tegevusuuringu probleemidena toodi esile, et õpetajaid oleks võinud enam tunnustada (eripedagoog rühma C juures) ja kokkulepete rakendamise perioodil ka huvi tunda, kuidas neil läheb.

Arutelu

Hea kvaliteediga kaasav haridus tähendab, et tagatud on nii eakohaselt arenenud kui ka erivajadustega lastele soodne õpikeskkond ning võimetekohane areng. Uuringud (Chhabra *et al.*, 2018; Fyssa *et al.*, 2014; Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020; Nelis & Pedaste, 2020) osutavad, et ideaali on ka ühiselt pingutades keeruline saavutada.

Artiklis keskendusime lasteaiaühma tasandile, kuna just see on kontekst, kus haridussüsteemis on esimest korda koos heterogeenne grupp lapsi. Kaasav haridus saab rühmatasandil olla kvaliteetne siis, kui õpetajad ja eripedagoog teevad omavahel koostööd. Professionaalne dialoog (Lundqvist & Bodin, 2018; Tan, 2021) peaks olema vastastikune. Kattuvad kompetentsid õpetaja ja eripedagoogi kutsestandardites lubavad oletada, et ühisel pingutusel on võimalik välja töötada lähenemine, mis igapäevaselt toimib ja on kõikide rühma laste huvides. Tegevusuuringu eesmärgiks oli katsetada eripedagoogiliste koolituste ja nõustamise kombinatsiooni rühmaõpetajate toetamisel ning hinnata selle sobilikkust kaasava hariduse edenemiseks lasteaiaühma tasandil.

Eripedagoogilist tuge pakkusid nelja rühma kaheksale õpetajale eripedagoogika osakonna õppejõud ja magistrandid. Toetudes varem välja antud materjalidele (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2017; Soukakou, 2012), kategoriseerisime kohandused laias laastus kolmeks: muudatused füüsilises, psühho-sotsiaalses keskkonnas ja õpetamisel. Sarnaselt varem tehtud uuringutega ilmnas, et õpetajad on kohandanud eakaaslastest eristuvate laste

tarvis ruumi, mööbli paigutust ja vahendeid (Häidkind & Oras, 2016; Soukakou *et al.*, 2015, 2018); väärtustavad häid omavahelisi suhteid (Häidkind & Oras, 2016) ning kohandavad rühmas läbiviidavat õpetamist (Soukakou *et al.*, 2018).

Uuringus osalesid aia- ja sobitusrühmade õpetajad. Sobitusrühma eristab aiarühmast see, et õpetajatel on pedagoogiliste kompetentside kõrval ka eripedagoogiline kompetents (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013) ning ühe erivajadustega lapse kaasamisel on rühma piir arv kahe lapse võrra väiksem (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Seega võiks eeldada, et sobitusrühmas töötavatel õpetajatel on kõrgem pädevus muu hulgas erivajadustega laste õpetamiseks (keskkonna kohandamiseks), kuid seda siinses uuringus välja ei tulnud. Nii sobitus- kui ka ühes aiarühmas oli KVNМ suunatud lapsi ning kõikide rühmade õpetajad töid üsnagi sarnasel määral välja erinevaid keskkonnas tehtud kohandusi. Seejuures esialgu olid ühe sobitusrühma (C) õpetajad kõige tagasihoidlikumad, kuid uuringu käigus laienes nende vaade keskkonna kohandamisele teistega sarnaselt. Teises sobitusrühmas (D) ilmnis, et õpetajad oskasid nii uuringu alguses kui ka lõpus kõige enam erinevaid kohandusi nii nimetada kui ka rakendada.

