

# Osalejate hinnangud meeskonnakoolitusele kaasava hariduse tähenduslikust rakendamisest koolieelses lasteasutuses

Tiiu Tammemäe<sup>a1</sup>, Lii Lilleoja<sup>a</sup>, Pille Nelis<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

<sup>b</sup> Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

## Annotatsioon

Kaasava hariduskorralduse kohaselt leitakse õppijatele haridusvõimalused kohalikus kogukonnas koos eakaaslastega, kuid lasteaiaõpetajad tunnevad end kõigi laste kaasamisel ebakindlalt. Uute teadmiste omandamiseks ja õppimise tõhustamiseks loodi ja viidi ellu aasta kestev täienduskoolitus lasteaedade meeskondadele. Uuringus selgitati küsitluse põhjal välja hinnangud koolitusele ning meeskonnana toimimisele ja isiklikule rollile kaasava hariduse tähenduslikul rakendamisel lasteaias. Uuringus osales neli meeskonda, kokku 23 pedagoogi. Andmeid koguti küsitlusega ja analüüsiti kombineeritud meetodiga. Tulemused näitasid, et koolitusel osalejad väärtustasid koolituse sisu ning see toetas kaasava hariduse rakendamist lasteaedades. Meeskonnana koolitusel osalemine toetas sügavamalt õppimist ja osalejad panustasid teadlikumalt lasteaia arendustegevustesse kaasava hariduse rakendamiseks. Selliste kõigi laste mõtestatud kaasamist toetavate koolitustega on otstarbekas jätkata.

*Võtmesõnad:* kaasav haridus, alusharidus, meeskonnatöö lasteaias, meeskonnakoolitus

## Sissejuhatus

Euroopa eriõppe ja kaasava hariduse agentuuri hinnangul mõistetakse termineid *hariduslikud erivajadused*, *kaasav haridus* või *kaasav kool* eri Euroopa riikides väga erinevalt ning ühist definitsiooni ei ole välja kujunenud (Indikaatorid kaasava ..., 2009). Samas ütleb Euroopa raamdokumendi üks nõuetest,

---

<sup>1</sup> Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; [tiiu.tammemae@tlu.ee](mailto:tiiu.tammemae@tlu.ee).

et hariduslike erivajadustega õppijate toetamine peaks algama hetkest, kui nende vajadused on kindlaks tehtud, ning toetust antakse vastavalt kaasava hariduse põhimõtetele. Ühe kaasamise indikaatorina nähakse pedagoogide professionaalsete oskuste kvaliteeti, seega peaks õpetajate põhi- ja täienduskoolitus hõlmama eripedagoogika ja/või kaasamisega seotud teemasid. Rõhutatakse ka, et õpetajad peaksid koostöös kavandama, tegutsema ja oma tööd analüüsima.

Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses mainiti kaasava hariduse põhimõtteid juba tosin aastat tagasi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), aga koolieelsete lasteasutuste praegu kehtivas seadusandluses ei ole otseselt kaasava hariduse terminit nimetatud. Küll aga on näiteks märgitud, et lasteasutuses on võimalus moodustada vastavalt vajadusele sobitusrühmi, kuhu kuuluvad erivajadustega lapsed koos teiste lastega (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Rõhutatakse, et pedagoogid on laste arengu suunajad ja arengut toetava keskkonna loojad ning õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ja läbiviimisel tuleks arvestada laste eripära (Koolieelse lasteasutuse ..., 2008).

Riigikontrolli (2020) auditis tõdeti, et ehkki õpetajatele on aastate jooksul pakutud mitmesuguseid täienduskoolitusi, hindavad nad endiselt oma oskusi ja teadmisi tuge vajavate laste õpetamisel väheseks. Küsitletud lasteaiasõpetajatest tundis vaid 5 protsenti end tuge vajavate laste õpetamisel kindlalt (kooliõpetajatel oli vastav näitaja 25%). 2015. a uuringu tulemused näitasid, et Eesti kooliõpetajad omandavad oma professionaalseks arenguks uusi teadmisi sageli koolituste kaudu, mis toimuvad väljaspool töökohti ega saa seega arvestada konkreetse asutuse eripäraga – seega peaksid haridusasutused rohkem tähelepanu pöörama koostöise õppimise ja õpetamise praktikatele (Eisenschmidt *et al.*, 2015).

On oluline, et õpetaja enesetõhusus töös õppimisel tuge vajavate lastega oleks kõrge ja toetatud (Malinen *et al.*, 2013). Enesetõhususeks nimetatakse inimese subjektiivset usku enda võimetesse ja oskustesse (Bandura, 1997). Õpetajate enesetõhusust aitavad suurendada nende professionaalse arengu toetamine uute teadmiste rakendamisel ning oma töötulemuste nägemine (Voelkel & Chrispeels, 2017). Kõrgema enesetõhususega õpetajad on enam avatud uuedustele ning valmis oma õpilasi toetama (Meristo & Eisenschmidt, 2014). Eesti lasteaiasõpetajatele on viimastel aastatel pakutud palju erivajadustega laste toetamise ja kaasava hariduse rakendamise teemadega täienduskoolitusi, kus on osalenud üksikud õpetajad erinevatest lasteasutustest. Kitsaskohana on nimetatud ühel ja samal koolitusel osalevate erineva kogemuse ja staažiga õpetajate erinevaid ootusi ja vajadusi (Tigas, 2020). Riigikontrolli (2020) auditis on väljendatud mõtet, et ühe õpetaja osalemise korral on keerulisem saavutada süsteemset muutust ja õpitu rakendamist haridusasutuse igapäevases töös. Loremani

(2007) uuringust selgus, et kõiki õpetajaid hõlmav koolitus asutuse sees on õpetajate professionaalse arengu toetamiseks kasulik, sest aitab vähendada arusaama, nagu oleks kaasava praktika rakendamine vaid vastava koolituse läbinud õpetajate vastutus. Täenduslikul õppimisel saavad õppijad vahetult oma uusi teadmisi rakendada ja probleemidele erinevaid lahendusi leida, nad analüüsivad iseenda tugevusi ning samas saavad juurde oskusi, kuidas meeskonnas ühise eesmärgi nimel töötada – on oluline, et täenduslikul õppimisel oleks kestev mõju (Dee Fink, 2013a, 2013b).

Lasteaiad on väga eripalgelised oma laste hulga, geograafilise asukoha, tugiteenuste kättesaadavuse, ruumide ja materjalidega varustatuse, kohaliku omavalitsuse toetuse jms poolest. Õppe- ja kasvatustöö edukaks toimimiseks on vajalik, et kõikidel pedagoogidel oleksid ühised väärtused ja arusaamad. Üksikute õpetajate erinevatel koolitusel käimine ei aita olulisel määral kaasa kollektiivi ühtse nägemuse arengule (Eisenschmidt *et al.*, 2015), seetõttu on otstarbekas korraldada täienduskoolitusi lasteaiameeskondadele, kus osalejad saavad koos olemasolevat analüüsida, omaarendustegevusi ühiselt planeerida ja rakendada ning seeläbi õppimise ja õpetamise taset tõsta.

Siinne artikkel võtab vaatluse alla osalejate tagasiside Tallinna Ülikoolis korraldatud täienduskoolitusele „Kaasava hariduse täenduslik rakendamine koolieelses lasteasutuses“, kus osalesed nelja lasteaija pedagoogide meeskonnad. Osalised hindasid koolituse sisu ja mahtu ning analüüsisid oma isiklikku rolli ja meeskonnatöö toimimist muutuste tegemisel kaasava alushariduse täenduslikuks rakendamiseks lasteaiades.

## Kaasav haridus koolieelses lasteasutuses

Kaasavat haridust vaadeldakse kui protsessi, mille käigus leitakse lahendused erineva toe vajadusega õppijatele kogu haridussüsteemi ulatuses (UNESCO, 2009). Nii saaksid nad osaleda õppimises, kogukonnas ja kultuuris kaaslastega võimalikult võrdselt. Sealjuures on vajadus teha muudatusi, kohandada tegevuste sisu või strateegiaid, lähtudes konkreetsest õppijast. Euroopa eriõppe ja kaasava hariduse agentuuri käsitluse järgi on kaasava haridussüsteemi visioon tagada kõikidele õppijatele tähendusrikkad ja kvaliteetsed haridusvõimalused oma kohalikus kogukonnas koos oma eakaaslastega (European Agency ..., *s.a.*). Dokumentides on esitatud kaasava hariduse süsteemide alused, kus nähakse ette, et igas vanuses õppuritele tuleb tagada kohalikus kogukonnas koos sõprade ja kaaslastega sisukaid ja kvaliteetseid haridusvõimalusi.

Ehkki Eesti koolieelseid lasteasutusi puudutavas seadusandluses ei ole praegu otseselt kaasavat hariduskorraldust nimetatud, on Eesti hariduse juhtivaks põhimõtteks selle rakendamine. Esmajoones peetakse silmas inimese

põhiõigust kvaliteetsele haridusele, eesmärk on luua kõigile Eesti inimestele nende vajadustele ja võimetele vastavad õpivõimalused kogu elukaare jooksul, sealhulgas ka koolieelikutele (Haridus- ja teadusministeerium, *s.a.*). Kaasavat haridust vaadeldakse kui protsessi, mille käigus haridus jõuab kõigi õppijateni (Häidkind & Oras, 2016). See on lähenemisviis, mille keskmes on ennast teatud viisil tajuvad õppijad ja mille eesmärk on saavutada nende potentsiaal aktiivse mõtestatud osalemise ja personaalse toe abil (Nelis & Pedaste, 2020). Kaasava hariduse kontekstis võib nimetada edukaks haridusasutuseks sellist, kus töötajad oskavad märgata laste eripärasid ja keskenduvad pigem lapsele vajaliku keskkonna kohandamisele nii õppetöös kui ka üldises keskkonnas, mitte ei püüa last „parandada“ (Davies, 2018).

