

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Kristi Vint ja Carolina Šuman

KAASAV JA KVALITEETNE HARIDUS LASTEAIARÜHMAS: ERIPEDAGOOGILINE  
TUGI ÕPETAJATELE

Magistritöö

Juhendaja: lektor Pille Häidkind (PhD)

Tartu 2021

## Kokkuvõte

### **Kaasav ja kvaliteetne haridus lasteaiarühmas: eripedagoogiline tugi õpetajatele**

Kaasava hariduse uuringud näitavad, et õpetajad kogevad raskusi, lapsevanemad väljendavad rahulolematust ning tugiteenuste osutamine on ebapiisav. Kokkuvõttes võivad sedalaadi kogemused lasteaedades hakata pidurdama erivajadustega laste õppimist koos oma eakaaslastega. Töö eesmärk oli selgitada välja, milliseid rühma keskkonna ning õppe- ja kasvatustegevuse kohandamise võimalusi lasteaiatõpetajad kaasavas rühmas rakendavad ning kuidas muudab eripedagoogiline koolitus ja nõustamine õpetaja arusaamu ning igapäevast tegevust rühmas. Tegevusuuring puudutas kahe lasteaias nelja lasteaiarühma: kaks neist olid tava- ja kaks sobitusrühmad (N=8 õpetajat). Uuringu alguses ja lõpus toimus rühmades vaatlus ning küsitlus, sekkumiseks rakendati eripedagoogilisi koolitusi ja nõustamist. Uuringus osalejad leidsid, et katsetatud eripedagoogiline tugi toetas kaasava hariduse rakendamist (keskmiselt 3,6 punkti 5st). Muudatusi tuvastati nii rühma keskkonna kui ka õppe- ja kasvatustegevuse kohandamisel.

Märksõnad: *kaasav haridus, eripedagoog, koostöö, lasteaed, õpetaja*

## Abstract

### **Inclusive and high-quality education in the kindergarten group: special educational support for teachers**

Research on inclusive education shows that teachers experience difficulties, parents are discontented, and support services are insufficient. In summary, previously mentioned experiences in the kindergartens may hinder the learning process of children with special needs alongside their peers. The aim of the study was to find out which of the group environmental and educational activity possibilities were used by kindergarten teachers in an inclusive group and the extent to which special education training and counselling changed a teacher's understanding and daily activities in the group. The action study involved four kindergarten groups in two kindergartens: two of them were ordinary groups and two were inclusive groups (N = 8 teachers). The groups were observed and interviewed in the beginning and the end of the study, special pedagogical trainings and counselling were applied for the intervention. Participants found that the special pedagogical support applied contributed to the implementation of inclusive education (3.6 out of 5 points on average). Changes were identified in the adaption of both the group environment and educational activities.

**Keywords:** *inclusive education, special education, cooperation, kindergarten, teacher*

## Sisukord

Sissejuhatus .....	5
Teoreetiline ülevaade .....	6
Hariduse kvaliteet .....	6
Kaasav haridus riigi, kohaliku omavalitsuse ja asutuse tasanditel .....	8
Kaasav haridus lasteaiarühmas .....	10
Metoodika.....	17
Uuringu kontekst .....	18
Andmeanalüüs .....	22
Tulemused .....	22
Tulemused tavarühmades .....	23
Tulemused sobitusrühmades.....	30
Arutelu.....	38
Tänu sõnad .....	45
Autorsuse kinnitus.....	45
Kasutatud kirjandus.....	46
Lisad.....	57
Lisa 1. Lasteaiaõpetaja ja eripedagoogi kompetentside võrdlus toetudes kutsestandarditele .....	57
Lisa 2. Ajakava .....	60
Lisa 3. Vaatlusprotokoll .....	61
Lisa 4. Küsimustik enne sekkumist .....	68
Lisa 5. Küsimustik pärast sekkumist .....	74