Õpetajad olid kogenud (töökogemus üle 5 a) ning valdavalt enesekindlad oma oskustes hinnata laste arengutaset ja neid õpetada. Valitses kaasav hoiak – õpetajad sooviksid võimalikult palju teha õppetegevusi eakohase arenguga ja eristuvatele lastele ühiselt. Just selles osas ootavad nad ka nõu ja abi eripedagoogilt. Kuigi uuringus olid grupid laste puudumise tõttu tavapärasest väiksemad, oli esialgsel vaatlusel igas grupis 1–2 õppetegevusest eemalduvat last. Tuleb arvestada, et see tähendab eemaldujale, et ta jääb õpetatust ilma (uuringus ei ilmnenu ega küsitud, kas, millal ja kuidas temaga eraldi õppetegevust läbi viiakse). Parimal juhul õpetatakse tedagi igapäevaselt ja kvaliteetselt, kuid selleks on õpetaja kulutatav ressurss väga suur. Seda, et õpetaja töökoormus kaasavas rühmas võib olla ebamõistlikult suur ja kurnav, näitavad rühmades A ja D uuringu alguses tõstatatud küsimused, kuidas õpetaja isendaga rühmas toime tuleb. Ühistegevusest minema kõndiv ja/või teisi segav laps häirib ka ülejäänud laste õppimist ja mängimist, mistõttu seda tuleks püüda igati ära hoida. Ka varem avaldatud artiklites osutatakse, et kaasamine edeneb, aga aeglaselt (Barton & Smith, 2015; Kivirand *et al.*, 2020).

Läbi tegevusuuringu eri etappide tõusis esile meeskonnatöö, mille grupeerisime psühho-sotsiaalsete tegurite hulka. Seda rõhutatakse koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) nii eakohaselt arenenud kui ka erivajadustega laste puhul, aga välisriikide kaasamise-teemalistes uuringutes meeskonnatöö erilist tähelepanu ei saa. Pigem rõhutatakse koostööd perega (vt tabelit 1). Meeskonnatöö eeldab vähemalt kahte samal eesmärgil tegutsevat täiskasvanut. Siinses uuringus olid meeskonnad 3–4-liikmelised: kaks õpetajat,

õpetaja abi ja kahes rühmas lisaks tugiisik. Saame nõustuda Arcidiacono ja Baucali (2020) soovitusel, et kaasavates lasteaiarühmades sobib rakendada nn liitühma põhimõtet ja koosõpetamist (koolis on sellele osutanud Kivirand *et al.*, 2020; Slabina, 2017). Olulisele kohale tõusevad seejuures õpetaja juhtimise ja koostööoskused – abistav personal saab täita neid ülesandeid, mida õpetaja on määratlenud; vahenditega, mis õpetaja on välja valinud, ja viisil, nagu õpetaja on juhendanud.

Keskkonna kohandamise kõrval ei saa eirata tõsiasja, et koos õppivad lapsed ka ise kohanevad keskkonnas, sh õpetaja esitatud ootuste ja nõudmistega (Fyssa *et al.*, 2014). Kui eakohaselt arenenud laste raskused ja eksimused grupiga koos olles aja jooksul mööduvad, siis erivajadustega laste probleemid ebasoodsatel tingimustel säilivad ning kuhjuvad. Siinses uuringus märkisid õpetajad ja vaatlajad eakaaslastest eristumise ilminguna peamiselt käitumisprobleeme. Me ei uurinud täpsemalt, kuid võrd häiriv käitumine tulenes erivajadustest (nt kas lapsel oli aktiivsus- ja tähelepanuhäire, autismispektrihäire) või väljendas laps ühistegevusest eemaldumise, et õpetamine ei olnud temale parajasti jõukohane. Edaspidistes uurimustes tasub sellesse enam süveneda.

Keeruline on otsustada, kui paljud õpetajate hinnangul eakaaslastest eristuvad lapsed olid erivajadustega lapsed. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi saab hariduslike erivajadustega õpilasteks nimetada üksnes neid lapsi, kellele KVNМ on määranud tõhustatud või eritoe. Alushariduse tasandil on analoogne seadusemuudatus pooleli ning seni kehtib väga lai mõiste – laps võib eristuda teistest võimete, tervises seisundi, keelelise ja kultuurilise tausta ning isiksuseomaduste tõttu (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Sellega seoses on riiklikul tasandil ka lahti seletamata, milles võiks lasteaias seisneda nn üldine tugi, mida pakub eelkõige õpetaja, ning mahukam tugi, kus on hädavajalik koostöö tugispetsialistidega. Siinses uuringus oli õpetajate sõnul kokku neli KVNМ soovitusel last, kuid eakaaslastest eristus õpetajate hinnangul kokku 22 last. Võib arvata, et osa laste puhul on põhjendatud pedagoogilise psühholoogiline hindamine ning ka sobitus- või erirühma soovitamine (ehk tõhustatud või eritoe rakendamine), osa puhul aga mitte. Kui lapse arengutase jääb eakohase normi piiresse, peaks talle piisama üldisest toest (koolis on selleks õpetaja pakutav individuaalne lisajuhendamine, tugispetsialistide teenused ning õpiabitundide korraldamine, vt põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Tegevusuuringu tulemuste tõlgendamisel puutume kokku küsimustega, mis ootavad praegu riiklikul tasandil otsustamist. Kas kõik erivajadustega lapsed on kaasatavad eakaaslastega samasse rühma? Koolis on osutatud (Kivirand *et al.*, 2020), et erivajadustega lapsi loetakse kaasatuks, kui nad vähemalt 80 protsenti nädalakoormusest õpivad koos eakaaslastega samas klassiruumis. Pelgalt ühes ruumis viibimine ei ole aga sama, mis võimetekohane õpetamine, ega taga

