

# Kaasava hariduse rakendamine Eesti lasteaedades kaasava hariduse teoreetilise mudeli põhjal: juhtumiuuring

Pille Nelis<sup>a1</sup>, Margus Pedaste<sup>a</sup>, Carolina Šuman<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut*

## Annotatsioon

Vaatamata kaasamist toetavatele poliitikatele ja uuringutele on kaasava hariduse rakendamine lasteaedades väljakutse. Selleks on oluline süsteemne ja terviklik lähenemine. Oleme loonud kirjanduse põhjal kaasava hariduse rakendamise mudeli. Siinne artikkel keskendub juhtumiuuringule, mille eesmärk on mudeli põhjal välja selgitada kaasava hariduse rakendamise tunnused lasteaia. Selgus, et kõik mudelis avatud võtmetunnused ilmnesisid ka lasteaedades. Erinevused esinesid perekonna, institutsiooni ja riigiga seotud tunnustes, millele lasteaedades tähelepanu ei pööratud või mida ei teadvustatud. Lisaks ülevaatele kaasava hariduse rakendamisest seisneb uuringu praktiline väärtus ka ettepanekutes mudeli parandamiseks õpetaja ja institutsiooni tasandi täiendavate tunnustega. Kokkuvõttes ilmnis, et kaasava hariduse rakendamine lasteaedades sõltub eelkõige kaasava hariduse olemuse mõtestamisest ja rakendamise väljakutse seisneb riigi tasandi võtmetunnustes.

*Võtmesõnad:* kaasav haridus, alusharidus, mudel, juhtumiuuring

## Sissejuhatus

Hariduse valdkonna rahvusvaheline ja riiklik poliitika mõjutavad haridusasutuste igapäevast praktikat (Haridus- ja Teadusministeerium, *s.a.*; UNESCO, 1994). Kogu maailma hariduskorraldus liigub kaasava hariduse suunas, mis tähendab iga lapse õigust haridusele ja haridusasutuse kohustust kohandada õppimist ja õpetamist vastavalt õppijate erinevatele vajadustele ning seeläbi ennetada sotsiaalset tõrjutust (UNESCO, 1994). Kuigi rahvusvaheliselt on kokku lepitud kaasava hariduse visioonis vähendada hariduses ja kogukonnas

---

<sup>1</sup> Haridusteaduste instituut, Tartu Ülikool, Jakobi 5, 51005 Tartu; [pille.nelis@ut.ee](mailto:pille.nelis@ut.ee)

osalemise takistusi (UNESCO, 2020), puuduvad ühised tõlgendused ja selgus, kelle jaoks ja kuidas seda siiski igas haridusasutuses täpselt rakendada (Nilholm, 2021).

Seetõttu on siin tutvustatava uuringu eesmärk selgitada välja kaasava hariduse rakendamise tunnused lasteaias, tuginedes vastavale mudelile. Seejuures pööratakse tähelepanu kaasava hariduse rakendamisel esinevatele erinevustele lasteaedades. Artikli teoreetilises osas antakse ülevaade kaasava hariduse rakendamise positiivsest mõjust, selles protsessis ettetulevatest takistustest kaasamise ja kõrvalejätuse võtmes ning väljakutsetest haridussüsteemi erinevatel tasanditel. Samas kirjeldatakse ka kaasava hariduse rakendamist toetavaid lahendusi.

Kaasav haridus on kompleksne ja kohati vastuoluline lähenemine, kuid toob kaasa akadeemilist edu ja sotsiaalset kasu kõigi õppijate jaoks, kui seda sobival viisil rakendada (Mitchell & Sutherland, 2020). Näiteks viitavad mitmed uuringud ja kirjandusülevaated kaasavas õpikeskkonnas osalemise positiivsele või siis neutraalsele mõjule erivajadustega õppijate puhul (Krämer *et al.*, 2021). Sellel on positiivne mõju ka eakohaselt arenenud õppijatele, sest suureneb nende teadlikkus kaaslaste erinevatest vajadustest ning nad õpivad suhtlema ja suhestuma erinevate inimestega (Kwon *et al.*, 2017; Noggle, 2018). Seega on kaasava hariduse rakendamine oluline, kuid see on haridusasutustele kogu maailmas siiani väljakutseks (Ainscow, 2020; Haug, 2020). Ühest küljest on küll olemas kokkulepe, mis kaasamine on, aga teisalt puuduvad ühine arusaamine ja tõlgendused selle praktikas rakendumise kohta.

Selleks, et kõik õppijad oleks päriselt kaasatud, tuleb arvestada väga paljude aspektidega (Booth & Ainscow, 2002; Slee, 2005). Mõned kriitikud on väitnud, et eraldi algatused või kampaaniad erivajadustega inimeste toetamiseks suurendavad kaasamise asemel pigem kõrvalejätust (Slee, 2005). Ka seadusandlus ja sõnakasutus kaasava haridusega seoses võib kaasamise asemel tekitada hoopis kõrvalejätust (Booth & Ainscow, 2002). Näiteks võiks termini „hariduslike erivajadustega lapse õppe koordineerija“ asemel mõelda pigem terminile, mis toetab kaasamisele omast lähenemist, mille kohaselt tuleks toetada kõiki raskustes õppijaid, mitte keskenduda ainult erivajadustega õppijatele. Erivajaduste rõhutamisele kui ühele kaasamist takistavale tegurile on viidanud paari viimase aastakümne jooksul erinevad autorid (nt Ainscow, 2020; Ballard, 2013; Slee, 2005). Andrews jt (2021) toovad välja, et erivajadustega laste märgistamine toob kaasa kõrvalejätmise, kuna see viitab spetsialistide vajadusele ja võib olla põhjuseks, miks õpetajad väidavad, et nad ei ole erivajadustega laste õpetamiseks piisavalt ette valmistatud.

Kuigi individuaalset juhendamist peetakse üheks kaasavate praktikate eelduseks, ei toeta individuaalsed tegevused lapsega, eakaaslastest eraldi, alati

kaasamist ja on seotud kõrvalejätmise ja segregatsiooni ohuga (Andrews *et al.*, 2021; Brown, 2005; Demo *et al.*, 2021). Samas väheneb selline risk, kui on täidetud järgmised tingimused:

- 1) eraldi õpetamise aeg on piiratud;
- 2) eraldi õpetamine toimub heterogeensetes väikestes rühmades (nt andekad, teist keelt rääkivad ja erivajadusega lapsed üheskoos);
- 3) õppimine eraldi väiksemas rühmas ja koos eakaaslastega on hästi planeeritud ja koordineeritud, sealhulgas õppijate soove ja arvamusi kuulda võttes (Demo *et al.*, 2021).

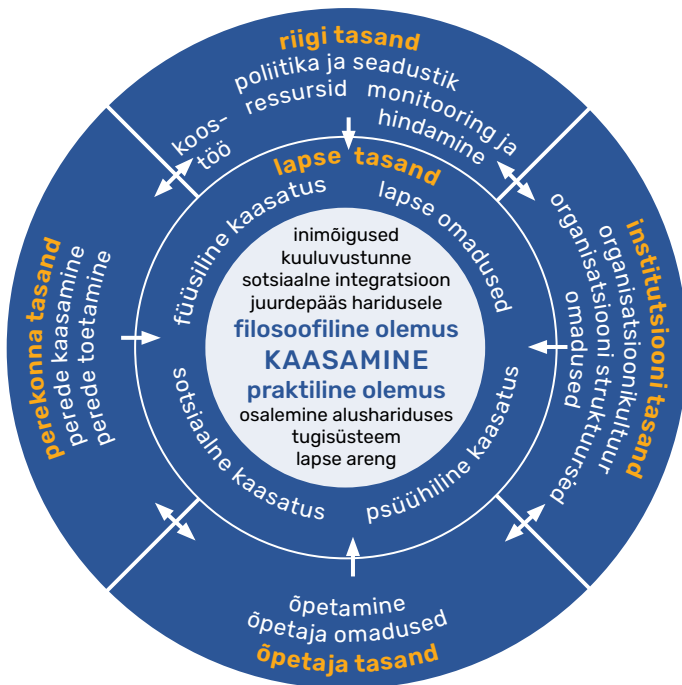
Kõrvalejätuse vähendamiseks ja kaasavamate praktikate loomiseks tuleb läheneda õpetamisele teistmoodi kui seni ja kaaluda ideid, mis toetaksid kõigi õppijate jaoks sobivate ja demokraatlikumate praktikate rakendamist (Ballard, 2013). Seetõttu on oluline kaasava hariduse mõiste ühtne tõlgendamine kõigile ühtmoodi arusaadavalt. Kuigi Haug (2017) on öelnud, et kaasava hariduse universaalse definitsiooni leidmine ei ole võimalik, leiab Florian (2014), et universaalse definitsiooni sõnastamine võib olla positiivne samm kaasava hariduse rakendamise suunas. Püüeldes universaalse lähenemise poole oleme süsteematilisele kirjandusanalüüsile tuginevalt koostanud definitsiooni, mis kajastab kaasamise filosoofilist ja praktilist olemust ning hõlmab aspekte, mis on teoreetilises kirjanduses erinevates definitsioonides esinenud (Nelis & Pedaste, 2020). Nii käsitleme ka siinses uuringus kaasavat haridust lähtuvalt järgmisest definitsioonist (*ibid.*, lk 145):

„Kaasavaks hariduseks nimetatakse inimõigusi arvestavat ja heale haridusele ligipääsu võimaldavat lähenemisviisi, kus lapsed tajuvad sotsiaalset integratsiooni ja kuuluvustunnet laiemas sotsiaalses võrgustikus, hoolimata nende vajadustest, ning kaasamine saavutatakse laste aktiivse mõtestatud osaluse ja personaalse lähenemise kaudu lapse arengu toetamisel tema täielikku potentsiaali arvestades.“