## Sissejuhatus

Kaasava hariduse levikut on soodustanud demokraatlik riigikord ja muudatused haridusvaldkonna õigusaktides (vt Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992; Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) ning seda on uuritud nii lasteaias (Külaots, 2016; Nelis & Pedaste, 2020; Bendová, Čecháčková, & Šádková, 2014) kui kooli tasandil (Kruusamäe, 2015; Räis, Kallaste, & Sandre, 2016). Kaasava hariduse rakendamisel on aktuaalseks muutunud küsimused, kas praegune lähenemine on ikka parim erivajadustega lastele (Davis *et al.*, 2004; Kalso, 2018; Reisi, 2016; Saarevet & Häidkind, 2020) ning kuidas arendada kaasavat haridust kõigi õppijate huvides (Davis *et al.*, 2004; Seesma & Uus, 2019). On teada, et kaasavas keskkonnas omandavad erivajadustega lapsed teiste järgi kiiremini sotsiaalselt kohase käitumise ning eluks vajalikud oskused. Samas kaasates erivajadustega lapsed tavarühma, võib kannatada nende akadeemiline haridus, kuna suures rühmas on õpetajal raske õpetust sobival viisil muuta. Erirühmades seevastu jääb väheseks eakaaslaste positiivse eeskuju kogemine, kuna lapsi on vähem ja nende vanus varieerub enam kui tavarühmades. Tulevikus võib keeruliseks osutuda nende laste omaksvõtt eakaaslaste ning laiemalt ühiskonna poolt (Häidkind & Kuusik, 2009).

Siit kerkib küsimus, kas kaasav haridus saab ühtlasi olla kvaliteetne haridus. Kui samas grupis suudetakse pakkuda igale õppijale tema jaoks sobivat õpetamist, võiks see vastus olla jaatav. Ent mitmed uurimused Eestis (Aidla, 2017; Aruküla, 2014; Karileet, 2014; Kruusamäe, 2015; Külaots, 2016; Läänesaar, 2014; Räis *et al.*, 2016; Saul, Sepp, & Päiviste, 2007) toovad välja, et õpetajatel pole piisavalt aega tegeleda õppe diferentseerimise ja lisaselgitustega, neil on väga suur koormus ning nad tunnevad, et ei tea piisavalt, kuidas õpetada ja toetada erivajadustega lapsi. Seega on riigi, kohaliku omavalitsuse (KOV), asutuse juhtkonna ja ka lapsevanemate ootused õpetajale kõrged (et ta õpetaks koos üha erinevama arengutasemega lapsi ja tagaks samal ajal igapähele neist kvaliteetse hariduse) (vt Haridus- ja teadusministeerium, 2020b; Tiko, 2010). Riigikontroll (2020) leidis, et lasteaedades ei osutata tugiteenuseid terviklikult ega piisavalt.

Järgnevalt antakse ülevaade teoreetilistest lähtekohtadest seoses hariduse rolli, kvaliteedi ja erivajadustega laste kaasamisega. Analüüsitakse eripedagoogi ja lasteaiasõpetaja kutsestandardeid ning kirjutatakse lahti meeskonnatöö põhimõtted. Seejärel antakse ülevaade tulemustest ning arutletakse tulemuste üle uurimisküsimuste kontekstis.

## Teoreetiline ülevaade

Eesti on demokraatlik vabariik ning demokraatlike institutsioonide põhieesmärk on rõhutada õigusi ja vabadusi (nt sõna-, mõtte- ja usuvabadus) (Dalton, Shin, & Jou, 2007). Morlino (2006) väidab, et hea demokraatia vastab riigi kodanike vajadustele ning võimaldab kodanikel, ühingutel ja kogukondadel nautida vabadust ja võrdsust. Kodaniku- ja poliitiliste vabaduste juures on olulised ka sotsiaalsed õigused, nagu näiteks õigus vaimsele ja füüsilisele heaolule ning õppimisele ja haridusele (Dalton *et al.*, 2007; Morlino, 2006).