adekvaatseid suhteid ning suhtlust teiste ruumis viibijatega (Soukakou *et al.*, 2018). Uuringud (Fyssa *et al.*, 2014; Kuutti *et al.*, 2021) rõhutavad, et kuuluvustunne on kõige olulisem osa kaasatusest. Kas kõik erivajadustega lapsed on kaasatavad ühistegevusse? Selle uuringu alusel on kohane vastata, et nii ja naa, sest rakendatud sekkumise järel tundus, et õppetegevusest eemaldujate hulk vähenes. Abiks oli ruumi struktureeritus, õpetamine väiksemates allrühmades, raskusastme suurem läbimõeldus ning rühma meeskonna tõhusam omavaheline koostöö. Need muudatused suurendavad tõenäosust, et eristuv laps ei jää millestki temale kasulikust ilma, ning vähendavad vajadust lisategevusteks, sealhulgas individuaalse õpetamise järele. Individuaalselt tehtav peaks olema pigem erand, see peaks tähendama tööpoolest ainult seda osa, mida teised lapsed ei vaja või mida erivajadustega laps teistega koos teha ei suuda (Arcidiacono & Baucal, 2020; Norra keskkonnaministeerium, 2007). Kui individuaalne tugi on kokkuvõttes väga suur, nt pool lasteaiapäevast (ehk üle viie tunni), tuleks lapse/laste huvides koos lapsevanematega kaaluda erirühma tingimusi (kus on lapsi aiarühmaga võrreldes 50 protsenti või veelgi vähem ning tugispetsialistid kättesaadavamad).

Tegevusuuringul on mitu piirangut, mida tasub tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta. Vaadeldud rühmades ei olnud lapsed uuringu alguses ja lõpus kohal täpselt samas koosseisus. Ei vaadeldud sama õppe- ja kasvatusvaldkonna tegevust, mistõttu varieerusid õppetöös kasutatavad vahendid ning töökorraldus. Ka ei pidanud me oluliseks, et vaadeldaval päeval oleks sama õpetaja tegevuse juures juhtival positsioonil. Nõustume fookusgrupi kohtumisel tehtud kriitikaga, et muudatuste tegemise aeg rühmades oli lühike ning sel ajal oleksime pidanud huvi tundma, kuidas õpetajatel läheb. Uuringust jäi välja neljas kategooria – koostöö lastevanematega, millele tuleks samuti tähelepanu pöörata (Soukakou *et al.*, 2018).

Kokkuvõttes oli uuring kui katsetus väärtuslik nii osalenud õpetajate, tugispetsialistide, juhtkonna liikmete kui ka uurijate hinnangul. Üldistest eripedagoogilistest koolitustest pole piisavalt kasu, õpetajad sooviksid personaalsemat lähenemist (Ploom, 2021). Karindi ja Tamm (2019) osutavad, et eripedagoogi tugi on kõige napim õpetamise käigus ning õpetajad hindavad ennekõike individuaalseid vestlusi ning tagasisidestamist. Siinses uuringus toimusid koolitused asutusepõhiselt, kuid juhtus nii, et kahe rühma õpetajad ei osalenud käitumisprobleemidega toimetulekut puudutavat koolitusel ja neist ühe rühma õpetajad hindasid ka kogu sekkumise kasulikkust kõige madalamalt. Koolituste käigus toodi esile põhimõtted ja võimalused, mis rühma-keskkonnas on õpetaja eestvedamisel rakendatavad, ning järgneval nõustamisel aidati konkreetsetel õpetajatel neid oma rühma viia. Nägime, kui oluline on arvestada konkreetse lasteaiaga ja rühma tingimustega: õppejõud lähtusid

koolitusteemade pakkumisel ja õpetamisel lasteasutuse soovidest ja õppekavast; nõustades ergutasime õpetajaid oma ettepanekuid tegema ja lahendusi pakkuma. Väga tähtis oli muudatuste mõju ka jälgida ja hinnata (Soukakou *et al.*, 2018). Eripedagoogilisi täienduskoolitusi pakutakse kaasava hariduse levides tõepoolest palju, kuid kuivõrd õpetatut ka tegelikult rakendatakse, pole seni Eestis uuritud.