Kaasava hariduse rakendamine on edukas vaid siis, kui kõikidel haridussüsteemi tasanditel selle poole mõtestatult püüeldakse. Saavutamaks haridussüsteemi erinevate tasandite vahel kooskõla, on oluline, et kaasava hariduse võtmetunnused oleks igal tasandil kirjeldatud (Haug, 2017). Me oleme loonud kaasava hariduse rakendamiseks mudeli, kus kirjeldame võtmetunnused viiel tasandil: lapse, perekonna, õpetaja, institutsiooni ja riigi tasandil (Nelis & Pedaste, 2020). Mitmed autorid väidavad, et erinevatel tasanditel on endiselt mitmeid raskusi ja takistusi, mis vajavad ületamist kaasamise rakendamiseks (nt Ainscow, 2020; Finkelstein *et al.*, 2021; Haug, 2020). Lapse tasandil esineb mõningaid raskusi kõigi laste täielikul kaasamisel kõikidesse tegevustesse, kuigi

suhted eakaaslaste vahel on olulised laste sotsiaalses, kognitiivses, emotsionaalses ja keelelises arengus ning mõjutavad nende õppeedukust koolis oluliselt (Kwon *et al.*, 2017). Õpetaja tasandil on oluline õpetaja kompetentsus (hoiakud, oskused, teadmised ja kogemused), mis mõjutab kaasava hariduse edukat rakendamist, sest õpetaja osaleb otseselt õpetamisprotsessis, vastutades suuresti kaasavate põhimõtete rakendamise ja kaasamist takistavate tegurite ületamise eest (Finkelstein *et al.*, 2021). Samas ei pea õpetajad end kaasavas õpikeskkonnas õpetamiseks piisavalt ettevalmistatuks või ei ole neil olnud piisavalt võimalusi enda professionaalse arengu toetamiseks (Räis *et al.*, 2016; Sharma *et al.*, 2019). Institutsiooni tasandil on oluline, et kaasava hariduse tähendus oleks organisatsiooni jaoks väga selgelt sõnastatud (Kivirand *et al.*, 2022). Ainscow (2020) väidab, et kaasava hariduse rakendamine on seotud haridusasutuse arendamisega ja peaks keskenduma asutuse sellekohase võimekuse suurendamisele, kaasates aruteludesse muutuste üle rohkem ka lapsevanemaid. Mitmed uuringud (Haug, 2020; Magnusson *et al.*, 2019) toovad esile kaasava hariduse rakendamise väljakutsed riigi tasandil. Peamiselt seisneb see kaasava poliitika ja kõigile sarnaselt mõistetava kaasamise tähenduse puudumises (Haug, 2020; Magnusson *et al.*, 2019). Kaasamist võib takistada koostöö puudumine erinevate institutsioonide vahel ning koostööd peab toetama ka seadusandlus (Hesjedal *et al.*, 2015). Sharma ja tema kolleegid (2019) nimetavad kaasava hariduse rakendamise takistuseks ressursside puudumist. Eestis on näiteks puudus eripedagoogidest, logopeedidest, psühholoogidest ja sotsiaalpedagoogidest (Riigikontroll, 2020). Kaasavamatele tööviisidele üleminek nõuab seetõttu muutusi kogu haridussüsteemis. Need ulatuvad muutustest poliitikakujundajate väärtushinnangutes ja mõtteviisides kuni oluliste muutusteni haridusasutustes ja rühma- või klassiruumides (Ainscow, 2020).

Love ja Horn (2021) leiavad, et vähe on teada kaasava hariduse võtmetunnustest, mis arvestavad tervikliku konteksti ehk haridussüsteemi kõigi tasanditega. Vaja on uuringuid selle kohta, mis iseloomustab kvaliteetset kaasavat haridust ning kuidas mõistetakse ja rakendatakse seda lasteaias. Seejärel saab fookuse kõige enam tähelepanu vajavatele kaasava hariduse tunnustega seonduvale arendustööle seada. Üks võimalus fookustamist vajavate tunnuste leidmiseks on situatsiooni analüüsimine teoreetilistele mudelitele tuginevalt. Nii oleme ka siinses uuringus võtnud aluseks teoreetilise mudeli (vt joonist 1), mis hõlmab endas kaasava hariduse definitsiooni ja selle rakendamiseks olulisi võtmetunnuseid haridussüsteemi viiel tasandil (Nelis & Pedaste, 2020). Mudel on loodud süstemaatilise kirjandusanalüüsi põhjal ja seetõttu on oluline uurida selle rakendatavust praktikas, et arvestada lasteaedade vajadustega kaasava hariduse rakendamisel.



**Joonis 1.** Mudel kaasava hariduse rakendamiseks (kohandatud Nelis & Pedaste, 2020 põhjal).

Mudel koosneb kolmest ringist. Keskmes olev helesinine ring kirjeldab kaasava hariduse definitsiooni. See ring on jagatud kaheks erinevaks osaks, kus on toodud definitsiooni kaks dimensiooni: filosoofiline ja praktiline olemus (Lundqvist *et al.*, 2015) koos neid täpsemalt kirjeldavate aspektidega. Tumedamatel sinistel ringidel on esitatud viiel tasandil kaasava hariduse rakendamise võtmetunnused alushariduses. Iga tasandi keskmes on subjekt (esitatud oranžiga), mis on seotud tunnustega või vastutab neile juurdepääsu ja kvaliteedi tagamise eest nimetatud tasandil, mõjutades seeläbi kaasava hariduse rakendamist. Nooled kirjeldavad seost ja mõju mudeli erinevate tasandite vahel. Sisemisel tumedamal sinisel ringil esitatud lapse tasandi võtmetunnused saavutatakse kaasava hariduse rakendamise kaudu.

Võrreldes mudeli esimese versiooniga oleme teinud mõned muudatused. Esimeses versioonis olid nooled riigi tasandil vaid ühesuunalised, suunaga teiste tasandite poole. Täiustatud mudelis on need nooled välimisel ringil kahe-suunalised, kuna välimise ringi teised tasandid annavad sisendi riigi tasandile ja mõjutavad seeläbi riigi tasandi võtmetunnuseid. Lisaks nihutasime keskmisel ringil teksti nii, et nooled välimise ja sisemise ringi vahel ei osutaks konkreetsele võtmetunnusele ja oleks selgem, et kõik välimise ringi võtmetunnused on seotud keskmise ringi kõigi võtmetunnustega.

Kokkuvõttes võib öelda, et kaasava hariduse idee on esitatud hariduse strateegiatel ja dokumentides, kuid selle rakendamine on endiselt väljakutse. See on oluline probleem, mida püüame siinses artiklis süsteemsemalt avada, et edasiselt seada fookust ühele või teisele kaasava hariduse rakendamise dimensioonile ja tunnusele. Täpsemalt on siinse uuringu eesmärk selgitada välja kaasava hariduse rakendamist iseloomustavad tunnused Eesti lasteaedades, tuginedes kaasava hariduse rakendamise teoreetilisele mudelile. Eesmärgi saavutamiseks sõnastasime kaks uurimisküsimust.

- 1) Kuivõrd esinevad lasteaedades kaasava hariduse rakendamisel mudelis esitatud võtmetunnused?
- 2) Millised erinevused esinevad lasteaedade vahel kaasava hariduse rakendamisel ja millest need erinevused tulenevad?

## Metoodika

Töö eesmärgi saavutamiseks viisime läbi juhtumiuuringu. Uurisime kaasava hariduse rakendamist lasteaias süvitsi, kasutades erinevaid meetodeid, nagu näiteks fookusgrupi intervjuu (edaspidi FG intervjuu), vaatlus ja dokumendi-analüüs, mis on iseloomulikud juhtumiuuringule (Creswell & Poth, 2018). Oma uuringus anname tervikliku ülevaate kaasava hariduse rakendamisest alushariduses.

## Valim

Juhtumiuuringuga sobivasse eesmärgipärasesse valimisse valiti osalejad, kes sobivad kõige paremini uuringu eesmärgiga ja suudavad anda informatsiooni, mis aitab lahendada uurimisprobleemi ja on kooskõlas uuringu keskmeks oleva fenomeniga – kaasava hariduse rakendamisega. Seetõttu oli oluline, et uuringus osaleksid kaasamiseks motiveeritud lasteaiaid ning nii ei saa uuringu põhjal teha üldistusi Eesti lasteaedade kohta laiemalt. Uuringusse valiti lasteaiaid järgmiste kriteeriumite alusel:

- 1) tugispetsialisti olemasolu lasteaias (logopeed või eripedagoog);
- 2) lasteaia meeskonna motivatsiooni olemasolu ja valmisolek kaasava hariduse rakendamiseks oma asutuses;
- 3) nõusolek osalemiseks kaasava hariduse koolitusel lasteaia meeskonnaga (meeskonda peab kuuluma 1–2 juhtkonna esindajat, 1–2 tugispetsialisti ja kuni 5 lasteaiaõpetajat).

Tugispetsialistide olemasolu on vajalik erivajadustega laste arengu ja kaasavas õpikeskkonnas töötavate õpetajate toetamiseks. Valmisolek on seotud motivatsiooni ja positiivse suhtumisega kaasavasse haridusse, mis on selle rakendamise oluline eeldus. Meeskonnakoolitus toetab ühise nägemuse kujundamist, koostöö tegemist ja meeskonnaliikmete professionaalset arengut kaasava hariduse rakendamisel. Kirjalik kutse saadeti kõikidele ühe Eesti maakonna lasteaedade direktoritele. Kutse sisaldas ülevaadet uuringust, loetelu uuringus osalemise kriteeriumitest ja lühikest küsimustikku, et selgitada välja nende vastavus ja lasteaia üldine taust. Uuringu üheks piiranguks võib olla, et me ei uurinud täpselt, kes olid need inimesed, kes valiti lasteaia välja küsimustikele vastamiseks ja FG intervjuudes osalemiseks.