Nelis ja Pedaste (2020) on oma kaasava hariduse rakendamise mudelis esitanud lapse tasandi võtmetunnustena lapse füüsilise, sotsiaalse ja psüühilise kaasatuse saavutamise, arvestades iga lapse erilisust. Toevajadusega lapse puhul on oluline pidada silmas mitmeid tahke, näiteks koostada tema arengule vastav õppekava, kohandada õpetamiseetodeid, vajadusel teha muudatusi hindamissüsteemis ning keskkonnas (Mitchell, 2014). Tähtis on, et õpetaja mõtleks erinevatele võimalustele ja rakendaks neid. Õppetegevuse tõhustamise all peetakse silmas õpetajate efektiivsuse tõstmist, õppimiskesksete meetodite soodustamist, vajalike õppematerjalide väljatöötamist ja õppekeskkonna turvalisuse kinnistamist. Üldine põhimõte on õppetegevuse kohandamine vastavalt õpilaste mitmekesisusele (Robo, 2014). Õppetegevuse kohandamine vastavalt õpilase toimetulekule annab lapsele suurema võimaluse saavutada eduelamust ja motivatsiooni edasiseks tööks (Davies, 2018).

Erinevad osapooled (noored õppurid, õpetajad, õpetajakoolituse üliõpilased) mõistavad kaasava hariduse üldpõhimõtteid üsna sarnaselt, kuid samas on ka erinevusi. 14–19aastased Euroopa noored on seisukohal, et kaasav haridus on vastastikune aktsepteerimine, võrdne kohtlemine ja lugupidav suhtumine kõikidesse inimestesse. Kaasava hariduse eesmärk peaks nende hinnangul olema barjääride mahavõtmine ja takistuste kõrvaldamine kõige laiemas mõttes – on vaja muuta inimeste suhtumist (Euroopa Eripedagoogika ..., 2011). Eesti kooliõpetajad on kaasava hariduse tähenduse tõlgendamisel lähtunud kõikidest haridusest kõrvalejäämise ohus olevatest õpilastest, kuid kodulähedases koolis õpet koos eakaaslastega tavaklassis on peetud sageli võimalikuks vaid nende õpilaste puhul, kellel ei ole spetsiifilist puudust tulenevat erivajadust (Kivirand *et al.*, 2020). Õppimise rolli ja teadlikkuse kasvu olulisust näitab uuring, milles hinnati õpetajakoolituse üliõpilaste hoiakuid kaasava hariduse suhtes enne ja pärast vastava ainekursuse läbimist. Kursuse lõpus hindasid üliõpilased enda enesekindlust ning valmisolekut kaasava hariduse rakendamiseks kõrgemalt kui kursuse alguses (Poom-Valickis & Ulla, 2020).

2013. aastal toimus rahvusvaheline uuring, kus oli vaatluse all Kanada, Austraalia, Hongkongi ja Indoneesia lasteaiatõpetajate enesetõhusus kaasava hariduse tingimustes (Loreman *et al.*, 2013). Tulemused näitasid, et õpetajate hinnanguid mõjutasid läbitud õpetajakoolituse õppekava; teadmised kaasamise seadustest ja poliitikast; varasemad kokkupuuted puuetega inimestega; eelnev õpetamiskogemus ja tööalane väljaõpe erivajadustega lastega. Olulise eelise enesetõhususeks kaasamise vallas andis eripedagoogikakoolituste läbimine. Uuringu tulemustest ilmnes, et kaasava hariduse rakendamise üheks eeltingimuseks on õpetaja positiivne hoiak, kasutamaks efektiivseid lähenemis- ja õpetamisviise teistest eristuvate õppijate toetamiseks.

Kanep (2008) leidis oma töös, et kui erivajadustega lapsed jäävad koolieelses eas märkamata ega saa piisavalt toetust, suurenevad hiljem koolis õppimisega seotud probleemid. Seega on toevajaduse märkamine ja sekkumine kriitilise tähtsusega just koolieelses eas. Ka Riigikontrolli (2020) auditi tulemustest selgub, et lapse vajadustele vastava toe puudumine lasteaias võib kaasa tuua suurema toevajaduse ja kulu koolis. Samas kommenteeris haridus- ja teadusminister, et igale lapsele tuleks tagada võimalus õppida enda lähema arengu tsoonis. Seega peaks tuge vajavate laste õpetamist vaatlama kui õpetaja normaalset ja tavapärast igapäevatöö osa, mitte suhtuma sellesse kui olemuslikult teistsugusesse töösse. Minister rõhutas, et seni, kuni tuge vajavate laste õpetamist käsitletakse eraldiseisvana ja olemuslikult teistsugusena ülejäänud laste õpetamisest, ei saa kaasav haridus tegelikult rakenduda.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kaasava hariduse peamine eesmärk on see, et kõik lapsed oleks haridusasutusse oodatud ja nad saaksid osa võrdsest kohtlemisest. Samas peaks haridusasutuse personal ühtselt mõistma oma asutuse väärtushinnanguid ja võimalusi ning seejuures ei saa alahinnata vastavatel koolitustel osalemise vajadust.

## **Õpetajate meeskonnakoolituse roll kaasavale haridusele üleminekul**

Asjatundlikuks ja pädevaks õpetajaks kujunemine on järjepidev professionaalne töö, mis algab õpetajate esmaõppest ja jätkub kogu karjääri jooksul. Peamised aspektid on oma tegevuse pidev reflekteerimine praktika ajakohastamiseks ja kuulumine professionaalsesse kogukonda, et saada kolleegidelt tagasisidet, uuendada oma meetodeid, olla aktiivne koostööpartner, suhelda kolleegide ja direktoriga (European Commission, 2012).

Erinevad uurimused on tõestanud, et professionaalsete õpikogukondade loomine uute teadmiste omandamiseks ja õppimise tõhustamiseks on kasulik

ning efektiivne (Wenger *et al.*, 2011; Jõgi & Männiste, 2011). Sealjuures on rõhutatud juhi rolli jätkusuutlike muutuste elluviimisel (Ainscow & Sandill, 2010). Töötajad võtavad uued ideed tõenäolisemalt omaks siis, kui juhtkond neid kuulab ja aruteludesse kaasab (Zollers *et al.*, 1999).

Wenger (1998) on juba paarikümne aasta eest väitnud, et professionaalset õpikogukonda iseloomustavad toimiv koostöö ja pidevad asjatundlikud arutelud, kus pedagoogid parendavad plaanipäraselt õppimist ja õpetamist ning analüüsivad ja hindavad oma pedagoogilist tegevust regulaarselt. Louisi, Marksi ja Kruse (1996) hinnangul iseloomustavad professionaalset koolikogukonda ühised väärtused, keskendumine õpilaste õppimisele, vastastikune koostöö, jagatud positiivne praktika ja reflektiivne dialoog. Need õpetajad, kes osalevad professionaalses koostöös, on ka altimad kasutama efektiivseid õpetamispraktikaid ja innovatiivseid võtteid. TALISE (2018a) uuring näitas, et 19 protsenti Eesti kolmanda kooliastme õpetajatest osaleb koostöises õppimises, sealjuures on OECD riikide keskmine 21 protsenti. Eestis toimub üsna sageli meeskonnakoosolekuid: kui OECD-s ei osale keskmiselt 11 protsenti õpetajatest mitte kunagi meeskonnakoosolekutel, siis Eesti õpetajate seas selliseid peaaegu polegi. Lasteaiaõpetajate kohta vastavad andmed Eestis puuduvad, kuid Riigikontrolli (2020) auditist selgub, et tulemuslikumaks hinnatakse neid täienduskoolitusi, kus saab osaleda kogu haridusasutuse meeskond, ühe õpetaja osalemise korral on keerulisem saavutada süsteemset muutust ja õpitu rakendamist haridusasutuse igapäevases töös.

Eestis tehtud küsitlused kooliõpetajatele osutavad, et pedagoogid kahtlevad siiski kvaliteetselt teostatava täieliku kaasamise võimalikkuses (Kivirand *et al.*, 2020). Tõsteti esile, et õpetajatel napib baasteadmisi hariduslike erivajadustega õpilaste spetsiifikast ning eripedagoogilistest oskustest: kuidas diferentseerida õpet, koostada individuaalset õppekava, käitumise tugikava ja jõukohastada õppematerjale. Ka lasteaiaõpetajad tunnevad end erineva toe vajadusega laste kaasamisel ebakindlalt (Riigikontroll, 2020). Selle põhjusena nimetati lasteaiaõpetajat toetavate tugispetsialistide ja abiõpetajate puudust ning õpetajate eba piisavat ettevalmistust, sh puudulikku oskusi ja teadmisi erinevate vajadustega laste koos õpetamisest. Samuti nimetati põhjusena asjaolu, et õpetajatel ei jätku aega tegeleda hariduslikku tuge vajavate lastega. Eesti lasteaiaõpetajatele foku-seeritud uuringu tulemuste järgi leidis ligi kolmveerand vastajaist, et õpetajata töö on viimastel aastatel muutunud raskemaks (Mikser *et al.*, 2020). Olu-lise põhjusena nimetati tavarühmadesse järjest enam erineva toe vajadusega laste kaasamist. Õpetajate sõnul on probleemiks tugitöötajate nappus, samuti suureneb tegevuste kavandamisele ja dokumenteerimisele kuluv aeg. Õpetajad tunnistasid, et vajaksid enam eripedagoogikakoolitusi, et muutunud õppe- ja kasvatustöö korraldusega toime tulla.