Tugispetsialistide üks kohustuslik kompetents on nõustamine, see uuring osutab, et eelneva olukorra väljaselgitamise ja lühikoolituse kaudu saab nõustamise efektiivsust tõsta. Kogenud õpetaja, kes kasvukeskkonda aktiivselt kohandab ja muudatuste sobivust analüüsib, suudab tagada kvaliteetsema alushariduse nii eakohaselt arenenud kui ka erivajadustega lastele (Barton & Smith, 2015). Analoogset sekkumiste kombinatsiooni võiks kaaluda õpetajate ja lasteaiataugispetsialistide vahelises koostöös (eripedagoog, logopeed, psühholoog). Seega võib tutvustatud tegevusuuringut käsitleda teooria ja praktika õnnestunud seostamisena, millest oli kasu kõikidele osalistele.

Tänusõnad

Oleme tänulikud kõikidele uuringus osalenud lasteaedade õpetajatele, kaasa mõelnud tugispetsialistidele ja juhtkonnaliikmetele, samuti koolitajatele ja projektimeeskonna liikmetele. Tegevusuuringu kulud kaeti Euroopa Sotsiaalfondi rahastatava jätkuprojekti „Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine“ (2019–2021, tegevus P2. 5) raames.

Kasutatud kirjandus

- Adusoo, L. (2016). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäire alased teadmised ja sellesse suhtumine eesti lasteaiasõpetajate näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dSPACE.ut.ee/handle/10062/52762>.
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaalkultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 5–25. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02a>
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2). <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Chhabra, S., Bose, K., & Chadha, N. (2018). Early childhood educators' perspectives and practices about inclusion of children with special needs in Botswana. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 234–249. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1425223>
- Eripedagoog, tase 7 (2018). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683307>.

- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2017). *Kaasava alushariduskeskkonna refleksioonivahend*. E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné & P. Bartolo (toim). Odense, Taani. Külastatud aadressil https://elal.ee/wp-content/uploads/2019/02/kaasava_alushariduse_enehindamisvahend__5_.pdf.
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012). *Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamise*. E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné & P. Bartolo (toim). Odense, Taani. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_et.pdf.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2). <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Karindi, K., & Tamm, R. (2019). *Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/63283>.
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 8–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). *Riigi Teataja I*, 1999, 27, 387. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>.
- Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I*, 2013, 4. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036>.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). *Riigi Teataja I*, 2008, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Korela, K. (2019). *Kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud lasteaiaõpetaja pädevused Tartumaa lasteaiaõpetajate arvates*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/64935>.
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2021). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>
- Külaots, K. (2016). *Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/5261>.
- Lundqvist, J., & Bodin, U. L. (2018). Inclusive Classroom Profile (ICP): a cultural validation and investigation of its perceived usefulness in the context of the Swedish preschool. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1555867>

- Love, H. R. (2018). *Understanding high-quality inclusive education across early childhood settings*. Ph.D. Dissertation, University of Kansas. Külastatud aadressil https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/27976/Love_ku_0099D_16153_DATA_1.pdf?isAllowed=y&sequence=1.
- Malva, L. (2021). *Teachers' general pedagogical knowledge: Its nature, assessment and representation in practice*. Ph.D. Dissertation, University of Tartu. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/72944>.
- Markna, H.-L. (2021). *Koolieelse lasteasutuse õpetajate kogemused aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega lapse toetamisel. Kvalitatiivne uuring*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/73318>.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–30. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava Hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatilise kirjanduse ülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Norra keskkonnaministeerium, 2007. *Universaalne disain. Mõistete selgitus*. Külastatud aadressil <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/md/vedlegg/rapporter/t-1468engest.pdf>.
- Næsby, T. (2018). The quality of inclusion in Danish preschools. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1541320>
- Ploom, P.-R. (2021). *Lasteaiaõpetajate kirjeldused valmisolekut mõjutavatest teguritest erivajadustega laste kaasamisel, kogemustest ja koostööst lapsevanematega ning spetsialistide toest erivajadustega laste kaasamisel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/72971>.
- Poom-Valickis, K., & Ulla, T. (2020). Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoia-kute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 72–99. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I, 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/104072017040>.
- Riigikontrolli aruanne Riigikogule (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. Kas lapsed saavad hariduse omandamisel lasteaias ja koolis vajalikke tugiteenuseid?* Külastatud aadressil <https://www.riigikontroll.ee/tabid/206/Audit/2516/language/et-EE/Default.aspx>.
- Slabina, P. (2017). Liikumine koostöise õpetamise suunas. Kogumikus M. Heidmets (koost, toim), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade* (lk 63–79). Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasisitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf.
- Soukakou, E. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478–488. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003>