Valisime välja neli lasteaeda ehk juhtumit, mis vastasid juhtumiuuringu valikukriteeriumitele kõige paremini. Määravaks sai lasteaia meeskonna motivatsioon ja see, mida on kaasava hariduse rakendamiseks juba tehtud. Näiteks võis uuringus osalemise põhjuseks olla soov täiendada lasteaia töötajate teadmisi kaasava hariduse kohta, sest tajutakse, et lasteaia on üha rohkem lapsi, kes vajavad tuge, või oli sooviks lasteaia arengukavas seatud eesmärkide saavutamise, mis näitas, et lasteaia meeskonnas on sellele mõeldud ja see on lasteaia meeskonna jaoks oluline. Osalejate arv varieerus: FG intervjuus paluti osalema kuni seitse osalejat järgmiste kriteeriumide alusel: 1–2 esindajat juhtkonnast, kuni 2 tugispetsialisti ja kuni 5 õpetajat; vaatluse jaoks paluti luba vaadelda ühe rühma töötajaid ja lapsi; dokumendianalüüsiks valisid uurijad lasteaia kaks strateegilist dokumenti: arengukava ja õppekava.

Kõik uuringus osalevad lasteasutused on munitsipaallasteaiad. Täpsem ülevaade uuringus osalenud lasteaedadest on esitatud tabelis 1. Selles tabelis ja tekstis edaspidi on iga lasteaed märgitud juhtumina, kus lasteaed 1 on juhtum 1 (edaspidi J1), lasteaed 2 on juhtum 2 (edaspidi J2), lasteaed 3 on juhtum 3 (edaspidi J3) ja lasteaed 4 on juhtum 4 (edaspidi J4).

Osalejad kaasati uuringusse vabatahtlikkuse alusel. Selleks paluti uuringus osalevatel lasteaia töötajatel ja nende laste vanematel, kelle lapsed uuringus osalevad, allkirjastada informeeritud ja teadliku nõusoleku vorm. Selles teavitati osalejaid uuringu eesmärgist ja kõigist protseduuridest ning neile teatati, et nad võivad osalemisest igal ajal tagajärgedeta loobuda. Uuringu läbiviimine kooskõlastati Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komiteega.

**Tabel 1.** Uuringus osalejate taustaandmed

Juhtum/ lasteaed	Peda- gogiliste töötajate arv (sh direktor, õppeala- juhataja ja tugi- spetsialistid)	Rühmade arv lasteaias	Rühmade arv liigi kaupa			Tugi- spetsialistide arv
			Sõime- rühm (lapsed kuni 3 aastat)	3-7aas- taste- laste rühm	Sobitus- rühm (eri- vajadustega ja eakoha- selt arene- nud lapsed koos)*	
Juhtum 1	36	14	2	11	1	1 logopeed 1 eripedagoog
Juhtum 2	26	12	3	9	0	2 logopeedi (koormusega 0,5 + 0,5)
Juhtum 3	30	14	2	12	0	1 logopeed 1 eripedagoog
Juhtum 4	18	8	1	5	2	1 logopeed

Märkus: \*üks erivajadusega laps täidab kolme lapse kohta.

## Andmekogumine

Uuringu kvaliteedi ja usaldusväärsuse tagamiseks kasutame meetodite triangulatsiooni, kus andmeid kogutakse mitmel viisil. See on juhtumiuuringule omane, sest võimaldab saada juhtumi kohta põhjalikke andmeid ja seda süvendatult uurida (Creswell & Poth, 2018). Andmete kogumisel kasutasime FG intervjuusid, vaatlusi ja dokumendianalüüsi. Uuringu läbiviimisel tagasime osalejate anonüümsuse. Me ei küsinud uuringus osalejatelt infot, mis võimaldaks osalejaid identifitseerida, ja tulemuste esitamisel kasutame pseudonüüme.

FG intervjuu eesmärk oli koguda andmeid põhimõtete ja võimaluste kohta, mida kasutatakse ja/või järgitakse kaasava hariduse rakendamisel lasteaias. Igast lasteaia osales FG intervjuus seitse töötajat (vt tabelit 2). Intervjuu läbiviija on siinse artikli esimene autor.

**Tabel 2.** FG intervjuus osalejad lasteaedade kaupa

Lasteaed	Direktor	Õppeala-juhataja	Õpetajate arv	Logopeed	Eripedagoog
J1	x	x	4		x
J2		x	6		
J3	x	x	4		x
J4	x	x	4	x	

Märkus: x – osales.



Uuringus ei osalenud sobitus- või erirühmas töötavad õpetajad. Uuringus kasutati poolstruktureeritud intervjuusid järgmiste teemaplokkidega: organisatsioonikultuur, lasteaia juhtimine ja personalitöö, kaasamise erinevad vormid, kaasavas rühmas õpetamise tunnused, koostöö lapsevanematega, koostöö lasteaiaaväliste asutustega ning poliitika ja seadusandlus kaasava hariduse kontekstis. Lisaks keskendusime inimestevahelistele suhetele. FG intervjuud toimusid mais 2021. Intervjuud salvestati helifailidena. Enne intervjuud küsiti osalejatelt uuesti nõusolekut salvestamiseks. FG intervjuude pikkused varieerusid vahemikus 90–111 minutit ja transkribeeritud teksti tuli kokku 68 lehekülge.

Vaatluste eesmärk siinses uuringus oli välja selgitada, millised kaasava hariduse tunnused esinevad õppe- ja kasvatusprotsessis ning lasteaia füüsilises keskkonnas. Vaadeldi õpetaja ja õpetaja abi tegevust, lastega kasutatavaid õppematerjale ja vahendeid, rühmaruumi füüsilist paigutust, laste käitumist, suhtlust laste ja täiskasvanute vahel ning laste endi vahel. Vaatlused toimusid 2021. aasta mais iga lasteaia ühes rühmas. Tegemist oli mitteosalusvaatlusega, kus uurija oli uuritavast rühmast väljaspool, jälgides ja tehes märkmeid eemalt. Igas vaatluses osales üks lasteaiaõpetaja ja üks õpetaja abi ning rühma lapsed vanuses 3–6 aastat. Vaatlusi ei tehtud sobitus- ega erirühmas, aga kolmes rühmas oli vähemalt üks erivajadusega laps riikliku õppekava erivajadusega lapse definitsioonist lähtudes. Vaatlused salvestati kahe statiivil paikneva kaameraga, nii et salvestusele jääks kogu rühm ja kõik tegevused. Salvestuste pikkused varieerusid vahemikus 84–120 minutit ja analüüsivat materjali tuli kokku 6 tundi ja 50 minutit. Videosalvestised laeti platvormile IRIS Connect (2022), mis võimaldab turvaliselt salvestada ja analüüsida videofaile parooliga kaitstud keskkonnas.

Dokumendianalüüsi kasutasime saamaks süsteemset ülevaadet dokumentide sisust (Yin, 1994). Dokumendianalüüs annab uurijale väärtuslikku infot kogu konteksti kohta ja täiendab teiste meetoditega saadud andmeid (Bowen, 2017). Seetõttu hõlmas dokumendianalüüs kahte strateegilist dokumenti: lasteaia õppekava ja arengukava, et koguda neis sisalduvad kaasava hariduse rakendamisega seotud tunnused.

### Analüüsi protsess

Andmete analüüsimiseks kasutasime kvalitatiivset lähenemisviisi. Intervjuusid, vaatlusi ja dokumente analüüsiti kvalitatiivse deduktiivse sisuanalüüsi abil. Analüüsi kategooriad loodi kaasava hariduse mudeli alusel (Nelis & Pedaste, 2020).

Andmete analüüs toimus kahes etapis: juhtumisisese ja juhtumite vahel. Analüüsi esimeses etapis luges artikli esimene autor FG intervjuude transkriptsioone,

vaatas läbi videosalvestused ja luges läbi dokumendid ning leidis tähenduslikke üksusi: sõnu, fraase, lauseid või lausete kogumeid ja tegevusi, mis sisaldasid analüüsi aluseks oleva kaasava hariduse mudeli tunnuseid. Tähenduslikud üksused asetati sobivate kategooriate alla. Järgmiseks anti tähenduslikele üksustele nimetused mudelis kirjeldatud tunnustest tulenevalt. Parima tulemuse saamiseks ja kahtluste korral pöördus uurija korduvalt tagasi algandmete juurde, et tajuda paremini kogu konteksti. Teises etapis leiti sarnasused ja erinevused juhtumite vahel mudelis toodud kategooriate kaupa. Uuringu kvaliteedi tõstmiseks kasutati kaaskodeerijat. Selleks hindasid kaks uurijat (artikli esimene ja kolmas autor) ühe FG intervjuu transkriptsiooni põhjal mudeli 46 tunnuse ilmnamist. Seejärel arvutati hindajatevaheline kooskõla Coheni kaalutud *kappa* põhjal, mille väärtuseks oli 0,443. See väärtus ei ole aktsepteeritav kahe hindaja kooskõla näitamiseks ja seetõttu arutasid kaks kodeerijat ühe FG intervjuu põhjal kõiki tunnuseid, kus neil oli erinev arvamus, kuni jõudsid üksmeelele. Seejärel vaatas artikli esimene autor üle teised transkriptsioonid, võttes arvesse arutelu tulemusi.

## Tulemused

Anname järgnevalt ülevaate uuringus ilmnenuid viie tasandi võtmetunnustest ja neid kirjeldavatest tunnustest ning erinevustest lasteaegade vahel. Erinevuste esinemisel toome välja põhjused tulenevalt lasteaegade taustaandmetest.