Eesti Vabariigi põhiseaduse (1992) § 37 sätestab, et kõigil on õigus haridusele. Haridus tähendab õppeprogrammidega kindlaksmääratud teadmiste, oskuste, kogemuste, väärtuste ja käitumisnormide süsteemi, mida ühiskond heaks kiidab ja jälgib (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992). Kuurme (2020) rõhutab eriti kasvatuse poolt, sest see on vajalik haritaks saamiseks, ning et teadlikult lapsi kasvatades ja toimuvat teadvustades on võimalik ühiskonda muuta humaansemaks. Hariduse (sh kasvatuse) peamine ülesanne on pakkuda teadmisi ja oskusi, mida on vaja ühiskonnas laiemalt toimimiseks, ning kujundada nii sotsiaalne, autonoomne kui ka iseseisev mõtleja ja tegutseja (Biesta, 2009). Alushariduse eesmärk on toetada laste individuaalsust, loovust ja õppimist läbi mängu (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020a). Robo (2014) leiab, et läbi haridussüsteemi on võimalik tagada ka sotsiaalne kaasatus. Sotsiaalselt kaasavas ühiskonnas austatakse inimeste erinevusi ning kõik liikmed on väärtustatud.

### Hariduse kvaliteet

Kvaliteetse hariduse definitsioon sõltub sellest, kuidas ühiskond määratleb hariduse eesmärgi. Enamasti tuuakse välja kaks põhilist eesmärki. Esiteks vajadus tagada õppijate kognitiivne areng ja teiseks soodustada nende loovust ja emotsionaalset kasvu ning aidata neil omandada väärtusi ja hoiakuid, et kasvada vastutustundlikeks kodanikeks (UNESCO, 2004).

Rahvusvaheline õpilaste õpitulemuslikkuse hindamise uuring lühendiga PISA (*Programme for International Student Assessment*) on loodud eesmärgiga parendada hariduse kvaliteeti. Samas võib kaasav haridus endaga kaasa tuua hariduse kvaliteedi (PISA tulemuste) languse. Näiteks Soome PISA tulemuste kahanemise põhjus võib olla suurem surve tulla toime väga erineva taustaga õppuritega (Timoštšuk, Uppin, & Himma, 2020). Alushariduse ja laste heaolu uuring IELS (*International Early Learning and Child Well-being Study*) on suunatud alusharidusele, õpi- ja kasvukeskkonnale kodus ja lasteaias. Selle käigus hinnatakse

viieaastaste laste arengut ja kognitiivseid ning sotsiaal-emotsionaalseid oskusi (OECD, 2020). Tartu Ülikooli eetikakeskus on kirja pannud ka hea lasteaia aspektid, milleks on lapse arenguline vajadus, kasvamist ja arengut toetav keskkond, juhtimine ning koostöö ja head suhted (Harro-Loit, 2017). Seega riik defineerib ja loob süsteemi hariduse kvaliteedi tagamiseks ning hindamiseks.

Rahvusvahelisel ja Euroopa tasandil on mitmeid puuetega, erivajadustega ning kaasamisega seotud dokumente, mis on riikide poliitika taustsüsteemi loomise aluseks (Euroopa Eripedagoogika..., 2009). Näiteks Salamanca deklaratsiooni põhiidee on, et kaasava lähenemisega tavakoolid on efektiivsem vahend, et võidelda tõrjuvate hoiakutega, luua avatud kogukondi ja kaasavat ühiskonda ning jõuda kõigile kättesaadava hariduseni (UNESCO, 1994). Riigid peavad tagama puuetega inimestele tasuta kaasava kvaliteetse haridussüsteemi võrdsel viisil teiste ühiskonnaliikmetega (Puuetega inimeste..., 2006).