- Soukakou, E. P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H., & Rucker, L. M. (2015). Measuring the quality of inclusive practices: Findings from the inclusive classroom profile pilot. *Journal of Early Intervention, 36*(3).
<https://doi.org/10.1177/1053815115569732>
- Soukakou, E., Evangelou, M., & Holbrooke, B. (2018). Inclusive classroom profile: A pilot study of its use as a professional development tool. *International Journal of Inclusive Education, 22*(10), 1124–1135.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416188>
- Tammemäe, T., Tuul, M., Lilleoja, L., Öun, T., Peterson, T., & Meesak, A.-M. (2020). OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS 2018 tulemused Eestis. A.-M. Meesak (toim). Haridus- ja Teadusministeerium, Haridus- ja Noorteamet, Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/iels_raport_2020.pdf.
- Tan, R. (2021). Exploring Successful Inclusive Practice in China: An Inclusive Public Kindergarten in Shanghai. In A. Köpfer, J. J.W. Powell, R. Zahnd (Hrsg.) *Handbuch Inklusion international Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. International Handbook of Inclusive Education Global, National and Local Perspectives*, 313–327. Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin, Toronto. Külastatud aadressil <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/46311>.
- Uibu, K., & Puksand, H. (2017). Õpetajakoolituse üliõpilaste teadmiste, arusaamade, emotsioonide ja kogemuste avaldumine erivajadusi käsitlevates esseedes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 5*(2), 183–205. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.08>
- Vint, K., & Šuman, C. (2021). *Kaasav ja kvaliteetne haridus lasteaiarühmas: eripedagoogiline tugi õpetajatele*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/73338>.

Special educational training and counselling for teachers in an inclusive kindergarten group: an action research

Pille Häidkind^{a1}, Carolina Šuman^b, Kristi Vint^c

^a *Institute of Education, University of Tartu*

^b *Institute of Education, University of Tartu, and Ilmatsalu Basic School*

^c *Tartu Herbert Masing School*

Summary

A special needs child might be different from other children because of their abilities, health factors, language and cultural background or personality traits. Therefore, they require adaptations to their learning environment (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Barton and Smith (2015) emphasise that the process of including special needs children should follow three principles: guaranteeing access (designing physical conditions for inclusive learning), enabling participation (planning activities in a way that allows everyone to collaborate meaningfully and amicably) and guaranteeing support (resources, training of the personnel, cooperation).

Special needs children require more learning support than others, and the changes that are made in the learning environment should secure a high-quality preschool education for every child involved (Love, 2018; Nelis & Pedaste, 2020; Næsby, 2020). The quality of inclusion in kindergartens has not been researched extensively: usually, the research is conducted using a questionnaire (Barton & Smith, 2015; Korela, 2019; Markna, 2021) and observation (Soukakou, 2012) or a combination of the two (Häidkind & Oras, 2016; Love, 2018). Abroad, it has been more common to use the Inclusive Classroom Profile evaluation system (ICP, Soukakou, 2012). Over the course of three hours, the changes to the physical environment, social relationships, the support offered during leisure time and learning activities and cooperation between adults are evaluated. The results have shown that these are precisely the aspects that must be worked on to raise the quality of inclusion (Love, 2018; Lundqvist & Bodin, 2018; Soukakou et al., 2018).