**Lapse tasandil** esinesid kõik teoreetilises mudelis toodud võtmetunnused – *lapse omadused, füüsiline, sotsiaalne ja psüühiline kaasatus* – ka selle juhtumiuuringu tulemustena.

*Lapse omadusi* kirjeldavad mudelis kaks tunnust: *lapse isikuomadused* ja *lapse erivajadused*. FG intervjuudes ja vaatlustes ilmnemine mõlemad tunnused ja neid peetakse oluliseks kõigi nelja juhtumi puhul. Laste erivajaduste ilmumine J1, J2 ja J4 puhul näitas, et mõnes rühmas osalevad koos eakohaselt arenenud lastega ka erivajadusega lapsed. Dokumendianalüüsist selgus kõikide juhtumite puhul, et õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtted sisaldavad laste erinevustega arvestamist.

*Füüsilist kaasatust* kirjeldavad mudelis neli tunnust: *füüsilise keskkonna korraldus, vahendid ja materjalid, osalemine kaasavas õpikeskkonnas ja õpetajate-lastesuhetav. Kõik tunnused ilmnemine FG intervjuudes, kuid juhtumite vahel esinesid mõned erinevused. Näiteks räägiti tunnuse kaasavas õpikeskkonnas osalemine puhul kõikides juhtumites eeskätt sellise erivajadusega lapse kaasamisest, kellel esineb arengulist mahajäämust või kellel on diagnoositud erivajadus. Vaid J2 ja J4 puhul selgus, et kaasamine hõlmab ka erineva*

keelega ja erinevast kultuurist pärit lapsi. Kõikide juhtumite puhul selgus, et oluliseks peetakse iga lapse mõtestatud osalemist kaasavas rühmaruumis. Samas näitas dokumendianalüüs, et J2 puhul dokumentides need põhimõtted ja korraldus konkreetsemalt ei kajastu. FG intervjuus selgus J1 ja J4 puhul, et oluline on laste arv ühe õpetaja kohta ja erivajadustega laste arv rühmas. Leiti, et seadusandlusest tulenevalt on laste arv õpetaja kohta liiga suur, et mõtestatult kõiki lapsi kaasata, ja sageli paigutatakse mitu erivajadusega last ühte rühma, selle asemel et hajutada neid erinevate rühmade vahel. Dokumendianalüüs näitas J4 puhul, et sellega lasteaias ka arvestatakse. Vaatlus tõi välja füüsilise keskkonna korralduse kõikide laste kaasamiseks ja nende vajadustega arvestamiseks: on loodud võimalused tegutseda suures rühmas, gruppides või individuaalselt ja võimalus ka eralduda (nt telk, sirmidega eraldatud nurk). Õpetajad pakuvad mitmekesiseid vahendeid ja materjale, diferentseerivaid tegevusi ning kasutavad õppe- ja kasvatustegevustes erinevaid meetodeid ja võtteid.

*Sotsiaalse kaasatuse* tunnuseid on mudelis kaks: *positiivne sotsiaalne integratsioon* ja *positiivne suhtumine erivajadustega lapsesse*, mis mõlemad siinses juhtumiuuringus ilmnesisid. FG intervjuudest selgus, et kõikide juhtumite puhul väärtustatakse kõikide laste osalemist lasteaias ja laste omavahelist suhtlemist, sõltumata erinevustest. Samamoodi selgus, et olulised on täiskasvanute hoiakud ning eeskuju suhtlemisel ja suhete loomisel. Väljendati mõtet, et erivajadusega lapse mängudesse kaasamine nõuab õpetajalt initsiatiivi ja järjekindlust, sest lapsed kipuvad leidma võimalusi ja vabandusi erivajadusega last oma mängudesse mitte kaasata. Lisaks selgus, et erivajadusega lapse osalemiseks rühmas tuleb eakohaselt arenenud lapsi ette valmistada ja kaasav õpikeskkond toetab laste sotsiaalsete oskuste arengut. Vaatluste tulemused kinnitasid FG intervjuude tulemusi. Kõikide juhtumite puhul toetasid õpetajad laste omavahelist suhtlemist ja näitasid ise positiivset eeskju. Dokumendianalüüs ei võimaldanud otseselt sotsiaalse kaasatuse tunnuseid tuvastada, kuid see kajastus kõigi juhtumite puhul lasteaias põhiväärtustes, eesmärkides ning õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtetes.

*Psüühiline kaasatus* on mudelis kirjeldatud kolme tunnuse kaudu: *aktsepteerimine*, *kuuluvustunne* ja *heaolu*, mis ilmnesisid siinses juhtumiuuringus, aga erinevate juhtumite lõikes. FG intervjuudest ja dokumendianalüüsist selgus, et kõigi nelja juhtumi puhul peetakse oluliseks aktsepteerida lapsi sellistena, nagu nad on, ning võimaldada igal lapsel rühmas olla tema ise, sõltumata vajadustest, isikuomadustest ja eripärasest. Vaatluste käigus oli võimalik tuvastada kõikide tunnustega arvestamist kõigi juhtumite puhul. Näiteks arvestasid õpetajad laste ettepanekute ja soovidega, sealhulgas sellistega, kus laps ei soovinud midagi sellel hetkel kaasa teha (J1, J3). Kuuluvustunde tugevdamiseks pöördusid õpetajad iga lapse poole, suunasid ja juhendasid kõiki lapsi. Vaid J1 vaatluse ajal

tegi õpetaja õppe- ja kasvatustegevuses planeeritud ülesandeid erivajadusega lastega eraldi, sest see oli lapse enda soov. Samal ajal liitusid sama tegevusega mõned teised lapsed.

**Õpetaja tasandi** võtmetunnused – *õpetaja omadused ja õpetamine* – kattuvad teoreetilises mudelis ja siinses juhtumiuuringus.

*Õpetaja omadused* on mudelis kirjeldatud kahe tunnuse – *õpetaja isikuomadused ja kompetentsus* – kaudu, millele siinse uuringu tulemusel lisandus *õpetaja professionaalne areng*. Viimast peeti kõigi nelja juhtumi puhul väga oluliseks. FG intervjuude kõigis juhtumites rõhutati nii õpetaja isikuomadusi kui ka kompetentsust. Isikuomaduste osas toodi esile tolerantsust ja paindlikkust, mis on teiste positiivsete omaduste hulgas nüüdisaegse õpetaja puhul kõige olulisemad. Selgus, et kaasavas õpikeskkonnas toimetulekuks on olulised erivajadustega seotud spetsiifilised teadmised ja oskused, aga õpetajatel puuduvad piisavad oskused. Kaasava hariduse rakendamisega seonduvalt peeti oluliseks õpetaja pidevat professionaalset arengut. Rõhutati, et õpetaja professionaalsus ja professionaalne areng on kaasava hariduse kvaliteedi olulised eeldused. Vaatlused võimaldasid näha õpetaja isikuomadusi ja kompetentsust. Näiteks kui rühmas oli erivajadusega laps, siis rakendas õpetaja lapse mõtestatud osalemist toetavaid võtteid (kordamine, järjekindel tähelepanu juhtimine tegevusele, aeglase tempo, lisaaja võimaldamine, lihtsam ülesanne). Dokumendianalüüs ei võimaldanud tuvastada õpetaja omadustega seotud tunnuseid, kuid kõigi juhtumite puhul oli välja toodud personali arengu toetamine, mis erines juhtumite vahel selleks rakendatavate tegevuste poolest: eneseanalüüs (J1, J3, J4), individuaalsed arenguveestlused (J1, J2, J3, J4), meeskondlikud arenguveestlused (J4), õpikogukonnas osalemine (J3), koolituskogemuste jagamine (J4) ja koolitustel osalemine (J1, J2, J3, J4).

*Õpetamist* kirjeldavad täpsemalt mudelis mitmed tunnused: *õppeprotsessi kvaliteet, varajane märkamine, õpieesmärkide seadmine, individualiseeritud õpi- ja õpetamistegevused, lapse arengu hindamine, positiivsed suhted ja refleksioon*. Siinse uuringu tulemuste ja teoreetilises mudelis esitatute vahel suuri erinevusi ei olnud. Kõik juhtumiuuringus ilmnenuid tunnused viitavad õppeprotsessi kvaliteedile ja seda võib väita kõigi nelja juhtumi kohta. FG intervjuudest selgus, et oluline on lapse probleeme vara märgata. See on aluseks individuaalsete õpieesmärkide seadmisel ning sobivate õpetamisstrateegiatega valikul ja kasutamisel. Selles osas eristus teistest juhtumitest J2, kus erivajadustega laste toetamisel peeti oluliseks eripedagoogi rolli: tema peaks võtma vastutuse nende laste arengu eest ja toetama rühma õpetajaid. Kõigi laste kaasamiseks kasutatakse individuaalset tööd, tööd alarühmades või suures grupis, mida näitas ka vaatlus. Samas toodi välja, et andekatele lastele ei pöörata piisavalt tähelepanu. FG intervjuude põhjal lähtutakse õppe- ja kasvatustegevuse eesmärkide seadmisel