Kui hariduse kvaliteeti hinnatakse ajahetke tulemuste alusel, siis kaasamisel on esikohal suund ja liikumine. UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) (2009) dokumendis peetakse kaasavaks hariduseks pidevat protsessi, mille eesmärk on pakkuda kvaliteetset haridust kõikidele õppuritele, samal ajal väärtustades mitmekesisust, erinevaid vajadusi ja võimeid, isikujooni ja õpiotusi ning kaotades ära igasuguse diskrimineerimise. Õppetöö peaks toimuma eakaaslastega samas klassis kodulähedases koolis koos vajalike abivahendite ning tugiteenustega (National Center..., 1994).

Kaasava hariduse korral peame tagama nii laste õigused kui ka hariduse tõhususe (Lindsay, 2003). Lindsay (2007) leidis, et kaasava õppe edendamist saab põhjendada eelkõige laste õiguste kaitsmisega, aga uuringute põhjal ei saa kaasava hariduse positiivset mõju lastele pidada selgelt tõendatuks. Nigmatov (2014) arvates on kaasamine tõsiste muutuste kompleks, mis hõlmab muutusi kogu kooli- ja väärtustesüsteemis, õpetajate ning vanemate rollis kui ka õpetamises. Samas saavad pikaajalist kasu nii erivajadusega kui ka eakohase arenguga lapsed (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011; Kwon, Hong, & Jeon, 2017; OECD, 2018). Uuringud näitavad, et tavaarenguga lapsed (a) omavad kaasavas keskkonnas samu või isegi paremaid arenguvõimalusi (Hehir *et al.*, 2016), (b) on aktiivselt tegevustesse kaasatud (Brown, Odom, Li, & Zercher, 1999), (c) nende sõprusuhted arenevad (Odom *et al.*, 2006) ja (d) teadmised ning suhtumine puuetega inimestesse paraneb (Kwon *et al.*, 2017; Diamond & Huang, 2005; Favazza & Odom, 1997).

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2020b) kodulehel on kirjas, et kaasava hariduse laiem eesmärk on ühiskonnaliikmete sotsiaalne kaasatus. Haridussüsteemi kaasates

arvestatakse õppija individuaalsete, akadeemiliste, sotsiaalsete võimete ja vajadustega ning tagatakse ka vajalikud tugisüsteemid. Lisaks on välja toodud, et kaasav haridus on eelkõige inimese põhiõigus kvaliteetsele haridusele. Seega on mõiste üldisem ning rakendub kogu elukaare ulatuses, alusharidusest täiskasvanuõppeni.

Nüüdisaegse kaasava hariduse rakendamisel olulisi võtmetunnuseid saab vaadelda viiel tasandil: lapse, perekonna, õpetaja, institutsiooni ja riigi tasandil (Nelis & Pedaste, 2020). Mitchell (2014) väidab, et õnnestunud kaasav haridus koosneb kümnest osast ning need kõik omakorda defineerivad ka kvaliteetset haridust. Nendeks on: kontseptsioon, eestvedamine, paigutamine, kohandatud õppekava, hindamine, õpetamine, aktsepteerimine, juurdepääs, toetus, ressursid. Käesolevas töös keskenduvad autorid viimasele seitsmele aspektile, sest need on nende hinnangul rühmakeskkonnas tõenäoliselt mõjutatavad.

### **Kaasav haridus riigi, kohaliku omavalitsuse ja asutuse tasanditel**

**Kontseptsioon.** Kaasav haridus eeldab kõigi haridustöötajate pühendumist sellele filosoofiale ning valmidust seda rakendada (Mitchell, 2014). Lisaks väljendub kaasava hariduse visioon haridussüsteemi seadustes, määrustes ning poliitilistes dokumentides (Mitchell, 2015). Haridussõnastikus (*s.a.*) määratletakse kaasavat haridust läbi üldharidussüsteemi: haridusliku erivajadusega lapsed õpivad kodukohajärgses koolis koos eakohase arenguga lastega. Häidkind ja Oras (2016) toovad välja, et kui mujal maailmas kaasavat haridust defineerides hõlmatakse mistahes kõrvalejäämisohus olevaid sihtrühmi, siis Eestis on peamiseks sihtgrupiks hariduslike erivajadustega lapsed. Koolieelses lasteasutuses käiv laps on erivajadusega laps, kui tema võimetest, tervises seisundist, keelelisest, kultuurilisest, isiksuseomadustest tulenevalt on vaja teha muudatusi või kohandusi kasvukeskkonnas või tegevuskavas (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008). Seaduse tasemel sätestati Eestis kaasava hariduse põhimõtted lasteaias koolieelse lasteasutuse seadusega aastal 1999 ja kooli tasandil 2010. aastal põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999; Haridus- ja Teadusministeerium, 2020b).