Studies carried out by university students in Estonia (Adusoo, 2016; Korela, 2019; Külaots, 2016; Markna, 2021; Ploom, 2021) that have used this method of interviewing teachers have demonstrated that general, special needs-related

¹ Institute of Education, University of Tartu, Jakobi 5, Tartu, 51005 Estonia; pille.haidkind@ut.ee

training has a minimal impact. Investigations conducted regarding the cooperation between the teacher and the special education professional have shown that teachers expect a more personal approach (Karindi & Tamm, 2019). Therefore, we have decided to experiment with a combination of special needs training and counselling to support the kindergarten teachers and then evaluate the suitability of this approach for improving inclusive education in kindergarten groups.

Pedagogic action research was carried out with four kindergarten groups during the academic year of 2020/2021 (see Vint & Šuman, 2021). Eight experienced teachers participated in the study. All teachers who had an average of 5–17 years' experience had worked with children in the 4–5 and 6–7 age groups. The groups were composed of special needs children and children of age-appropriate development. Firstly, we observed the classroom and the learning activities for 1.5 hours, then the teachers answered the questionnaire. Next, the teachers participated in a training session arranged by the kindergarten. They learned about subjects, such as “Assessing the development of a child and different methods of teaching” (4 hours) and “Managing behavioural issues” (2 hours). After that, the teachers were offered counselling (2 hours) about topics of their choice concerning inclusive education. The counselling included agreeing on some changes to be applied in their classroom during the following 6–8 weeks. At the end of the investigation process, we observed the classrooms again and collected feedback on the training and counselling. We used descriptive statistics and qualitative content analysis to analyse the data.

The action research results showed that in the estimation of the teachers, there were between 4 to 10 children who had different development levels than the rest (in a group of 22 children). The county-level counselling team found that only four children required a change in their learning environment. According to the observers, the first impression was that, before the intervention, 1–3 children per group stood out (8 children in total), and after the intervention, 0–2 children stood out (3 children in total). These children did not participate in the regular activities offered by the teacher and left the group, which meant that they missed out on the learning activities and interfered with the other children's education. The recommendation is that preschool education would also apply the same principle used by Estonian schools – only those with different disabilities are considered to be children with special needs.

We wanted to know what kind of changes the teachers applied to include all the children in the learning process. The applied adaptations could be grouped into three broad categories: physical factors (furniture, instruments, room, time), psychosocial factors (relations, communication, collaboration, atmosphere, agreements), teaching (helping, feedback, subgroups, extra assignments, differentiating). Prior to the investigation, teachers had brought examples from

all the categories, and during the counselling, we reflected on additional measures that could be considered. It would be possible to raise teamwork efficiency in all groups using the pre-existing resources. Two to three adults at a time were engaged with the children, which allowed them to divide the work assignments and made it possible for the teachers to give clearer instructions to the helpers. During the second observation, cooperation improved, the children were taught in smaller subgroups, and the ones who needed more help were supported in a more versatile way. Compared to the earlier research (Häidkind & Oras, 2016), the teachers were more aware of the necessity to make adaptations. Other authors (Arcidiacono & Baucal, 2020; Kivirand *et al.*, 2020, Slabina, 2017) have also noted that co-teaching is an essential factor within inclusive classes.

The training highlighted the principles and recommendations that teachers could adopt. The teachers agreed that the questions discussed in training were relevant to their everyday work. When asked whether the training helped them improve and complemented their previous knowledge, most of the teachers said that their knowledge of the subject had significantly improved. The subsequent counselling focused on applying their knowledge to their kindergarten group. The teachers of the three groups felt comfortable being counselled and would have recommended a similar experience to the other groups. Every group counselled made three agreements (12 in total) that the teachers were to follow. Two months later, the teachers had completed the agreement (“yes” or “more or less”) in seven cases, but in the case of five agreements, they were unable to find a consensus. At the end of the action research, the teachers evaluated how much the training and counselling supported the employment of inclusive education. This was on a scale of 1 to 5 (1- did not support at all, 5- supported a lot). Their evaluations were in the range of 3–4 (average 3.6).

The research demonstrated that the line between the pedagogical and special education competencies (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013) is hard to define, and teachers needed support from the special educator to apply general pedagogical knowledge while teaching a heterogeneous group (Lundqvist & Bodin, 2018; Malva, 2021; Tan, 2021). In the Estonian schools, this is called general support (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), which should be sufficient for children with age-appropriate development, and who also differ greatly among themselves. A teacher who can actively adapt to the learning environment and analyse the suitability of the changes, can guarantee a higher quality preschool education both for the children of age-appropriate development and the special needs children.

Keywords: inclusive education, kindergarten teacher, special educator, action research