ja elluviimisel lapse arengu tulemustest, kuid dokumendianalüüsist see ei ilmenud. Tähtsaks peeti positiivseid grupisuhteid. Samas rõhutati, et oluline on õpetaja enda suhtumine ja lastega suhtlemise viisid, sest need toetavad positiivseid suhteid ning lastevahelist suhtlemist ja sõprussuhete loomist. Vaatluste tulemused kinnitasid, et seda õpetajad ka teevad. FG intervjuudes väideti, et õppe- ja kasvatustegevust analüüsitakse iga päev või vähemalt kord nädalas, see aitab hinnata õppeprotsessi kvaliteeti. Leiti, et oma õpetamise refleksioon toetab õppe kvaliteeti, ja seda peeti vajalikuks. Dokumendianalüüs võimaldas kõikide juhtumite puhul näha, milliste põhimõtete ja korraldusega tagatakse õppeprotsessi kvaliteeti, mida tehakse varajaseks märkamiseks, millest lähtutakse õpieesmärkide seadmisel, kuidas on korraldatud individualiseeritud õpi- ja õpetamistegevused, kuidas hinnatakse lapse arengut ja reflekteeritakse õpetaja tegevusi. Samas saab väita, et õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtted on enamasti kirjeldatud sarnaselt riikliku õppekavaga ja ei sisalda põhimõtteid kõigi laste kaasamiseks. Iga lasteaia õppekavas on eraldi peatükk erivajadustega laste kaasamiseks, nagu eeldab riiklik õppekava, aga J1, J3 ja J4 puhul on see veidi läbimõeldum. Näiteks on esitatud loetelu osapoolte (direktor, õppealajuhataja, eripedagoog, logopeed) ülesannete kohta erivajadustega laste toetamisel ja IAK (individuaalse arenduskava) koostamisega seonduv. Teistest eristus J1, kus oli eraldi tähelepanu pööratud ka teist keelt kõnelevate laste toetamisele. Kõigi juhtumite puhul oli lapse arengu hindamiseks õppekavas eraldi peatükk. Kahe juhtumi puhul sisaldas peatükk riikliku õppekavaga sarnaseid põhimõtteid (J2, J4). J1 ja J3 puhul oli see peatükk põhjalikumalt lahti kirjutatud, sealhulgas lisatud vajalikud vormid. Samas on õppekava täiendamine kaasava hariduse põhimõtetest lähtuvalt võetud J1, J3 ja J4 puhul arengukava üheks arendustegevuseks.

**Perekonna tasandi võtmetunnused** – *perekonna kaasamine ja perekonna toetamine* – ilmsesid ka siinses juhtumiuuringus. Mõningased erisused võrreldes mudeliga neid võtmetunnuseid kirjeldavates tunnustes siiski esinesid. Perekonna tasandi tunnuseid võimaldas tuvastada FG intervjuu ja dokumendianalüüs.

*Perekonna kaasamist kirjeldavad mudelis neli tunnust: perekonna ja lasteasutuse koostöö, pere ootused, pere vajadused ja pere ettekujutus kaasamisest.* FG intervjuudest selgus, et pere kaasamiseks on mitmeid koostöövõimalusi, mis on juhtumites enamasti sarnased. Kõikides lasteaedades selgitatakse välja perede ootused ja vajadused. Tavaliselt tehakse seda vestluste või küsimustike kaudu enne lapse lasteaeda saabumist. Koostöoga esinevad raskused, kui lasteaiaas märgatakse probleemi, aga lapsevanem eitab seda ega ole koostööks valmis. Kõikide juhtumite puhul peeti tähtsaks viisi, kuidas lapsevanemaid probleemist teavitatakse, sest see võib edasises koostöös määravaks saada. Leiti, et selles osas

vajavad õpetajad koolitust või juhendamist. Vastupidiselt teoreetilises mudelis esitatule ei selgunud juhtumiuuringust, et selgitataks välja perekonna ettekujutus kaasavast haridusest. Dokumendianalüüsist selgus iga juhtumi puhul, et õppekavas on eraldi peatükk lapsevanematega koostöö kohta, mis tuleneb nõudest riiklikus õppekavas. Samas sisaldab see peatükk kõikide juhtumite puhul koostööd üldiselt, aga mitte koostööd kaasava hariduse rakendamisel kõigi laste (sh andekate laste) toetamisel tulenevalt nende vajadustest. Näiteks ei selgu dokumentidest, millal, kellega ja kuidas koostööd tehakse ning kes seda koordineerib.

*Perekonna toetamine on mudelis kirjeldatud kahe tunnuse – lapsevanemate koolitamine ja individuaalne teenuste kava – kaudu. Lapsevanemate koolitamise kohta selgus intervjuudest, et oluline on suurendada pereliikmete teadmisi kaasavast haridusest üldiselt ja lapse erivajadustest, neid aspekte rõhutati kõigis neljas juhtumis. Osalejate sõnul takistab lastevanemate vähenenud teadlikkus kaasavast haridusest ja selle positiivsest mõjust vanemaid jagamast lasteaiaga infot oma lapse erivajaduste kohta. Lasteaiad pakuvad lastevanemate teadlikkuse tõstmiseks erinevaid võimalusi: nõustamine õpetajate ja tugispetsialistide poolt, koolituste korraldamine lasteaias või sobivate koolituste soovitamise väljaspool lasteaeda ja lugemissoovitused. Leiti, et meedias võiks kajastusi kaasava hariduse ja selle positiivse mõju kohta rohkem olla. Samuti märgiti, et erivajadustega laste vanemad vajavad ära kuulamist ja mõistmist. Kõikide juhtumite puhul tuli välja, et peredele sobivate tugiteenuste, nagu näiteks eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja tugisõu teenuse, aga ka lapse arengut toetavate mängude või vahendite pakkumine on väga vajalik ja toetab lapsevanemaid. Kuigi FG intervjuudest selgusid mitmed tegevused, mida peetakse oluliseks ja rakendatakse lapsevanemate toetamiseks, ei kajastu need dokumendianalüüsi põhjal lasteaedade dokumentides. Mõne juhtumi puhul on õppekavas välja toodud vaid lapsevanemate nõustamine logopeedi või eripedagoogi poolt (J1).*

**Institutsiooni tasandi** võtmetunnused – *organisatsioonikultuur ja organisatsiooni struktuursed omadused* – esinesid juhtumiuuringus sarnaselt teoreetilises mudelis tooduga. Üks organisatsioonikultuuriga seotud tunnus (*kaasamise tähendus*) juhtumiuuringus ei ilmnenu.

*Organisatsioonikultuur* hõlmab endas kolme tunnust: *sotsiaalkultuuriline lähenemisviis, kaasamise tähendus ja mitmekülgne toetus ja koostöö*. FG intervjuudest ja dokumendianalüüsist selgus, et sotsiaalkultuuriline lähenemisviis sisaldab selliseid väärtusi nagu sallivus, iga lapse eripäraga arvestamine, lahkus, heaolu ja koostöö. Tõsteti esile ka üldiselt positiivne hoiak kaasava hariduse suhtes. Kõigis juhtumites selgus, et oluliseks peetakse koostööd kõigi organisatsiooni liikmete vahel. Selle saavutamiseks kasutatakse erinevaid võimalusi, näiteks tööühmud, õpetajate regulaarsed kohtumised ja arutelud (J1, J3), arutelud

tugispetsialistidega (J1, J3, J4), kolleegide õppeviisid ja ühised suhtlusgrupid lasteaia töötajatele küsimuste püstitamiseks ja lahenduste otsimiseks. Lisaks osalevad tugispetsialistid rühmategevustes ja juhendavad õpetajaid (J1, J3). Veel selgus J1, J3 ja J4 vastustest, et uute kolleegide toetamiseks on oluline rakendada mentoreid. Vaatlustest oli märgata sotsiaalkultuurilist lähenemisi viisi õpetamisele. Näiteks tegid õpetajad kohandusi õpikeskkonnas vastavalt lapse vajadustele: ülesannete diferentseerimine (J1, J2, J4), täiendavad selgitused (J1, J2, J3, J4), valikuvõimalused osalemiseks (J1, J3) ning pikem aeg ülesande sooritamiseks (J2, J3) ja eakaaslaste abi (J3). Samuti paistsid silma koostöö õpetaja ja õpetaja abi vahel ning positiivsed suhted rühmas. Uuringus ei ilmenud ühegi meetodiga ühegi juhtumi puhul tunnus *kaasamise tähendus*, mis sisaldab endas ühiseid arutelusid kaasamise olemuse üle ja selget arusaamist, kes, kuidas ja kelle poolt kaasatud on. Dokumendianalüüsist selgus, et kolme juhtumi (J1, J3, J4) puhul oli kaasava hariduse rakendamine seatud arengukava strateegiliseks eesmärgiks.

Võtmetunnus *organisatsiooni struktuursed tunnused* hõlmab endas nelja tunnust: *eestvedamine ja juhtimine, õppekava, personalitöö ja kaasamise vormid*. FG intervjuudes ja dokumendianalüüsi tulemusel avaldus kaasava juhtimise põhimõte, kus juhtimisotsuste tegemisse ja arendustegevuste planeerimisse on kaasatud kõik töötajad. Tavaliselt tehakse seda töörühmade ja arutelude kaudu kõigis juhtumites. Näiteks on loodud töörühmad õppekava või lasteaia arengukava väljatöötamiseks ja muutmiseks või toimuvad ühised arutelud lasteaeda puudutavate üldiste otsuste tegemiseks. FG intervjuudest selgus kõikide juhtumite puhul, et õppekava vajab kaasava hariduse põhimõtete ja korralduse valdkonnas täiendamist. Seda kinnitas ka dokumendianalüüs, mis tõi välja, et õppekava sisaldab vaid põhimõtteid erivajadustega laste kaasamiseks ja eesti keele kui teise keele õpetamiseks. FG intervjuude põhjal peeti oluliseks arutelu kaasava hariduse kontseptsiooni ja selle rakendamise üle. Samuti selgus, et erinevalt teoreetilisest mudelist saab personalitöö puhul eraldi välja tuua täpsemad tunnused: ametikohtade struktuur (ametikohad, töötajate arv, lisatööjõud), töökorraldus (töögraafikud, -koormus, -ülesanded) ja hüved (hüvitised, lisatasud, puhkeaeg ja puhkuse pikkus). Vaatluste käigus selgus, et enamasti on rühmas ühel ajal tööl õpetaja ja õpetaja abi (J1, J2), kuid kahes juhtumis liitus tegevustega ka teine rühmaõpetaja (J3, J4). FG intervjuudest selgusid erinevused tugispetsialistide teenuse korraldamises või selle teenuse kvaliteedis. Siin eristus teistest juhtumitest J2, kus lasteaias on küll tööl kaks logopeedi, kuid teenuse osutamisega ei olda lasteaias rahul. Ühelt poolt toodi põhjusena välja logopeedide osaline töökoormus, aga teisalt ka nende inimeste motivatsioon seda tööd teha, näiteks toetada peresid. Samas selgub andmetest, et selles lasteaias on logopeedidel suur töökoormus ja lasteaias puudub eripedagoog.