Õppe- ja kasvatustöö kvaliteedile aitab kaasa ka õpetajate enesetõhusus. On oluline, et õpetaja enesetõhusus töös hariduslike erivajadustega lastega oleks kõrge ja toetatud (Malinen *et al.*, 2013). Õpetajate enesetõhusust aitab suurendada õpetaja professionaalse arengu toetamine uute teadmiste rakendamisel ning oma töötulemuste nägemine (Voelkel & Chrispeels, 2017). Alushariduse spetsialistid on väljendanud mõtet, et kui varem oli lasteaedades teemade ja tegevuste planeerimisel põhimõtteks „mida lapsed vajavad“, siis nüüd keskendutakse enam laste kuulamisele ja jälgimisele, püütakse igat last paremini tundma õppida ning seeläbi õppe-kasvatustöös laste huvide ja eripäraga arvestada (Andersen, 2013).

Ühised koolitused ja arutelud aitavad ka ühiseid arusaamu oluliselt parandada ning tõsta õppimise ja õpetamise taset. Eesti koolimeeskondade kaasava hariduse täienduskoolitusel tunnistasid osalejad, et kui enne koolitust hinnati oma kooli töökorraldust erivajaduste laste toetamise osas üsna heaks, siis koolitusel käsitletud teemadega seoses ilmnes palju kitsaskohti ja ühiselt läbitud koolitusprogramm andis laiemat ja süstemaatilisemat ülevaate kaasamisest, kuna ühiste väärtuste kujundamine on keerukas protsess (Kivirand *et al.*, 2021).

Eesti lasteaiad on omaks võtmas kaasava hariduse mõtteviisi, kuid selle edukaks toimimiseks on vajalik, et tervel lasteaias personalil on ühised arusaamad ja väärtushinnangud (Nelis & Pedaste, 2020). Et olemasolevat praktikat analüüsida ja parendustegevusi rakendada, on kõige otstarbekam korraldada lasteaiameeskondade koolitusi, need loovad ühtse väärtusruumi, mis on aluseks kogu organisatsiooni toimimisele (Tigas, 2020).

Selle uuringu eesmärk on välja selgitada täienduskoolitusel osalenute hinnangud läbitud koolitusele ning meeskonnana toimimisele ja isiklikule rollile muutuste tegemisel kaasava alushariduse tähenduslikul rakendamisel lasteaedades. Uurimisküsimused on järgmised.

1. Kuidas hindavad koolitusel osalejad täienduskoolituse sisu ja mahtu kaasava alushariduse tähenduslikuks rakendamiseks oma lasteaias?
2. Milliseks peavad osalejad meeskonna toimimist ja isikliku rolli muutuste planeerimisel ja rakendamisel lasteaias arendustegevustes täienduskoolituse toimumise perioodil?
3. Milliseid muutusi on osalejad kavandanud ja rakendanud seoses koolitusel läbitud teemadega oma lasteaias?

Kõnealune koolitus oli proovikoolituseks ning osalejatelt saadud tagasiside alusel analüüsitakse toimunud täienduskoolituse tõhusust, et vajadusel kutsust muuta. Kui osalejate hinnangul on täienduskoolitus kaasava hariduse tähenduslikuks rakendamiseks olulise tähtsusega, siis arendatakse õppekava ja -korraldust ning Tallinna Ülikool jätkab sellise lasteaiameeskondade täienduskoolitusega ka edaspidi.

## Metoodika

Norra ja EMP projekti TÕA19009 „Kaasava hariduse õppekava ja õppe kvaliteedi arendamine ning tõhustamine“ raames töötati Tallinna ja Tartu ülikoolide kaasava hariduse õppejõudude koostöös välja ja viidi ellu kaks täienduskoolitust lasteaedade meeskondadele: üks koolitus Tartus ja teine Tallinnas.

Koolituste üldine eesmärk oli kujundada valmisolek ja omandada vajalikud teadmised kaasava hariduse tähenduslikuks rakendamiseks koolieelses lasteasutuses, kolleegide toetamiseks laste individuaalsete vajaduste arvestamisel lasteaias ning oma töö pidevaks uurimiseks ja arendamiseks. Tallinna ja Tartu koolituste maht oli sama, õppekava oli sarnane, kuid ainete osas oli ka väikesi erinevusi. Moodulite ja ainete sisu töötati välja kahe ülikooli õppejõudude poolt, ekspertidena kaasati ka projektis osalevaid Norra kolleege. Selle uuringu teostajad on täienduskoolituse õppekava loojad ja suures mahus ka läbiviijad.

Tallinnas toimus täienduskoolitus „Kaasava hariduse tähenduslik rakendamine koolieelses lasteasutuses“ märtsist 2021 kuni märtsini 2022. Koolitus jagunes kolmeks mooduliks: 1) kaasav alusharidus, õpetaja professionaalsuse ja organisatsioonikultuuri arendamine (10 EAP); 2) õppimine ja areng ning tuge vajavate laste kaasamine koolieelses eas (20 EAP); 3) tõendus põhine lähenemine praktika analüüsimisele ja lõputöö (10 EAP). Koolitusel läbiti järgmised ained: kaasav alusharidus (6 EAP); tõendus põhine lähenemine praktika analüüsimisele ja arendamisele (5 EAP); arengut ja koostööst õppimist toetav mõtteviis ja organisatsioonikultuur (4 EAP); areng ja õppimine koolieelses eas (6 EAP); tuge vajavate laste kaasamine alushariduses (6 EAP); sotsiaal-emotsionaalne areng koolieelses eas (5 EAP); perekond lapse arengukeskkonnana (3 EAP). Kursuse lõputööna (5 EAP) oli vajalik läbi viia tegevusuuring, sealjuures oli võimalik vabalt valida, kas teha uuring kogu meeskonnaga ühiselt, väiksemate gruppidega või individuaalselt. Täienduskoolituse kogumaht oli 40 EAP, igas kuus toimus kaks õppepäeva kontaktõppena (kokku 180 tundi) ja lisaks tuli osalejatel teha iseseisvat või grupitööd kontaktõppevälisel perioodil. Koolitus oli planeeritud auditoorse kontaktõppena, kuid COVID-19 tõttu õnnestus korraldada auditoorseid kohtumisi vaid 7 õppepäeval, 17 õppepäeva toimus Zoomi keskkonnas, kus lisaks loengutele rakendati ka erinevaid aktiivõppemeetodeid ning kursuselased said osaleda erinevate koosseisudega grupitöödes.

Uuringu eesmärgi saavutamiseks pidid osalejad koolituse lõpus täitma küsimustiku, mis sisaldas nii skaalal põhinevaid kui ka vabavastuseid võimaldavaid küsimusi. Eri tüüpi küsimusi analüüsiti kvantitatiivset andmeanalüüsi ja kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutades.



## Valim

Uuringu valimiks olid täienduskoolituse osalenud nelja lasteaia meeskonnad. Osalejate leidmiseks toimus koolituse planeerimise käigus esimese etapina virtuaalne infotund. Võimalus osaleda oli kõigil Tallinna Ülikooli partnerlasteaedadel. Koolitusele saamiseks kirjutasid lasteaiameeskonnad motivatsioonikirja, milles selgitasid, kuidas nad on seni kaasavat haridust rakendanud ja millised plaanid neil edaspidiseks on. Soovi avaldas viis lasteaeda, kuid vahetult enne koolituse algust üks neist loobus, kuna neil puudus võimalus meeskonnaga kõigist kohtumistest osa võtta. Nädal enne koolituse algust toimus potentsiaalsete osalejatega vestlus Zoomi teel, et täpsustada meeskondade nägemust ja koolituse läbiviijate ootusi. Tegemist oli eesmärgipärase valimiga, osalemise kriteeriumid olid järgmised: meeskonnas osaleb juhtkonna esindaja(d); meeskonnas osaleb tugiteenuste spetsialist(id) (eripedagoog ja/või logopeed); meeskonnas osaleb kaks kuni neli õpetajat; kokku osaleb meeskonnas neli kuni seitse liiget. Lasteaiad komplekteerisid oma meeskonnad ise, lähtudes lasteaia vajadustest ja võimalustest. Kokku osales täienduskoolituse grupis 23 inimest (tabel 1).

Lasteaiad olid erinevatest Eesti piirkondadest: üks Harju-, üks Tartu-, kaks Raplamaalt. Kõikides lasteaedades oli erivajadustega lapsi, kes Rajaleidja otsusega vajasisid arengu toetamiseks õppe- ja kasvatustegevuse kohandusi.

Täienduskoolitusel osalemine oli lasteaedadele tasuta.