Kvaliteetse kaasava hariduse tagamiseks on oluline selgus ja kokkulepped üldistes printsiipides (Kivirand, 2014). Kõigil õpetajatel peaks oleks ühine arusaam lähenemisviisidest, mida on võimalik kasutada erivajadustega laste toetamiseks (Al-Shammari, Faulkner, & Forlin, 2019). Õpetaja teadmised erivajadusega laste õpetamise ja nende õppimisvõime kohta näivad mõjutavat tema valmidust kaasamise rakendamiseks (Häidkind & Oras, 2016). Lasteaiaõpetajad nõustuvad, et erivajadustega laste kaasamisel tavarühma on oluline õpetajate teadlikkus erivajadustest ning meetoditest, mida kaasavas

hariduses rakendada (Bendová *et al.*, 2014). Spratt ja Florian (2014) väidavad, et õpetajad kurdavad tihti, et neil pole vajalikke oskusi teatud lastegruppide õpetamiseks ning neid peaks õpetama spetsialistid, ent see seisukoht takistab kaasava hariduse arengut. Eesti koolis töötavate õpetajatega võrreldes, nõustuvad lasteaiaõpetajad vähem väitega, et lapse arengu toetamise eest vastutavad tugispetsialistid (Häidkind & Oras, 2016). Seega kaasamise kontseptsiooni aktsepteeritakse alushariduse tasandil nähtavasti enam kui koolis.

**Eestvedamine.** Selleks, et kontseptsioon realiseeruks, on vaja eestvedamist igal tasandil: valitsus, haridusministeerium, omavalitsused, õppeasutuse juhid ning õpetajad. Kõik peaksid olema võimelised selgitama kaasava hariduse filosoofiat ning näitama oma tegudega, et nad on pühendunud selle edukale rakendamisele. Direktorite ning õpetajate vastutusalas on arendada kaasavat kultuuri (Mitchell, 2014). Eesti lasteaedades on pandud vastutus erivajadustega lastega (sh andekatega) tehtava töö eest direktoritele. Iga lasteaia õppekavas peab olema peatükk “Erivajadustega lapse arengu toetamise põhimõtted, sealhulgas korraldus”, mille loomist veab eest õppealajuhataja või direktor (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008).

**Paigutamine** tähendab, et õppijad omandavad haridust koos eakaaslastega elukohajärgses õppeasutuses (Mitchell, 2014). Kohaliku omavalitsuse ülesanne on Eestis tagada lapsele koht elukohajärgses lasteasutuses, kui lapsevanem seda soovib (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999).

Koolieelses lasteasutuses saavad lapsed õppida kas tava-, sobitus- või erirühmades. Tavarühma kuuluvad eakohase arenguga lapsed. Erirühmas õpivad erivajadustega lapsed (Lapse erilasteaeda..., 2010), sõltuvalt puudeliigist 4 – 12 last rühmas (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Sobitusrühmas käivad ka mõned erivajadustega lapsed, seejuures on laste arv väiksem kui tavarühmas, sest üks erivajadusega laps täidab kolme lapse kohta. Sobitusrühma moodustamiseks peab vähemalt ühel lapsel olema koolivälise nõustamismeeskonna (KVM) soovitus (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999) ning õpetajal peavad olema eripedagoogilised kompetentsid (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide..., 2002). Erivajadustega laste kaasamisel eakaaslastega samasse õpperühma on oluline laste väiksem arv rühmas või abipersonali olemasolu (Bendová *et al.*, 2014). Võrreldes 2014/2015. õppeaastaga on 2019/2020. õppeaastal sobitusrühmade arv suurenenud 147,4% võrra (ehk 1,5 korda rohkem) (Alusharidus, *s.a.*).