Veel selgus FG intervjuudest, vaatlustest ja dokumendianalüüsist kaasamise erinevaid vorme silmas pidades, et enamasti on lasteaias tavarühmad, kus osalevad nii erivajadustega kui ka eakohaselt arenenud lapsed. Enamasti on rühmade seadusega maksimaalselt lubatud arv lapsi. Erandiks oli J4, kus rühmades on väiksem laste arv (kuni 20 last), kui rühmas on erivajadusega lapsi või eakaaslastest rohkem tähelepanu vajavaid lapsi, aga tegu ei ole sobitusrühmaga. Kõigis juhtumites peetakse oluliseks sobitusrühma, kus rühmas osalevad nii erivajadustega kui ka eakohaselt arenenud lapsed, aga üks erivajadusega laps täidab kolme lapse koha. FG intervjuudes nimetati ka, et lasteaias võiks olla erirühm, mis on mõeldud ainult erivajadustega lastele. Samas rõhutati, et sinna suunatakse ainult need erivajadustega lapsed, kelle heaolu tagamiseks on see ainus võimalus õppetöös osaleda (J3).

**Riigi tasandil** hõlmab teoreetiline mudel nelja võtmetunnust: *poliitika ja seadusandlus, koostöö, ressursid ning monitoring ja hindamine*. Riigi tasandi võtmetunnused selgusid FG intervjuudes ja dokumendianalüüsist.

*Poliitikat ja seadusandlust* kirjeldavad teoreetilises mudelis järgmised tunnused: *kohalik kontekst, riigi kaasava hariduse poliitika ja seadusandlus ning kaasamise tähendus*. Juhtumiuuringu andmed näitavad, et tunnus *kohalik kontekst* esineb kaudselt. See tähendab, et otseselt ei nimetatud seda tunnust, küll aga ilmneb kohalik kontekst teiste nimetatud tunnuste kaudu nagu *riiklik õppekava, rahastamismudel, seadusandlus*. Dokumendianalüüs aitas tuvastada, kas õppevõi arengukavas on lasteaia tegevused kirjeldatud lähtuvalt kohalikust kontekstist, sealhulgas seadusandlusest ja asukoha eripärast. FG intervjuus selgus, et riigi poliitika ja seadusandlus ei soodusta kaasava hariduse rakendamist. Leiti, et kaasava hariduse põhimõtted ei ole piisavalt selgelt esitatud ja dokumenteeritud või on kaasamise elluviimiseks siiski liiga jäigad. Näiteks takistavad ebaselge poliitika ja liiga jäigad regulatsioonid laste eripära arvestavate rühmade paindlikku moodustamist ja laste arvu reguleerimist rühmas. Toodi välja kaks aspekti: ühest küljest ei jõua info lapse vajaduste kohta õigel ajal lasteaeda ja teisalt ei soosi lasteaedade rahastusmudel väiksemat laste arvu rühmas, mis on kõigi laste kaasamisel oluline eeldus. Kaasamise tähendus eraldiseisva tunnuseks ei ilmne ühegi juhtumi puhul.

*Koostöö* riigi tasandil hõlmab teoreetilises mudelis tunnuseid *tugisüsteem ja institutsioonidevaheline koostöö*. Mõlemad tunnused ilmnevad ka siinse uuringu kõikide juhtumite puhul. FG intervjuudest selgus, et tugisüsteemina mõeldakse kohaliku omavalitsuse tasandi nõustamiskeskuseid, Rajaleidja keskusi, aga ka perearste, lastekaitse spetsialiste ja alushariduse valdkonna erialaliitusid. Kuigi neid osapooli nimetati kõigis juhtumites, selgus dokumendianalüüsist, et need ei sisaldu üldse (J2) või sisalduvad ainult osaliselt arengukavas. Enamasti on nimetatud vaid KOV nõustamiskeskused ja Rajaleidjat (J1, J3, J4). FG intervjuu



tõi välja, et kõigi osapoolte koostöö on oluline, kuid samas ka suur väljakutse. Kõikide juhtumite puhul selgus, et seda ei peetud piisavalt tõhusaks ning kogu protsess erinevate osapoolte koostöös on tülikas ja aeganõudev. Ühest küljest on raske lapsevanemal, kellel tuleb külastada erinevaid asutusi ja spetsialiste, ja teisalt ei jõua õige info lasteaeda. Samuti on palju dubleerimist lasteaias ja erinevates asutustes tehtava vahel, mis viitab osalejate sõnul ka ebaefektiivsele ressursside kasutamisele riigis. Leiti, et üldist süsteemi on vaja nii pere kui ka lasteaias jaoks täiustada ja tõhusamaks muuta.

*Ressursid* hõlmavad teoreetilises mudelis tunnuseid *rahaline toetus* ja *muud ressursid*. Mõlemad tunnused ilmnedid ka siinses uuringus. FG intervjuudest selgus kõigi nelja juhtumi puhul, et rahaline toetus on seotud peamiselt tugispetsialistide ametikohtade loomisega (nt psühholoog, eripedagoog ja tugisik) ja üldise rahastamismudeliga, mis ei võimalda alati luua väiksemat, kaasamiseks sobivat rühma, sest laste arvust sõltub ka lasteaias rahastus. Tugispetsialistidest on enamasti lasteaias olemas logopeed, kuid kitsaskohaks peetakse logopeedi ja teiste tugispetsialistide madalat palka, mis on mujal, näiteks kliinikutes või erapraksistes, kõrgem kui lasteaias. Suurim kitsaskoht on aga tugispetsialistide puudus ühiskonnas. Isegi eripedagoogi või logopeedi ametikoha olemasolul on sellele kohale inimest väga raske leida. Ühe lahendusena nähti siin ka erineva tasemega spetsialistide koolitamise võimalust. Näiteks võiks kasutada tugispetsialiste, kes töötavad kõrgelt kvalifitseeritud spetsialisti või logopeedi juhendamisel. Ressurssidest rääkides nimetasid osalejad ka võimalust toetada lasteaiasõpetajate professionaalset arengut näiteks kovisioonide või supervisioonide näol, milleks lasteaedadel raha napib.

*Monitooring ja hindamine* sisaldab mudelis tunnuseid *kaasava hariduse kvaliteedi hindamine* ja *osapoolte hinnangud* (nt *lapsevanemad*, *koostööpartnerid*). FG intervjuudes nimetati J3 ja J4 puhul, et lasteaedades hinnatakse sisehindamise käigus ka kaasava hariduse rakendamiseks vajalikke näitajaid. Küll aga ei ilmnenu, et arvestataks või küsitaks ka osapoolte hinnanguid, mis teoreetilises mudelis esitatud on. Osalejate hinnangul kogutakse riiklikul tasandil süsteemseid andmeid ainult tugiteenuste vajaduse ning logopeedi ja eripedagoogi ametikohtade täitmise kohta.

## Arutelu

Siinse artikli eesmärk oli uurida kaasava hariduse rakendamist Eesti lasteaedades, tuginedes vastavale teoreetilisele mudelile. Seejuures vaadati ka lasteaedade vahel ilmnevaid erinevusi kaasava hariduse rakendamisel. Love ja Horn (2021) osutavad, et kaasava hariduse rakendamisel on vaja arvestada

terviklikku konteksti ja selles ilmnevaid erinevaid kaasamise võtmetunnuseid. Seetõttu uurisime Nelise ja Pedaste (2020) mudelis esitatud haridussüsteemi kõiki tasandeid hõlmavate võtmetunnuste esinemist lasteaedade tegevustes.

Esimese uurimisküsimuse vastuseks võime öelda, et kaasava hariduse rakendamisel esinevad lasteaedade tegevuses kõik 14 teoreetilises mudelis kirjeldatud võtmetunnust viiel tasandil, kuid esineb mõningaid erinevusi. Näiteks ei ilmnenu mõned tunnused siinses juhtumiuuringus üldse või ilmnenu need lasteaedades erineval määral. Samas lisasime mudelisse mõned uued tunnused. Siinkohal saab esmalt esitada tähelepaneku, et kaasava hariduse all mõeldakse lasteaedades valdavalt erivajadustega laste kaasamist. See viitab kaasava hariduse kitsamale käsitlusele ehk „mõnede kaasamisele“ (Florian, 2014). Dokumendianalüüsi põhjal saame teha järelduse, et kuigi kaasamisega seotud tunnused on lasteaedade jaoks olulised, kajastub see dokumentides vaid üldiste põhimõtetenähtena sarnaselt riiklikule õppekavaga, aga puudub täpsem ja lasteaia eripärast lähtuv lahtikirjutus kõigi laste mõtestatud kaasamiseks. Näiteks võiks õppekavas konkreetselt kirjeldada, mida lasteaias täpsemalt kaasamise all mõeldakse ning millised lapsed ja kuidas kaasatakse. Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus võiks selgemalt näidata, milliseid põhimõtteid järgitakse kõigi laste kaasamiseks, millist tuge tulenevalt lapse eripärast rakendatakse ning kellega ja kuidas täpselt koostööd tehakse. Samuti saame märkida, et perekonna tasandil ei ilmnenu tunnus *pere ettekujutus kaasamisest*, mis viitab, et seda ilmselt ei arutata lapsevanematega, ning institutsiooni ja riigi tasandil ei ilmnenu tunnus *kaasamise tähendus*. Tulemused viitavad sellele, et kaasava hariduse filosoofiline mõte ei ole lasteaedades ja laiemalt ühiskonnas teadvustatud ja mõtestatud. Kuigi kaasamise filosoofilise olemuse tunnustega (hariduse kättesaadavus, inimõigused, sotsiaalne integratsioon ja kuuluvustunne) on Eesti alushariduses arvestatud, ei ole see lasteaedades piisavalt teadvustatud. Näiteks pole selget arusaama, mida tähendavad sotsiaalne integratsioon ja kuuluvustunne ning kuidas neid saavutada. Enamasti on tähelepanu keskmes kaasava hariduse praktiline olemus. Kaasava hariduse definitsioonis on aga välja toodud mõlemad dimensioonid (Nelise & Pedaste, 2020). Samas toetavad arusaamade ühtlustamine ja arutelu kaasava hariduse olemuse üle selle rakendamist (Florian *et al.*, 2017). Töstmaks kõigi kodanike teadlikkust, tuleb ühiskonnas palju rohkem rääkida kaasava hariduse olemusest ja selle positiivsest mõjust.