**Tabel 1.** Valim

Lasteaia kood	Asukoht	Juht	Tugiteenuste osutaja	Rühmaõpetajad	Kokku
L1	Tartumaa	direktor	logopeed	2	4
L2	Raplamaa	direktor ja õppejuht	eripedagoog	4	7
L3	Raplamaa	direktor ja õppejuht	logopeed	3	6
L4	Harjumaa	juhiabi	logopeed	4	6

## Andmete kogumine

Andmete kogumiseks toimus koolituse lõpus (märtsis 2022) osalejatele veebi-põhine tagasisideküsitlus. Kuna eelnevalt oli sama rahvusvahelise projekti raames korraldatud sarnane täienduskoolitus koolimeeskondadele, kasutati mõlema koolituse tagasiside kogumiseks sarnaseid küsimusi. Küsimused koostasid täienduskoolituse läbiviijad ühiselt. Küsimustiku esimene plokk hõlmas tagasisidet konkreetsetele ainekursustele ja õppejõududele, neid tulemusi käesolevas uuringus ei kajastata. Teine plokk keskendus täienduskoolituse sisule ja

mahule tervikuna, vaatluse all oli nii personaalne kui meeskonna areng koolituse vältel ning kaasava haridusega seotud muutuste planeerimine ja rakendamine oma lasteaias.

Küsimuste hulgas oli kolm skaalal põhinevat küsimust koolituse mahu, meeskonnana toimimise ja isikliku panuse kohta (4 – olen täiesti nõus; ..., 1 – ei ole üldse nõus) ja viis vabavastust eeldavat küsimust (järgnevas loetelus).

1. Kuidas hindate oma lasteaia valmisolekut kaasava alushariduse tähenduslikuks rakendamiseks, kuidas on seda mõjutanud koolituse läbimine?
2. Millised on olnud teie väljakutsed kaasava hariduse rakendamisel oma lasteaias?
3. Milliseid muudatusi olete jõudnud teha kaasava hariduse rakendamiseks viimase aasta jooksul ja milliste muudatuste tegemist planeerite algaval õppeaastal?
4. Kuidas hindate oma isiklikku rolli muutuste planeerimisel ja rakendamisel lasteaia arendustegevustes?
5. Kuidas hindate täienduskoolitusel osalemist meeskonnana, mis on teie hinnangul sellise õppevormi plussid ja miinused?

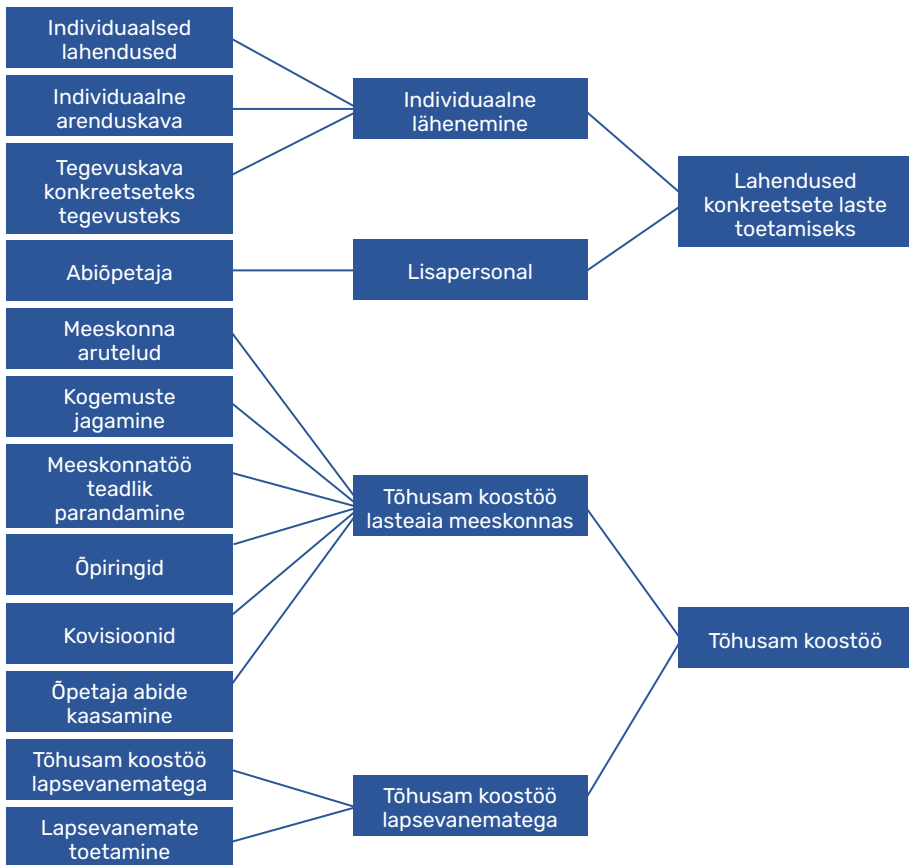
Kuna koolituse rõhuasetus oli õppimisel ja arengul eelkõige meeskonnana ja vähem personaalsel professionaalsel arengul, märkisid osalejad vaid lasteaia ning uuringu tulemuste analüüsis kasutatakse tsitaatide puhul ainult lasteaia tähist (L1, L2, L3, L4), tsitaadid on toodud jutumärkides muutmata kujul. Ehkki oma ametikohta ei pidanud märkima, olid mitmed vastajad siiski selle vastamisel lisanud (näiteks „Mina kui õpetaja ...“, „Juhina leian ...“ jne). Küsimustele vastasid kõik osalejad, vastamine toimus elektrooniliselt ühe nädala jooksul, vastamine oli anonüümne.

### Andmete analüüs

Uurimistöö tulemuste analüüsimisel kasutati skaalal põhinevate küsimuste puhul kvantitatiivset lähenemist ja tulemuste esitamisel kasutati kirjeldavat statistikat sagedusjaotusena, tuues välja skaala väärtuste esinemise sageduse. Arvandmeid analüüsiti Exceli programmi kasutades.

Vabavastuste analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, kus vastavalt Laheranna (2008) ja Creswelli (2012) käsitlusele keskenduti vastuste sisulisele tähendusele – andmetest lähtuvate kategooriate loomisele, et jõuda intervjueeritavate kogemuste, arusaamade ja tõlgendusteni. Andmeid analüüsiti käsitsi ning veebirakendusi ega programme ei kasutatud. Kvalitatiivse analüüsi esimeses etapis toimus vastuste avatud kodeerimine: avatud vastused

loeti mitu korda läbi, seejärel leiti ja märgiti ära selle uuringu jaoks tähenduslikud üksused (laused või tekstiosad), millele anti koodid vastavalt uurimisküsimustele. Teises etapis koondati sarnase tähendusega koodid suurematesse kategooriatesse. Näiteks uurimisküsimuse “Milliseid muutusi on osalejad kavandanud ja rakendanud seoses koolitusel läbitud teemadega oma lasteaias?” alla tekkis neli kategooriat: lahendused konkreetsete laste toetamiseks; õpikeskkonna muutmine; muutunud hoiakute ja kaasamis põhimõtete laialdasem rakendamine ja tõhusam koostöö. Näited kahe kategooria moodustumise kohta on esitatud joonisel 1.



**Joonis 1.** Näide koodide, ala- ja peakategooriate kohta.

Uurimuse kvaliteedi ja suurema usaldusväarsuse tagamiseks kasutati sõltumatuid korduvkodeerimisi ning kategooriad arutati koos läbi, kuni saavutati konsensus, vajadusel tehti korduvkodeerimised.

## Tulemused

Järgnevalt esitatakse uuringu tulemused uurimisküsimustes sisalduvate teemaplokkide kaupa. Iga uurimisküsimuse puhul esitatakse esmalt kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemused ja seejärel induktiivse sisuanalüüsi teel saadud tulemused kategooriate kaupa. Tulemuste illustreerimiseks kasutatakse väljavõtteid vastustest.

### Hinnangud koolituse mahule ja sisule kaasava alushariduse tähenduslikuks rakendamiseks oma lasteaias

Koolituse mahtu hindasid osalejad skaalal 1–4. 23 vastajast 16 märkis maksimaalsed neli punkti, 7 osalejat kolm punkti, madalamaid hinnanguid koolituse mahule ei antud. Vastustest koolituse sisu kohta ilmses, et pooled (12 osalejat) jäid aastase koolituse sisuga väga rahule ja ei esitanud ettepanekuid ega soovitusi. Avatud küsimuste vastused saab jagada kahte kategooriasse:

- 1) positiivsed hinnangud, mis kinnitasid ja põhjendasid koolituse mahu ja sisu sobilikkust;
- 2) kriitilised hinnangud, mis tõid välja aspektid, mis oleks võinud olla teistsugused.

Positiivse aspektina märgiti, et maht oli piisav (L1), jätkus aega süvenemiseks (L2). Pika koolituskursuse väärtusena rõhutati põhjalikkust. Korralduslikust küljest märgiti koolituspäevade perioodilisuse ja rütmilisuse toetavat mõju, mis andis ka eeldused muutuste tegemiseks oma rühmas ja lasteaias üldisemalt.

„Tekkis juba mõnus kooskäimise rutiin.“ (L2)

„/.../ jõudsid ümber häälestuda – olla kaks päeva kooli lainel.“ (L2)

„Kuu aega oli väga hea, et kuna oli piisav aeg koolituste vahel erinevaid tarkusi kas siis rakendada või need läbi mõelda.“ (L4)

Osalejad tunnistasid, et ka ühest asutusest mitme töötaja korraga koolitusel osalemine on päris suur katsumus. Siiski nenditi, et koolituse korraldus ei too- nud lasteaia igapäevatöös suuri probleeme kaasa. Positiivsena märgiti fakti, et juba aasta aega oli ette teada, millised on koolituspäevad. Märgiti ka positiivset seost mahu ja sisu vahel, koolitus andis piisava ülevaate kaasava hariduse teemadel. Sisu kohta avaldati oma sõnadega rahulolu, kuid rohkem seda ei selgitatud. Kriitilistest hinnangutest saab välja tuua arvamused, mis pidasid aastast kursust ja kuupikkust intervalli liiga pikaks.