## Kaasav haridus lasteaiarühmas

Lähtudes Mitchelli (2014, 2015) poolt välja toodud kvaliteetse kaasamise aspektidest, mida saab mõjutada õpetaja, moodustasime seitsmest aspektist omakorda kolm suuremat kategooriat. Õpetaja poolt muudetavad on rühmas toimuv õppe- ja kasvatustegevus, samuti üldisemalt psühhosotsiaalne ja füüsiline keskkond, vt tabel 1.

**Tabel 1.** Kaasava hariduse kategooriad ja aspektid

Kaasav haridus lasteaiarühmas		
õppe- ja kasvatustegevus	psühhosotsiaalsed tegurid	füüsilised tegurid
kohandatud õppekava- nädalakava planeerimine mitmel tasandil, IAK (individuaalse arenduskava) rakendamine, diferentseerimine	aktsepteerimine- erivajadustega laps on teiste seas sotsiaalselt ja emotsionaalselt aktsepteeritud	juurdepääs- ruumis tehtud kohandused, kuivõrd on võimalus teha tegevusi ühe- või mitmekaupa
kohandatud hindamine- diferentseerimine, IAK lähtub eelnevast hindamisest	toetus- koostöö inimeste vahel, professionaalide ja lapsevanemate koostöö, meeskonnatöö, vastastikune lugupidamine, usaldus	ressursid- vahendid, personali hulk, kvalifikatsioon ja koosseis (abistavad töötajad)
kohandatud õpetamine- õpetamismeetodite usaldusväärsus, õpetamine allrühmades, kaaslase juhendamine, sotsiaalsete oskuste treening		

**Kohandatud õppekava.** Kaasava hariduse puhul on sobivate kohanduste või muudatuste tegemine õppekavas kesksel kohal ning arvatavasti on see ka kõige suurem väljakutse haridustöötajatele (Mitchell, 2014). Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) on antud üldised suunised ja põhimõtted õppesisu ning korralduse kohta. Vajaduse korral koostatakse ja rakendatakse individuaalset arenduskava (IAK), kus tuuakse välja lapse arengutaseme kirjeldus, perioodi üldeesmärk, valdkonnad, mida arendatakse, ning nende sisu (Häidkind & Kuusik, 2009; Häidkind & VILLEMS, 2013). Eesti õpetajad peavad IAK koostamise põhiliseks takistuseks kogemuste, näidiste ja aja puudulikkust ning tugispetsialistide koormatust või puudumist (Virula, 2012; Karp, 2013).

**Kohandatud hindamine.** Kohandatud hindamine hõlmab muudatusi just hindamisprotsessis, mitte hindamise sisus. Kohandatakse hindamise toimumiskohta, aega, korraldust ning vastuse tüüpe. Lisaks kasutatakse alternatiivset hindamist, mis põhineb eri olukordades kogutud materjalidel, õpetajate tähelepanekutel ja laste tööde näidistel, mis on valminud tavalise tunni käigus ning tavapärase ülesannete täitmisel (Mitchell, 2015).

Eesti lasteaeades toimub kõikide laste arengutaseme hindamine riiklikus õppekavas välja toodud valdkondades. Vähemalt kord aastas tuleb õpetajatel hindamise käigus kogutud

informatsiooni jagada ka lapsevanematega (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008). Soovitav on hinnata erivajadustega lapse arengutaset enne õpetamist ja jälgida edasiminekut pidevalt, et vajaduse korral teha õpikeskkonnas kohandusi (Palts & Häidkind, 2014).