Siinses uuringus praktiline väärtus seisneb muuhulgas ka selles, et lasteaedade analüüsi põhjal on võimalik teha täiendusi töös kasutatud teoreetilises mudelisse. Võrreldes mudeliga ilmnenu mõned uued õpetaja ja institutsiooni tasandi võtmetunnused. Õpetaja tasandil ilmnenu õpetaja omaduste juures tunnus *õpetaja professionaalne areng*. Nimelt selgus uuringust, et teadlikkus kaasamisest on oluline, kuna see on kaasava hariduse rakendamise ja selle kvaliteedi

oluline eeldus. Mitmed autorid nimetavad kaasava hariduse rakendamise üheks takistuseks ka õpetajate ebapiisavat ettevalmistust (Räis *et al.*, 2016; Sharma *et al.*, 2019). Ka siinsest uuringust selgus, et õpetajate sõnul puuduvad neil piisavad oskused erivajadustega laste toetamiseks. Kaasav hariduskorraldus on Eesti hariduses tähelepanu all alates eelmisest kümnendist ning lasteaia-õpetajate ettevalmistuses ei pööratud sellele varem piisavalt tähelepanu. Seetõttu on oluline õpetaja pidev professionaalne areng, saavutamaks kompetentsust kaasava hariduse rakendamisel ja kõigi laste toetamisel kaasavas õpikeskkonnas. Samas väidavad Andrews jt (2021), et vaid erivajadustega lastele keskendumine ja nende esiletõstmine toob kaasa kõrvalejätmise, kuna see rõhutab vajadust spetsialistide järele ja võib olla põhjuseks, miks õpetajad väidavad, et nad ei ole laste õpetamiseks piisavalt ette valmistatud. Sama tendents ilmnes ka meie uuringust, kus lasteaed, milles puudus tõhus koostöö tugispetsialistidega, taandas raskused just nimelt sellele, et lasteaias puudub eripedagoogi ja logopeedi tugi. Samas on individuaalsed tegevused lapsega eakaaslastest eraldi seotud kõrvalejätmise ja segregatsiooni ohuga (Andrews *et al.*, 2021; Demo *et al.*, 2021). Institutsiooni tasandil täpsustasime teoreetilises mudelis organisatsiooni struktuursete omaduste juures tunnust *personaliga seotud tegevused*. Meie uuringust selgus, et siin võiks eraldi nimetada täpsemad tunnused: ametikohtade struktuur (ametikohad, töötajate arv, lisatööjõud), töökorraldus (töögraafikud, -koormus, -ülesanded) ja hüved (hüvitised, lisatasud, puhkeaeg ja puhkused). Personal ja personaliga seotud ressursid on kaasava hariduse rakendamisel väga olulised näitajad (Locke *et al.*, 2020; Sharma *et al.*, 2019). Neid tunnuseid tajusid uuringus osalejad kaasava hariduse väga oluliste komponentidena, kuid nad tajuvad neid ka kui väljakutseid.

Teise uurimisküsimuse vastuseks võime öelda, et lasteaedade vahel esinevad kaasava hariduse rakendamisel erinevused. Need võivad tuleneda kaasava hariduse olemuse erinevast mõtestamisest, tugispetsialistide olemasolust ja nende töökorraldusest lasteaias, kaasamise vormidest (nt sobitusrühm) ja omavalituse toest. Lasteaias, kus on toimunud arutelud kaasava hariduse filosoofilise dimensiooni üle, rakendatakse rohkem ja asjakohasemaid tegevusi kõigi laste mõtestatud kaasamiseks. Leitakse rohkem võimalusi olemasolevatest ressurssidest (nt väiksem laste arv rühmas), suudetakse mõelda innovaatilistele lahendustele ja sõnastatakse dokumentides eesmärgid ning tegevused kõigi laste paremaks kaasamiseks. Kui arutelu filosoofilise olemuse üle puudub, keskendatakse vaid kaasava hariduse praktilisele olemusele ja lahendusi nähakse pigem tugispetsialistide tegevuses nii lasteaias kui ka väljaspool seda. Ka Ainscow (2020) väidab, et kaasava hariduse rakendamine on seotud haridusasutuse arendamisega ja peaks keskenduma asutuse võimekuse tõstmisele, arvestades kogu konteksti hõlmavaid tegureid. Lisaks selgus, et oluline erinevus seisneb

omavalitsuse poolt toe võimaldamises. Seda kinnitab ka Haug (2017), rõhutamades, et kaasava haridust saab edukalt rakendada vaid siis, kui kõikidel haridussüsteemi tasanditel selle poole püüeldakse.

Meie uuring toob väga selgelt esile kaasava hariduse rakendamise väljakutsed riigi tasandil, mis on kooskõlas mitmete teiste uuringute tulemustega (Haug, 2020; Magnusson *et al.*, 2019; Shuelka, 2018). Võtmetunnus *poliitika ja seadusandlus* on kaasava hariduse rakendamisel oluline, kuid uuringus osalejate sõnul ei ole viimase põhimõtted Eestis piisavalt selged, need ei kajastu seadusandluses või on kaasamise elluviimiseks liiga jäigad. Praegune seadusandlus keskendub liialt erivajadustega laste kaasamisele (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Peamise murekohana kaasava hariduse rakendamisel näevad hägusat poliitikat ja ebaselget arusaama kaasamisest ka teised autorid (Haug, 2020; Magnusson *et al.*, 2019). Tugispetsialistide puudus ühiskonnas ning ressursside vähesus ilmnis meie uuringus tõsise väljakutsena. Ka Sharma jt (2019) nimetavad kaasava hariduse rakendamise takistuseks väheseid ressursse. Kitsaskohaks on osalejate sõnul veel lasteaia välise tugisüsteemi ja võrgustiku ebatõhus koostöö. Samas peaks suurem koostöö erinevate institutsioonide vahel, mida toetab ka seadusandlus, olema kaasava hariduse puhul üks peaesmärke (Hesjedal *et al.*, 2015). Hariduses osalejate arvamusil hõlmav süsteemne monitoring ja hindamine on samuti riigi tasandi väljakutsed, mis aitaksid paremini kavandada ressursse ja tõhustada koostööd institutsioonide vahel.

Kokkuvõttes võib väita, et uuringus osalenud lasteaegade igapäevatoös esinevad kaasava hariduse võtmetunnused teoreetilise mudeli kõigi tasandite võtmetunnustega kooskõlas. Siinse uuringu tulemused aitavad kõrgkoolidel kavandada õpetajahariduse ja haridusjuhtide õppekavu suunas, mis toetab tulevaste õpetajate positiivseid hoiakuid kaasava hariduse suhtes, ning valmistada õpetajaid ja haridusasutuse juhte ette kaasamist soodustavate meetodite rakendamiseks. Uuringus ilmnenu positiivsed näited ja väljakutsed saab õppekavadesse integreerida. Samuti saab selle uuringu põhjal edasi mõelda, kuidas täiendada või muuta seadusandlust, et see toetaks Eesti lasteaedades kõigi laste kaasamist. Edasistes uuringutes tuleks keskenduda kaasava hariduse praeguse olukorra ja kvaliteedi hindamise vahendite väljatöötamisele, mis aitab suunata ressursse liikumaks kaasavama ühiskonna poole. Siinse uuringu tulemused põhinevad nelja Eesti lasteaia tegevuse analüüsil ja ei ole seetõttu üldistatavad. Samuti tuleks arvestada, et fookusgrupi intervjuus võisid osalejad kalduda vastama „nii, nagu peab“. Uuringus osalejad valis iga lasteaed ise ja uurijad sellesse ei sekkunud, usaldades lasteaegade valikut. Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada iga lasteaia tausta.

## Tänu sõnad

Uuring valmis Norra ja EMP projekti „Kaasava hariduse õppekava ja õppe kvaliteedi arendamine ning tõhustamine“ raames. Autorite tänu kuulub kõigile uuringus osalenud lasteaedadele.

## Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Andrews, D., Walton, E., & Osman, R. (2021). Constraints to the implementation of inclusive teaching: A cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1508–1523. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880>
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762–775. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602527>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowen, G. (2017). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://www.researchgate.net/publication/240807798>.
- Brown, R. C. (2005). Inclusive education in middle eastern cultures: The challenge of tradition. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives* (pp. 258–278). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (4th Ed). SAGE Publications, Inc.
- Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A., & Zovo, S D. (2021). In and out of class – what is the meaning for inclusive schools? Teachers’ opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904017>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021) The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools*. (2nd Ed). New York: Routledge.
- Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.). Alusharidus. <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus>.