„Natuke oleks võinud kompaktsema ülesehitusega olla, mitte nii pikaks venitada (liiga palju kokkuvõtvaid ringe).“ (L3)

Kuna koolitusperiood kattus suuresti COVID-19 pandeemia ajaga, toimusid paljud kohtumised paratamatult Zoomis, mis oli mitme osaleja meelest häiriv. Korraldusliku poole pealt oleks osaleja soovinud toimuvate loengute kohta rohkem infot ette teada. L2 vastustest ilmnes, et tegevusuuringu kursus tõstis osaleja ärevustaset: „Tegevusuuring oli oma mahu tõttu natuke hirmutav.“ Sisuküsimustele vastates tehti ettepanek ühe konkreetse aine kohta, kus teemasid võiks praktilisemalt käsitleda ja mõnda vähem käsitletud teemat täiendada. Suuremas mahus sooviti ainet „Õppimine ja areng koolieelses eas“, milles on rohkelt uut teavet ka kaua aega tagasi kõrgkoolis õppinud õppijate jaoks. Rõhutati, et oluline on mõista lapse ajutegevust ja arengut, mis aitab tööd lastega tõhustada.

„Õppimist ja aju arengut oleks võinud mahukamalt olla – see on uus teadmine, mida ei ole veel piisavalt levitatud.“ (L2)

Mitu vastajat soovis praktilise suunitlusega teemade mahukamat käsitlemist, mis oleks andnud konkreetseid oskusi ja ideid igapäevatööks spetsiifilise toetusvajadustega lastega.

„/.../ erinevate meelepuudega laste igapäevaelu korraldus.“ (L3)

„/.../ rohkem praktiliste kogemuste jagamist, kuidas päriselt rühmas tegevusi planeerida ja korraldada, et kõik oleks võrdsel määral kaasatud.“ (L3)

„Oleks soovinud praktilisi mängu ja külaskäike teistesse lasteaedadesse.“ (L4)

Muude ettepanekutena esitati mõned vähem käsitletud teemad, mida konkreetsed osalejad oleksid soovinud kuulda: juhtimine, õpetajate toetamine, suhtlemine lapsevanematega, uued teadusuuringud.

### Lasteaia meeskonna toimimine

Küsimust „Kui hästi toimis teie lasteaia meeskond?“ hinnati skaalal 1–4, maksimaalse hinnangu neli punkti andis 18 vastajat, kolme punktiga hindas meeskonnatööd 5 vastajat. Madalamaid hinnanguid koostööle ei antud. Oma vastust põhjendasid vaid pooled vastajad (11 vastas, 12 jättis vastamata).

Põhjendused saab jagada kahte kategooriasse:

- 1) rahulolu hästitoimiva meeskonnatööga;
- 2) meeskonnatöö raskustele keskendumine.

Esimesse kategooriasse kuuluvaid vastuseid andsid vastajad kõigist uuringus osalenud lasteaedadest. Meeskonnatöö raskustele pöörasid tähelepanu vaid üksikud vastajad. Huvitav on asjaolu, et sama lasteaia töötajad tajusid oma meeskonna toimimist erinevalt: mõni neist hindas meeskonnatööd väga kõrgelt, kuid samas tajus tema kolleeg probleeme. Enamik vastanutest jäi oma vastustes meeskonnatööga täiesti rahule, rõhutas koostöökogemuse kõrget väärtust ning iseloomustas selle toimimist positiivsete hinnangutega, näiteks L1 vastus „Koolitus oli meie meeskonna jaoks väga toetav ja liitev“. Osalejad rõhutasid seotustunde tekkimise positiivset dünaamikat, kokkuhoidmist ja ühiste kogemuste olulist väärtust. Tuge, mida kolleegidelt saadi, ning selle mõju õpikogemusele kirjeldab näiteks L2 vastus „Üksteist toetades ja nõu andes kasvasime kokku ja saime sügavama õpikogemuse“. Nimetati ka auditoorsete loengute positiivset mõju koostööle, mis võimaldas koostöös õpitut reflekteerida, kinnistada ning muutusi planeerida.

„Loengud, mis toimusid kohapeal, olid isegi tõhusamad, sest kahe päeva vahel, olles ööbimiskohas, saime esimese päeva loengus õpitut arutada ja teha plaane (selle) rakendamiseks.“ (L1)

Teise kategooriasse saab paigutada arvamused, mis kirjeldasid meeskonnatöö kitsaskohti. Neid märkisid vaid ühe lasteaia vastajad. See, et üks kategooria moodustus vaid ühe asutuse vastajate vastustest, oli üsna erandlik kogu uurimuse ulatuses. Nad märkisid raskusi aja planeerimisel, ühise aja leidmisel ja seda, et koolitusel osalemist raskendas meeskonnale antud ülesannete mahukus. Viidati osalejate haigestumistele kui meeskonnatööd takistavale tegurile, nimetati ka isiklike probleeme.

„Haigused tegid koostöö katkendlikuks, kahjuks oli see meie lasteaiale väljakutseterikas aasta, mistõttu oli kohtumisi harva – alati oli keegi haige või asendusi tegemas.“ (L1)

### Vastaja isiklik roll lasteaia arendustegevuste kavandamisel meeskondliku täienduskoolituse raames

Küsimusele „Milline on olnud Teie isiklik roll lasteaia arendustegevuste kavandamisel meeskondliku täienduskoolituse raames?“ vastasid kõik 23 koolitusel osalenut. Kuigi enamik vastustest olid pigem lakoonilised ning mitte väga põhjalikud, oli siiski näha, kuidas rollid lasteaedades jagunesid. Saab järeldada, et iga lasteaia meeskonnas oli erinevate rollide kandjaid. Vastused sai jagada järgmistesse kategooriatesse:

- 1) osalemine meeskonna aruteludes ja arengukava koostamisel ning edasiste tegevuste planeerimisel;
- 2) konkreetsete praktiliste tegevuste läbiviimine;
- 3) arendustegevuste juhtimine.

Esimeses kategoorias määratles kolmandik vastanuist oma rolliks kaasa-mõtlemist aruteludes, osalemist rühmatöodes ja kolleegide toetamist ning innustamist kaasavate põhimõtete rakendamisel. Rõhutati oma aktiivsust meeskonna liikmena – kaasamõtlejana, uuenduste planeerijana.

„Olen teisi toetanud ja innustanud.“ (L4)

„Olen olnud aktiivne osaline aruteludes ja edasise töö planeerimisel.“ (L3)

Paar vastust viitasid lasteaias töötava spetsialisti rollile kaasava hariduse rakendamisel. L2 töötajad tõstsid esile oma osaluse lasteaias arengukava koostamise aruteludel, mis toimusid just täienduskoolituse perioodi jooksul.

„Mõtlesin kaasa, kuidas võiks lasteaias kaasamist rohkem rakendada.“ (L2)

„Peamiselt olen andnud sisendit arenduskava koostamisse lähtuvalt kaasava hariduse põhimõtetest.“ (L2)

Teise kategooriasse saab liigitada need koolitusel osalejad, kes viitasid oma vastustes praktilistele sammudele, mis nad täienduskoolitusest inspireerituna on astunud. Uue algatusena nimetati lasteaias L1 alustamist projektõppega ning konkreetne meeskonnaliige nägi selles algatuses oma rolli. Ilmnes ka asjaolu, et muudatused on puudutanud lapsi, kes seda otseselt on vajanud.

„Osana meeskonnast olen aidanud planeerida sekkuvaid tegevusi.“ (L1)

„Olen kasutanud koolitusel soovitatud võtteid oma igapäevatöös.“ (L4)

„Olen osalenud lastega läbiviidavate arendustegevuste kavandamisel.“ (L4)

Üheks suuremaks iseseisvaks tööks aastase täienduskoolituse perioodi jooksul oli tegevusuuringu läbiviimine, mida tehti valdavalt meeskonnatöona ja mille kohta vastaja L2 lasteaiast väitis, et „see mõjutas otseselt mitmeid lasteaias arendustegevusi“.

Kolmandasse kategooriasse liigitusid vastused juhtkonna liikme rollist arendustegevuste juhtimisel. Ehkki küsitlusele vastates oli vaja märkida üksnes lasteaias ja mitte ametikoht, tõi mitu osalejat oma vastustes välja ametikohast lähtuvad hinnangud, näiteks „mina kui juht/õpetaja/eripedagoog“. Üks direktoritest oli oma laiapõhjalisest rollist ja koolituse mõjust kaasava hariduse

rakendamisel päris põhjalikult kirjutanud, teine juht rõhutas oma rolli HEV laste toetamisel.

„Direktorina (ja ainsa juhtkonna liikmena) on minu roll suur. Olen õpitud kasutanud koosolekutel, õpetajate toetamisel, ümarlaudadel, suhtluses lapsevanematega. Pannes kokku uut arengukava lasteaiale (koostöö personali ja hoolekoguga) saan kasutada teadmisi koolituselt. Paljud otsused ja uued sihid on tulnud läbi nn kaasava hariduse koolituse filtri.“ (L1)

„Olen oma lasteaias HEV lastega tehtava töö eestkõneleja ja korraldaja.“ (L3)

### Tegevuste kavandamine ja/või rakendamine seoses koolitusel läbitud teemadega

Küsimusele „Milliseid tegevusi olete oma lasteaias/rühmas kavandanud ja/või rakendanud seoses koolitusel läbitud teemadega?“ vastasid kõik 23 osalejat. Vastused sai jagada nelja kategooriasse:

- 1) lahendused konkreetsete laste toetamiseks;
- 2) õpikeskkonna muutmine;
- 3) muutunud hoiakute ja kaasamispehimõtete laialdasem rakendamine;
- 4) tõhusam koostöö.