Hindamisvahendeid, mille abil õpetajad ja tugispetsialistid lapse arengutaset hinnata saavad, lisandub vähehaaval (Parijõgi, 2016).

**Kohandatud õpetamine.** Mitchell (2014) sõnul nõuab kaasav haridus mitmeid õpetamisstrateegiaid, ent eriline roll on grupis õpetamisel ja eakaaslaste juhendamisel. Need võimaldavad õppekava kohandamist ning klassiruumi kliimal paraneda. Üks variantidest õpetamist efektiivistada on õpetada koostöiselt (korruga juhendavad gruppi vähemalt kaks täiskasvanut), mis aitab õpetajatel kogeda uusi meetodeid ja strateegiaid ning neid rakendada ja hiljem analüüsida koos kolleegidega. Koostöö saab toimida vaid juhul, kui inimesed on avatud, julgevad eksida ning taluvad konstruktiivset kriitikat. Siinkohal on tähtis roll just juhtkonnal (Slabina, 2017).

Davis jt (2004) kirjutavad, et koostöine õppimine (lapsed õpivad grupina) on just erivajadustega õpilaste kaasamiseks positiivne viis. Johnson ja Johnson (1999) defineerivad koostöist õppimist kui õppevormi, kus õpilased töötavad väikestes gruppides ning tõhustavad seejuures üksteise õppimist. Lisaks toovad nad toovad välja, et kui õpilased töötavad ühiselt, siis pingutavad nad selle nimel rohkem, arenevad positiivsemad ja toetavamad suhted ning paraneb nii nende vaimne tervis kui ka enesehinnang. Grupid võivad olla koostatud erineva tasemega (Mitchell, 2014) või sarnaste eelteadmiste ja oskustega lastest. Kui erivajadusega laps on eakaaslastega samas grupis, võib see osutada talle keeruliseks, kuid kui ta saab olla nooremate lastega, on see talle jõukohane (Häidkind & VILLEMS, 2013).

Kõige arendavam on õpetamine lapse lähima arengu tsoonis (Vygotsky, 1978). Peab arvestama, et erivajadustega laste lähima arengu tsoon on kitsam kui eakohase arenguga lastel (Häidkind & Palts, 2014). Karlepi (2012) järgi on lapse abistamisvõtted järgmised: korralduse kordamine ja/või muutmine; valmisnäidise esitamine, mis ei jää või jääb lapse silme ette, ning eeskuju järgi tegutsemine; tegevuse järk-järguline ettenäitamine ning samal ajal tegevuse matkimine; koostegevus täiskasvanuga. Ülesandeid saab lihtsustada täiskasvanu ja lapse tegevuse ning kõne vahekorra muutmise kaudu.

Õpetamise käigus vajavad lapsed tagasisidet. Tagasisidestamise üks võimalusi on kiitus. Kiitus on tõhus, kui see on personaalne, siiras, ettearvamatu, kirjeldav (puudutab soovitud käitumist) ning pakub spetsiifilist teavet nii, et laps mõistab, miks teda kiideti ning see on seotud tema pingutusega (Chalk & Bizo, 2004; Dweck, 2000; Good & Brophy, 2003). Kiitus võib olla suunatud kas üksikutele lastele või kogu rühmale (Parsonson, 2012).

Positiivsete ja negatiivsete märkuste suhe peaks olema 4:1 (Reavis, Jenson, Kukic, & Morgan, 1993).