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2020). It is impossible to avoid policy comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(11), 17–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C., & Manger, T. (2015) Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: An analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1280–1293. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1057241>
- IRIS Connect (2022). <https://www.irisconnect.com/uk/>.
- Kivirand, T., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2022). Enhancing schools' development activities on inclusive education through in-service training course for school teams: a case study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.824620>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). *Riigi Teataja I*, 2008, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y., & Jeon, H.-J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Locke, J., Kang-Yi, C., Frederick, L., & Mandell, D. S. (2020). Individual and organizational characteristics predicting intervention use for children with autism in schools. *Autism*, 24(5) 1152–1163. <https://doi.org/10.1177/1362361319895923>
- Love, H. R., & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204–216. <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>
- Lundqvist, J., Mara, A. W., & Siljehag, E. (2015). Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: A longitudinal study. *International Journal of Special Education*, 30(3), 3–16.
- Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019): Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies.* (3rd Ed). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>

- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Noggle, A. K., & Stites, M. L. (2018). Inclusion and preschoolers who are typically developing: The lived experience. *Early Childhood Education Journal*, 46, 511–522. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10643-017-0879-1>.
- Riigikontroll (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. Kas lapsed saavad hariduse omandamisel lasteaias ja koolis vajalikke tugiteenuseid?* Riigikontrolli aruanne Riigikogule. Tallinn.
- Räis, M.-L., & Sõmer, M. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. *Temaatiline raport: kaasamise täenduslikkus*. Eesti Rakendusuringute Keskus CENTAR.
- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
- Slee, R. (2005). Education and the politics of recognition: Inclusive education – an Australian snapshot. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives* (pp. 139–165). Routledge. Taylor & Francis Group.
- 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>
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (Paris: UNESCO).
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2nd Ed). SAGE Publications.



# Implementation of inclusive education in Estonian kindergartens based on the theoretical model of inclusive education: a case study

Pille Nelis<sup>a1</sup>, Margus Pedaste<sup>a</sup>, Carolina Šuman<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Institute of Education, University of Tartu*

## Summary

Although the vision of inclusive education aiming to reduce barriers to participation in education and community has been internationally agreed upon (UNESCO, 2020), there is a lack of common interpretations and clarity as to for whom and how exactly inclusive education should be implemented in each educational institution (Nilholm, 2021). Despite being a complex and, at times, controversial approach, inclusive education leads to academic success and social benefits for all learners when implemented appropriately (Mitchell & Sutherland, 2020).

The implementation of inclusive education is successful only if all levels of the education system support it. Coherence between different levels is better achieved when the key characteristics at each level have been described (Haug, 2017). Therefore, we have created a model (see Figure 1) for implementing inclusive education where we describe 14 key characteristics at five levels (Nelis & Pedaste, 2020).

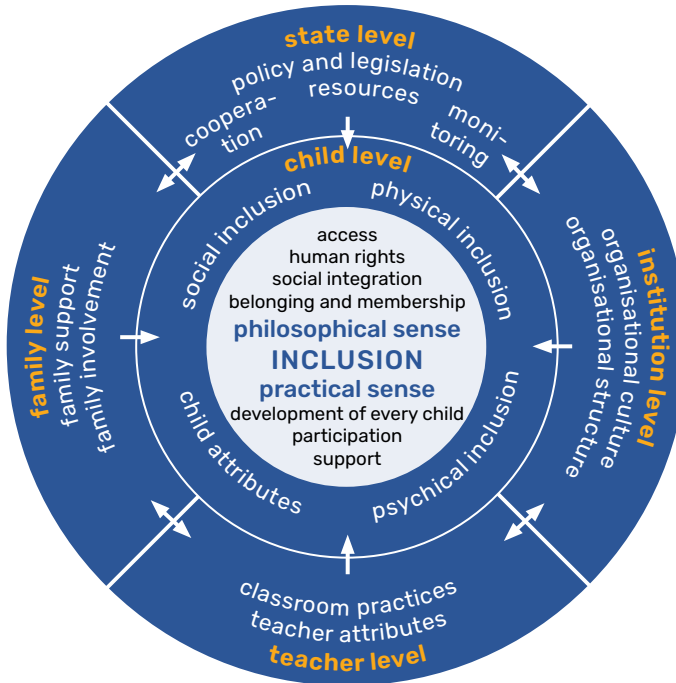
At its centre is the definition of inclusive education with its two dimensions, philosophical and practical sense, accompanied by their specific features. The darker blue circles represent how the key characteristics of inclusive education in early childhood education are operationalised: each level highlights the subject related to the key characteristics. The arrows illustrate the relatedness and influence between different levels.

Little is known about the application of the key characteristics of inclusive education in the different contexts of early childhood education (Love & Horn, 2021). The proposed model is based on a systematic literature review (Nelis & Pedaste, 2020); therefore, it is important to study its applicability in early childhood education.

---

<sup>1</sup> Institute of Education, University of Tartu, Jakobi 5, Tartu 51005, Estonia; pille.nelis@ut.ee





**Figure 1.** Model for the implementation of inclusive education (based on Nelis & Pedaste, 2020).

This article aims to explore the implementation of inclusive education in Estonian kindergartens based on the theoretical model. Therefore, we formulated two research questions:

- 1) To what extent do the key characteristics presented in the model appear in the daily practice of kindergartens implementing inclusive education?
- 2) How do kindergartens differ in the implementation of inclusive education, and what are the reasons for these differences?

### Methodology

We chose the method of case study to answer the research questions and achieve the purpose of this study. Purposeful sampling was used based on criteria supporting the implementation of inclusive education: 1) the existence of support specialists, 2) readiness to apply the principles of inclusive education and 3) voluntary request to participate in the training course on inclusive education for kindergarten teams. Four kindergartens were selected, and the kindergartens selected participants from each of them. The participants were included in the study on a voluntary basis. To ensure the quality and trustworthiness of the study, we used a triangulation of methods: focus

group interviews, observations and document analysis. Up to 7 kindergarten employees (director and/or head teacher, up to 6 teachers and/or a support specialist) from each kindergarten participated in the semi-structured focus group. Observations were carried out in one group of each kindergarten. The researcher observed and recorded all activities during the schooling and education process and activities, such as getting dressed for going outside. Document analysis involved two documents: the curriculum and development plan of the kindergartens.

The anonymity of all participants was ensured. Data analysis was done within and across cases using qualitative deductive content analysis. The categories were built based on the above model (Nelis & Pedaste, 2020).

### Key findings and discussion

In response to the first research question, all 14 key characteristics described in the model were found to also be evident in the activities of kindergartens. However, some differences compared with the theoretical model emerged among the features describing the key characteristics.

The following features did not appear in this case study: *perception of inclusive education* related to the key characteristic of *family involvement* at the family level, *philosophical approach to inclusive education* related to the *organisational culture* at the institutional level, and *policy and legislation* at the state level. This might refer to a need for more understanding of the idea of inclusive education among parents, kindergartens and society in general: the focus is mostly on the practical sense and applications of inclusive education. However, the definition of inclusive education includes both dimensions: philosophical sense and practical sense (Nelis & Pedaste, 2020). Harmonisation of the understanding and discussion about the nature of inclusive education supports its implementation (Florian et al., 2017).

We also added some new features to the model based on the study. At the teacher level, we added the feature *teacher's professional development* related to the key characteristic *teacher attributes*. Teachers' continuous professional development was revealed as crucial because it is an essential prerequisite for the implementation of inclusive education and its quality. Some researchers (Räis et al., 2016; Sharma et al., 2019) also indicate insufficient preparation of teachers as a barrier to implementing inclusive education. At the institutional level, we also specified the feature presented in the theoretical model as *personnel-related activities* related to the key characteristic *organisational structure*. The case study showed that more detailed characteristics could be presented separately here: *structure of employees, work organisation and benefits*.

Regarding the second research question, some differences occurred between kindergartens in implementing inclusive education. They may stem from the background of the kindergartens and the extent to which the kindergarten had conceptualised the nature of inclusive education. In kindergartens where discussions had been held about the philosophical dimension of inclusive education, more and more relevant features were applied for the meaningful inclusion of all children. The available resources were better mobilised and innovative solutions could be found. Elsewhere, the focus was only on the practical nature of inclusive education and solutions were rather seen in the support provided by specialists. Ainscow (2020) also argues that the implementation of inclusive education is related to the development of the educational institution and that one should focus on increasing the capacity of the institution.

Our study clearly highlights the state-level challenges of implementing inclusive education, a finding in line with other studies (Haug, 2020; Shuelka, 2018). The key characteristic *policy and legislation* is important in implementing inclusive education, but the principles of inclusive education need to be clearer and reflected in the Estonian legislation and not too rigid to implement inclusion. Other authors also see a vague policy and an unclear understanding of inclusion as the main concern when implementing inclusive education (Haug, 2020; Magnusson et al., 2019). A lack of both support specialists in society and resources was revealed as a serious challenge in our study. Sharma and others (2019) also mention the lack of resources as an obstacle to implementing inclusive education. We also identified the ineffective cooperation of the kindergartens' external support system and network as a bottleneck. At the same time, greater cooperation between different institutions, supported by legislation, should be one of the priorities for inclusive education (Hesjedal et al., 2015). Monitoring and evaluation that would involve the opinions of stakeholders in the educational ecosystem is also a state-level challenge yet to be met.

The results of this study will help universities design programmes supporting positive attitudes towards inclusive education among teachers and leaders and prepare teachers and educational leaders to implement inclusive practices. Further research should focus on developing tools to assess the current situation and quality of inclusive education, which will help plan resources to move towards a more inclusive society. The results of this study are based on the analysis of the activities of four Estonian kindergartens and are therefore not generalisable.

*Keywords:* inclusive education, early childhood education, application of the model, case study