Esimese kategooria puhul saab rääkida konkreetsetest toetusvajadustega lastest.

„Igale lapsele leitakse just temale sobiv võimalus.“ (L3)

„Meie meeskonna lõputöö raames tegelesime kuulmislangusega lapsega, vaatlesime, koostasime IAK ja tegevuskava erinevate tegevuste rakendamiseks.“ (L3).

Nimetati ka konkreetseid tegevusi ühe poisi eneseregulatsiooni parandamiseks (L3); osaleja L2-st nimetas tegevusuuringu raames lapsega läbi viidud sekkuvaid tegevusi. Ühes lasteaias oli lapse toetuseks palgatud abiõpetaja, seda kinnitab L1 vastaja väide „Tänu koolitusel saadud teadmistele oleme osanud küsida vallalt lisarahastust abiõpetaja jaoks“.

Teise kategooriasse liigituvad muutused lasteaias õpikeskkonnas, toetamiseks laste arengut. Üks suuremaid muutusi oli L1-s loodud tasandusrühm, et väiksemaarvulises keskkonnas toetusvajadusega lapsi paremini arendada, leides neile samas ka mitmeid võimalusi olla eakaaslaste tegemistesse kaasatud. Keskkonnaga seoses nimetati muutusi rühmaruumi paigutuses ja kujunduses (L4). L3 liige märkis, et nad oskavad nüüd, pärast põhjaliku täienduskoolituse läbimist teha ettepanekuid, millega saab arvestada maja renoveerimisel, et oleks tagatud kõigi laste vajadustega arvestamine.



Laste toetamiseks on õpetajad võtnud kasutusele erinevaid (eri)pedagoogilisi võtteid ja meetodikaid. L1 ja L2 said koolituselt inspiratsiooni konkreetsete meetodikate kasutusele võtmiseks: oskuste õppe meetodika, projektõpe ja loobumine seni rakendatud nädalaplaanidest. L1-s hakati kord nädalas lastejoogat rakendama. Kasutusele võetud võtetest nimetati veel taimeri ja koristuslaulu kasutamist, päevaplaanide visualiseerimist, eelhoiatusi uuele tegevusele üleminekul, VEPA-pulkade kasutamist (L1), mitmeid võtteid laste rahustamiseks (L4); laste päeva sujuvamaks muutmist, vältimaks probleeme tegevuste lõpetamisel ja uuele tegevusele üleminekul (L2), rohkem visualiseerimist ja rollimänge sotsiaal-emotsionaalsete probleemide ennetamiseks ja lahendamiseks, vaikuseminutite harjutusi, valikute andmist, lapsi toetavate vahendite mitmekesisust (L4). L3 märkis erinevate sekkumiste kasutuselevõtmist rühma mürataseme vähendamiseks. Peeti tähtsaks, et koolituse järel on tekkinud mõtteid, milliseid muudatusi veel edaspidi rakendada.

Kolmandasse kategooriasse kuuluvad vastused hõlmavad hoiakute ja kaasamise põhimõtete laialdasemat rakendamist. Siia saab paigutada järgnevaid vastuseid.

„Igale lapsele leitakse just temale sobiv võimalus.“ (L3)

„Märkame rohkem ka vaikseid ja passiivseid lapsi, kaasamise teema on rohkem fookuses.“ (L3)

„Paneme rohkem rõhku ennetamisele.“ (L1)

Mitmed vastajad kirjutasid, et toimusid regulaarsed meeskonnaarutelud ja kogemuste jagamise ringid, näiteks L2 vastus „Tegevusuuringu mõjud on meie lasteaias juba rakendunud – oskus rohkem märgata ja mõista“.

Muutusi lähenemises toetusvajadustega lastele pidasid tähtsaks mitmed õpetajad.

“Oskan paremini märgata rühmas lapsi ja olen õppinud võtma rohkem aega, st et püüan päeva jooksul rohkem lapsi jälgida ja rohkem nende jaoks kohal olla. Mõistsin ka seda, et selline koolitus mõjub positiivselt kogu osalenud meeskonnale.“ (L4)

„Oleme oma tööd mõtestanud just kaasava hariduse vaates.“ (L3)

Neljanda kategooria juures rõhutati tõhusat koostööd lasteaias meeskonna ja lapsevanematega, näiteks L4 väide „Olen hakanud oma kolleegi paremini nõustama ja meeskonnatööd tegema“.

Ühe lasteaias juht nentis, et on oma meeskonnaliikmete puhul näinud positiivseid muutusi.

„Olen näinud suuri positiivseid muutusi nendes rühmades, kus õpetajad osalevad kaasava hariduse koolitusel.“ (L1)

Meeskonna toetuseks on ühes lasteaias (L1) loomisel õpingid: „Alustame õpingidega – meeskonnad meeskondade sees, mis aitavad leida lahendusi või viia läbi uuendusi.“

Alustati ka töötajaid toetavate kovisioonidega (L1). Lisaks koostööle oma meeskonna sees märgiti positiivset suhtlust teiste osalenud lasteaedadega.

Koostöö tõhustamist lapsevanematega ja perede toetamist nimetasid L1 ja L3 töötajad. Lasteaias L1 on toimunud koolitused õpetaja abidele ja neid suunatakse rohkem abi vajavaid lapsi toetama. Vastustest ilmnes, et lasteaed L1 panustas koolitusperioodil rohkem ka oma töötajate enesehoidu ja enesearengu toetamisse.

## Arutelu

Siinses artiklis kajastatud uuringu eesmärk oli välja selgitada täienduskoolitusel osalenute hinnangud läbitud koolitusele ning meeskonnana toimimisele ja isiklikule rollile muutuste tegemisel kaasava alushariduse tähenduslikul rakendamisel lasteaedades. Saadud tagasiside alusel analüüsitakse toimunud täienduskoolitust, et teha vajadusel muudatused ja võimalusel edaspidi sellist täiendkoolitust lasteaiameeskondadele Tallinna Ülikooli poolt ka pakkuda.

Üldiselt peeti koolituse sisu ja mahtu otstarbekaks. Kahepäevased koolitussükliks aitasid teemasse süveneda ja aasta vältel kohtuti piisavalt, et uusi teadmisi omandada ja koolituspäevade vahepealsel ajal uusi oskusi praktiseerida ja rakendada. Kui üldiselt leiti, et kõik teemad said piisava põhjalikkusega käsitletud, siis aine „Õppimine ja areng“ puhul väljendasid paljud osalejad soovi, et see aine oleks võinud olla mahukam, kuna lapse arengu seaduspärasuste ja eripärade teadmine aitab last paremini mõista ja lasteaias vajalikke kohandusi teha. Valdavalt leiavad õpetajad (Riigikontroll, 2020), et napib praktilisi koolitusi. Aine „Õppimine ja areng“ oli oma sisult pigem teoreetiline, kuid kursusel osalejad pidasid siiski vajalikuks saada ka uuemat teoreetilist teavet lapse kognitiivse arengu ja võimalike arengu iseärasuste kohta. Ka Euroopa haridusdokumentide (European Commission, 2012) alusel peetakse kuulumist professionaalsesse kogukonda ja seal oma tegevuse reflekteerimist ja kolleegidelt tagasiside saamist järjepideva professionaalse õpetajatöö oluliseks osaks. Osalejad märkisid, et mõnevõrra tunti puudust juhtimist, õpetajate toetamist ja lastevanemate nõustamist käsitlevatest teemadest. Üksikud osalejad suhtusid koolituse kestusesse kriitiliselt ja arvasid, et terve aasta väldanud koolitus oli ajaliselt liialt pikk ning motivatsioon kaasatöötamiseks langes. Koolituse õppekava

loojate ja kursuse läbiviijatena leiame siiski, et konkreetsete teadmiste ja töövõtete jagamiseks mõeldud koolitused võiksid olla ehk väiksema mahuga, kuid kaasava hariduse tähenduslik rakendamine eeldab sageli väärtushinnangute ja mõtteviisi muutust ning see protsess vajab aega, et pedagoogidel tekiks kaasav hariduse suhtes positiivne hoiak ja nad oleksid valmis kasutama efektiivseid sekkumisviise teistest eristuvate laste toetamiseks. Ka Loreman jt (2013) on rõhutanud üldise positiivse hoiaku olulisust. Meristo ja Eisenschmidt (2014) on toonud väitnud, et kõrgema enesetõhususega õpetajad on enam avatud uuedustele ning on valmis oma õpilasi toetama. Samas ei saa enesetõhusus kui usk enda võimetesse ja oskustesse tekkida lühikese aja vältel, seegi protsess vajab aega (Bandura, 1997).

Osalejad hindasid kõrgelt võimalust osaleda koolitusel koos meeskonnaga. Leiti, et üksteist toetades ja olulistel teemadel diskuteerides liituti kollektiivina veelgi enam ja saadi sügavam õpikogemus. Sarnasele tulemusele jõudsid oma uuringus ka Kivirand jt (2021). Kuna iseseisvate tööde maht oli üsna suur, pidid meeskonnad kontaktõppevahelistel perioodidel omavahel kohtuma, tööülesandeid jagama, koordineerima ja tagasisidestama. Mitmed osalejad tunnistasid, et ehkki iseseisvad tööd olid sisukad ja mõtestatud, osutus lasteaiasiseste kohtumiste organiseerimine ajaliselt suureks väljakutseks. Enamus vastajatest leidis, et nad on olnud aktiivsed osalejad ja andnud oma panuse kogu meeskonna toimimisse. Kursuse lõputööna oli vajalik korraldada tegevusuuring kas kogu meeskonnaga ühiselt, väiksemate gruppidega või individuaalselt. Ehkki tegevusuuringut kui formaati peeti algselt keerukaks, leiti hiljem, et selle läbiviimine mõjutas otseselt mitmeid lasteaias arendustegevusi. Professionaalset kollektiivi iseloomustavad ühised väärtused, vastastikune koostöö ja jagatud positiivne praktika (Louis *et al.*, 1996). Kõiki õpetajaid hõlmav koolitus asutuse sees on kasulikum õpetajate professionaalse arengu toetamiseks, sest aitab vähendada arusaama, nagu oleks kaasava praktika rakendamine ainult vastava koolituse läbinud õpetajate vastutus (Loreman, 2007). Ka Riigikontrolli (2020) auditist selgub, et ühe õpetaja osalemise korral on keerulisem saavutada süsteemsemat muutust ja õpitu rakendamist haridusasutuse igapäevases töös. Samuti rõhutatakse Euroopa kaasavat haridust kajastavates üldistes dokumentides, et õpetajad peaksid koostöös kavandama, tegutsema ja oma tööd analüüsima (Indikaatorid kaasava hariduse ..., 2009). Koolituse korraldajatena leiame, et ilmselt oleks otstarbekas juba kontaktkohtumise vältel konkreetsemalt kokku leppida, kuidas järgnevate tööülesannete täitmine ja vastutus grupis jagunevad.

Kontaktõppe perioodide vahepealsel ajal praktiseerisid koolitusel osalejad uusi meetodeid (näiteks Ben Furmani oskuste õppe meetod), hakati enam kasutama projektõpet, muudeti senist nädalaplaanide vormi, koostati IAK-d tuge vajavatele lastele, muudeti ja kohandati füüsilist keskkonda, kasutati

erinevaid sekkumisvõtteid. Ka Mitchell (2014) on rõhutanud, et toetusvajadusega lapse puhul on vaja kasutusele võtta mitmeid muudatusi sõltuvalt lapse individuaalsusest. Robo (2014) on pidanud oluliseks, et õpetaja mõtleks erinevatele võimalustele ja rakendaks neid ning et õppe- ja kasvatustegevus oleks kohandatud õppijate mitmekesisusega arvestades. Täienduskoolitusel käsitleti aasta vältel erinevaid teemasid ja pedagoogid said tutvuda mitmete uute mõtete ja võimalustega, mida igapäevatoos rakendada. Samas oli neil ka võimalus kursusel osalevate kolleegidega nõu pidada, oma tegevusi reflekteerida ja tagasisidet saada. Erinevate uuringute põhjal peetakse professionaalseid õpikogukondi uute teadmiste ja oskuste omandamise ja praktiseerimise võimalusena efektiivseks (Wenger *et al.*, 2011).

Osalejad rõhutasid, et nad said koolituselt uusi teadmisi ja enesekindlust, kuidas kaasava hariduse ideid vanematega suhtlemisel efektiivselt kajastada ja rakendada. Kolleegide toetamisel ja innustamisel ning uue arengukava koostamisel osatakse nüüd varasemast efektiivsemalt „kaasava hariduse filtrit“ kasutada. Kuna sellel täienduskoolitusel oli oluline ka juhi osalemine meeskonnas, tekkis osalejatel võimalus vastastikku mõtteid vahetada. Uurijad on rõhutanud juhi rolli muutuste elluviimisel (Ainscow & Sandill, 2010). Arutelusid ja mõttevahetusi peetakse oluliseks, kuna töötajad võtavad uued ideed paremini omaks siis, kui juhtkond on neid aruteludesse kaasanud (Zollers *et al.*, 1999). Haridusasutustes peetakse oluliseks, et õpetajal oleks võimalus olla aktiivne koostööpartner ja suhelda oma asutuse direktori ja kolleegidega, see aitab kaasa pädevaks õpetajaks kujunemisele (European Commission, 2012). Koolituse korraldajatena peame oluliseks, et sarnaseid koolitusi edaspidi organiseerides tuleks kindlasti kaasata ka juhid, sest see aitab kaasa asutuse ühtse mõtteviisi ja väärtushinnangute kujunemisele.

Uuringus osalejad märkisid, et koolitusel mitteosalenud kolleegide paremaks kaasamiseks on vajadus planeerida ja läbi viia majasiseseid koolitusi, leppimaks kokku ühtseid kaasava hariduse rakendamise põhimõtteid. See kinnitab Wengeri jt (2011) väidet professionaalsete õpikogukondade kasulikkuse ja efektiivsuse kohta, kuna need aitavad omandada uusi teadmisi ja tõhustada õppimist. Samamoodi sai kinnitust väide juhi rolli olulisusest jätkusuutlike muutuste elluviimisel (Ainscow & Sandill, 2010), sest töötajad võtavad uued ideed tõenäolisemalt omaks siis, kui juhtkond neid kuulab ja aruteludesse kaasab (Zollers *et al.*, 1999).

Tagasiside põhjal saab kinnitada, et käsitletud teemad ei jäänud osalejatele oluliseks üksnes koolituse ajal, vaid saadud teadmiste baasil planeeritakse ja rakendatakse järjest uusi tegevusi, et kaasavat haridust oma asutuses tähenduslikult rakendada.

Täienduskoolitusel osalejate tagasisidest lähtuvalt saab teha järgmised järeldused.

1. Meeskonnakoolitus on efektiivne ja toetab kaasava hariduse tähenduslikku rakendamist, mistõttu tuleks meeskonnakoolitustega jätkata.
2. Iseseisvate tööde efektiivsemaks ja mõtestatumaks sooritamiseks tuleks suunata osalejaid juba esimesel kohtumisel oma tegevusi pikemalt ette planeerima.
3. Täienduskoolitus tuleks planeerida kahepäevaste koolitustsükklitena ühe aasta vältel.

Siinse uuringu kitsaskohana võib välja tuua, et tagasisidet kogudes ei küsitud osalejate tööstaaži, varem läbitud koolituste ega varasema kokkupuute kohta tuge vajavate lastega töötamisel. Samuti ei täpsustatud vastuste kogumisel ametikohta ja seetõttu ei selgunud, kas tegemist oli juhi, õpetaja või tugiteenuste spetsialistiga. Ametikohtadest ja pedagoogilise kogemuse kestusest lähtuv analüüs oleks võimaldanud otstarbekamalt seirata professionaalset arengut, kuid käsitletud koolitusel oli fookuses peamiselt meeskonna toimimine ja roll kaasava hariduse rakendamisel ning seetõttu keskenduti koolituse tagasiside kogumisel eelkõige nendele aspektidele.

Kokkuvõtteks võib öelda, et täienduskoolitusel osalejate hinnanguid arvestades on meeskonnakoolitused kaasava hariduse tähenduslikul rakendamisel lasteaedades otstarbekas ja mõttekas vorm. Ehkki teoreetilistele allikatele tuginevalt võis seda ka eeldada, leidis veel kord kinnitust asjaolu, et kui üksiku õpetaja täienduskoolitusel osalemise korral rakendab õpetaja uudseid võtteid rühma tasandil, siis meeskonnana osalemisel rakendatakse muudatusi lasteaia tasandil. Kui tegemist on täienduskoolitusega, mis eeldab ka hoiakute ja väärtushinnangute muutmist ja/või kujunemist, on otstarbekas see jaotada pikemale ajale, et tagada muutuste omaksvõtt. Koolituspäevade vältel toimunud vestlustes selgus, et koolitusel osalenud pedagoogide ja lasteaedade hulk oli optimaalne. Samaaegselt suurema hulga õpetajate eemalviibimine oleks takistanud lasteaia igapäevatööd, väiksema hulga korral oleks olnud muudatuste planeerimine ja eriti nende rakendamine raskendatud. Hästi toimis nelja lasteaiameeskonna ühine täienduskoolitus: jõuti vastastikku diskuteerida, kogemusi vahetada, probleeme lahendada ja häid praktikaid jagada. Koolituseväliselt organiseeriti ka vastastikuseid külaskäike, et kolleegide tööd paremini tundma õppida. Kui koolituse läbiviijatena oleme varem osalenud vaid ühe lasteaia pedagoogidele suunatud koolitustel, siis erinevate lasteaedade meeskondade samaaegne koolitus andis lisandväärtuse vastastikuste kogemuste vahetamisena ja sellise täienduskoolituse vormiga võiks ka edaspidi saadud tagasisidest lähtuvalt

jätkata. Lasteaedade positiivne meeskonnakoolituse kogemus peaks innustama ka teisi lasteaedu meeskonnakoolitustel osalema ning partnerlasteaedadega ühistegevusi planeerima.

## Tänu sõnad

Uurimus valmis Norra ja EMP projekti „Kaasava hariduse õppekava ja õppe kvaliteedi arendamine ning tõhustamine“ raames, kus Tallinna Ülikoolis töötati välja ja viidi ellu täienduskoolitus lasteaedade meeskondadele. Täname uurin- gus osalenud lasteaedade meeskondi.

## Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Andresen, R. (2013). Visions of what inclusive education can be – With emphasis on kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 392–306. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814359>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- Davies, L. T. (2018). *Addressing special educational needs and disability in the curriculum: Design and technology*. Routledge.
- Dee Fink, L. (2013a). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses, revised and updated*. Wiley.
- Dee Fink, L. (2013b, 1. veebr). Täenduslik õppimine: kuidas muuta õppe kvaliteeti ja kvantiteeti? *Õpetajate Leht*.
- Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 148–172. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.07>
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2011). *Noorte vaated kaasavale haridusele*. Euroopa noorteparlamendi istung Brüsselis, november 2011. Külalastatud aadressil [https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education\\_YoungViews-2012ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012ET.pdf).
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (s.a.). Külalastatud aadressil <https://www.european-agency.org/Eesti%20keel/publications>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (s.a.). Külalastatud aadressil <https://www.european-agency.org/>.

- European Commission (2012). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* Külastatud aadressil <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Teacher-Competences-final2.pdf>.
- Haridus- ja teadusministeerium (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaeajades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Indikaatorid kaasava hariduse edendamiseks Euroopas.pdf (2009) Külastatud aadressil [https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe\\_indicators-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ET.pdf).
- Jõgi, J., & Männiste, T. (2011). *Õpiring*. MTÜ Eesti Külaliikumine Kodukant.
- Kanep, H. (2008). *Haridusliku erivajadusega õpilane koolikaardil, tugiteenuste kättesaadavus haridusliku erivajadusega õpilasele II osa*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- 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), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Tammemäe, T. (2021). Designing and implementing an in-service training course for school teams on inclusive education: Reflections from participants. *Education Sciences*, 11(4), 166. <https://doi.org/10.3390/educsci11040166>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008 Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How?”. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers’ professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798. <https://doi.org/10.3102/00028312033004757>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2013). Dimensions of teacher self-efficacy for inclusive practices among mainland chinese pre-service teachers. *Journal of International Special Needs Education* 16(2), 82–93. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-16.2.82>
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers’ perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>

- Mikser, R., Veisson, M., Tuul, M., Õun, T., & Kööp, K. (2020). Lasteaiaõpetajate hinnangud ja selgitused oma töö raskuse muutumisele: professionaliseerumine kui sümbolne kapital. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 128–155. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.06>
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süsteemiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- 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). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.
- Riigikontroll (2020). Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. Kas lapsed saavad hariduse omandamisel lasteaia ja koolis vajalikke tugiteenuseid? *Riigikontrolli aruanne Riigikogule*. Tallinn. Külastatud aadressil <https://www.riigikontroll.ee/Suhtedavalikussega/Pressiteated/tabid/168/ItemId/1306/amid/557/language/et-EE/Default.aspx>.
- Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus – International Scientific Journal*, 10, 191–201. <https://doi.org/10.7336/academicus.2014.10.12>
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157–174. <https://doi.org/10.1080/095183999236231>
- TALIS (2018a). *Eesti raporti II osa: Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. Külastatud aadressil [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2\\_kujundatud.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf).
- TALIS (2018b). *Raporti II osa tulemuste kokkuvõte*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis\\_eesti\\_24.03.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis_eesti_24.03.pdf).
- Talve, K. (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus: õigus on, aga võimalusi tihtipeale pole*. Külastatud aadressil <https://sinuga.epikoda.ee/kevadnumber/hariduse-tugiteenuste-kattesaadavus-oigus-on-aga-voimalusi-tihtipeale-pole>.
- Tigas, E. (2020, 1. veebr). Lasteaiaõpetaja enesetäienduse mitu takku. *Õpetajate Leht*.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO. Külastatud aadressil <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849/PDF/177849eng.pdf.multi>.
- Voelkel, R. H. J., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505–526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. dutch ministry of education, culture and science.



## Participants' evaluations of the meaningful implementation of Inclusive Education in preschool for team training

Tiiu Tammemäe<sup>a1</sup>, Lii Lilleoja<sup>a</sup>, Pille Nelis<sup>b</sup>

<sup>a</sup> *The School of Educational Sciences, Tallinn University*

<sup>b</sup> *The Institute of Education, University of Tartu*

### Summary

According to the approach of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, the vision of an inclusive education system is to ensure high-quality educational opportunities for all students in their local community together with their peers.

Implementation of inclusive education requires keeping in mind several aspects concerning a child with a need for support, for example, preparing a curriculum that matches the child's development, introducing adjustments in teaching methods, if necessary, adjustments in the evaluation system, as well as changes related to the environment (Mitchell, 2014).

The work done by Kanep (2008) indicates that if children with special needs are not noticed at preschool age and do not receive enough support, later problems related to learning increase at school. It was also pointed out in the results of the National Audit Office of Estonia (Riigikontroll, 2020) that the lack of support in kindergarten that meets the child's needs can lead to a greater need for support and costs at school. At the same time, it was recognised that although teachers have been offered various in-service training courses over the years, only 5% of the interviewed kindergarten teachers felt confident in teaching children in need of support. Various studies have shown that creating professional learning communities to acquire new knowledge and enhance learning skills is useful and effective (Wenger et al., 2011).

In Estonia, preschool teachers have been offered different in-service training courses on the implementing inclusive education in recent years. However, attending different courses for individual teachers does not significantly contribute to developing a unified vision of the kindergarten staff. Therefore, conducting further training for kindergarten teams is expedient, allowing the participants to analyse the situation and plan and implement improvement activities together.

---

<sup>1</sup> School of Educational Sciences, Tallinn University, Uus-Sadama 5, Tallinn; [tiiu.tammemae@tlu.ee](mailto:tiiu.tammemae@tlu.ee)

This article examines the feedback of the participants to the in-service training “Meaningful implementation of inclusive education in a preschool institution” (40 ECTS credits) conducted at Tallinn University, where teams of pedagogues from four kindergartens participated. Each team consisted of 23 members, including a leader, a specialist and 2–4 teachers. Meetings took place for one year (from March 2021 to March 2022) with two training days each month. The aim of this study is to map the evaluations of participants of the in-service training on the completed training and on the occurrence of changes in the meaningful implementation of inclusive preschool education at a personal level and as teamwork in their kindergartens.

Research questions:

1. How do the participants of the training evaluate the content and scope of the in-service training for the meaningful implementation of inclusive preschool education in their kindergartens?
2. How do the participants evaluate teamwork and one’s personal role in planning and implementing changes in kindergarten development activities during the in-service training period?
3. What activities have the participants planned and implemented in their kindergartens in relation to the topics covered in training?

In order to collect data, an online feedback survey was conducted on the completed training. The survey included three questions based on a scale (4 – I completely agree; ..., 1 – I don’t agree at all) and five questions requiring free answers. Free responses were grouped and analysed based on the research questions of this survey. Participants indicated respective kindergarten (L1, L2, L3, L4). Quotations are given in italics in unaltered form. Although it was not necessary to indicate one’s job position, several respondents had included it when answering (E.g.: As a teacher... As a manager, I find... etc.). All participants answered the questions, and the answers were given electronically within one week, the answers were anonymous. The quantitative approach was used in the analysis of the research results based on scale-based questions; descriptive statistics were used when presenting the results. Qualitative inductive content analysis was used to analyse free responses.

In general, the content and scope of the training were considered appropriate. The two-day training cycles helped deepen the topic, and during the year, enough meetings took place to acquire new knowledge and practice and apply new skills in between the training days.

The participants valued the opportunity to participate in the training as a team. By supporting each other and discussing important topics, the staff was united even more and gained a more profound learning experience. Belonging

to a professional community, reflecting on one's activities and receiving feedback from colleagues is considered important part of consistent professional teaching. In order to complete independent tasks, the teams had to meet each other, share assignments, coordinate and give feedback during the periods between contact learning.

Although the completion of the final thesis based on action research was initially considered somewhat complex, it was later found that its implementation had a direct impact on several kindergarten development activities. Professional staff is characterised by shared values, mutual cooperation, and shared positive practice (Louis et al., 1996).

During the training, the participants practised new methods, changed and adapted to the physical and learning environment, and used various intervention techniques. Mitchell (2014) and Robo (2014) have also emphasised that the teacher should think about different possibilities and implement the necessary changes. During the training course, participants had the opportunity to consult with colleagues, reflect on their activities and receive feedback. Based on various studies, professional learning communities are considered very effective as an opportunity to acquire and practice new skills and knowledge (Wenger et al., 2011).

Since it was important for the given in-service training that the leader also participates in the team, the participants had a pleasant opportunity to exchange ideas with the whole staff. Researchers have emphasised the leader's role in implementing changes (Ainscow & Sandill, 2010) and consider discussions and brainstorming important, as employees are more likely to adopt new ideas when management includes them in discussions (Zollers, et al., 1999).

As a shortcoming of this study, it can be pointed out that when collecting feedback, the participants' length of employment, previously completed training courses, or previous contact with children in need of support were not mentioned. Also, when collecting answers, the position was not specified, whether it was a manager, teacher or support services specialist.

In conclusion, it can be said that considering the evaluations of the participants of the in-service training, team training is a practical form of meaningful implementation of inclusive education in kindergartens.

As the organisers of the training, we are happy that the discussed topics were not just considered important to the participants during the training, but on the basis of the knowledge gained, new activities are continuously planned and implemented in order to meaningfully implement inclusive education in their institutions. On the basis of the received feedback, the in-service training will be analysed, changes will be made if necessary, and Tallinn University is planning to offer similar in-service training for kindergarten teams in the future.

The research was completed within the framework of the Norwegian and EMP project “Developing and enhancing the teaching quality of inclusive education curriculum” (1.02.2019–31.01.2023), where additional training for kindergarten teams was developed and implemented at Tallinn University.

We are grateful to the kindergarten teams who participated in the research!

*Keywords:* inclusive education, preschool education, teamwork in kindergarten, team training