Õpetatavat tegevust saab planeerida kas frontaalselt, allrühmana, paaristegevusena või individuaalselt (Häidkind & VILLEMS, 2013). Õpetaja võib paikneda laste ees, hulgas, liikuda ringi; samuti aitab õppimisele kaasa teistest eristuva lapse asukoha läbimõtlemine (Külaots, 2016). Metaanalüüsile põhinedes võib öelda, et suuremale osale lastest on sobiv klassi suurus 20 või alla selle ning õpetajate ja õpilaste suhtarv 10:1 (Bowne, Magnuson, Schindler, Duncan, & Yoshikawa, 2017). Mitmed suure valimiga uuringud näitavad, et väiksema arvuga grupid suurendavad õpilaste saavutusi ning suureneb ka õpilase, õpetaja ja vanema rahulolu (Mosteller, 1995; Molnar *et al.*, 1999). Tööd kavandades peavad õpetajad arvestama laste keskendumisvõimet ning tähelepanu. Õppetegevus lasteaias kestab 1–3aastastel umbes 10–15 minutit, 3–5aastastel 25 minutit ja 6–7aastastel 35 minutit (Peterson, 2009).

**Aktsepteerimine.** Kaasav haridus tugineb haridustöötajatele, õppijatele ning vanematele, kes aktsepteerivad erivajadustega laste õigust õppida tavakooli tavaklassis ning saada vajalikke ressursse (Mitchell, 2014). Aktsepteerimine tähendab, et õpetajad ja teised lapsed peaksid inimeste erinevusi aktsepteerima ning võtma erivajadustega inimesed emotsionaalses mõttes ja suhtlustasandil omaks (Mitchell, 2015). Sotsiaalselt kaasavas ühiskonnas tunnevad inimesed end väärtuslikena, nende erinevusi ja põhivajadusi austatakse ning neil tekib ühtekuuluvustunne (Marsela, 2014).

Nabors (1997) väidab, et erivajadusega lapsed võivad tavaarenguga laste jaoks jääda märkamatuks, kuid neid ei tõrjuta. Samas leiab Frederickson (2010), et erivajadustega lapsed on üldiselt sagedamini tõrjutud, vähem aktsepteeritud ning kiusamise ohvrid kui eakohaselt arenenud kaaslased. Ta lisab, et sekkumised peavad keskenduma erivajadustega laste sotsiaalsete oskuste õpetamisele ning aitama lastel mõista nende erivajadustega rühmakaaslaste käitumist. Halili (2017) uuringus osales 62 tava- ja sobitusrühmade õpetajat. Selgus, et õpetajad kasutavad enda hinnangul kõige enam käitumise kinnitamist, selgitamist, harjutamist; sotsiaalsete oskuste probleemidega laste puhul kasutavad peamise lahendusena vestlemist.

Õhkkond rühmas on oluline efektiivseks õppimiseks (sh õpiväljundite saavutamiseks), motivatsiooni toetamiseks ning üldise rahulolu saavutamiseks (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014). Selleks, et sobivat õhkkonda saavutada, on vaja lapsel stabiilsust, korda, rutiini ja selgeid reegleid (Häidkind, 2007). Szanton (1998) kirjutab, et rühma reeglid on olulised laste turvatunde loomiseks. Head reeglid on positiivselt sõnastatud, arusaadavad, konkreetsed, õiglased ning teostatavad (Daniels & Stafford, 2004; Logan, 2003, Szanton,

1998; Tropp & Saat, 2010; Daniels & Stafford, 2004). Reeglite täitmist tuleb jälgida järjepidevalt ning lastele tuleb selgitada nende reeglite kehtestamise põhjuseid (Lapse vaimse..., 2015; Rogers, 2011). Soovitud käitumist peab aktiivselt ja mitmeid kordi lastele õpetama läbi modelleerimise, harjutamise ning kinnistamise (Reinke, Herman, & Sprick, 2011). Rühmareeglid võiksid olla kujutatud visuaalselt laste silmade kõrgusel ning neid võiks olla maksimaalselt viis (Logan, 2003; Szanton, 1998; Kerr & Nelson, 2010; Steed & Pomerleau, 2008). Haili (2017) uurimusest selgus, et Eesti lasteaedades on käitumisreeglid peaaegu kõikides rühmades visualiseeritud kujul olemas, keskmiselt on ühes rühmas kuus reeglit.

**Toetus.** Kaasav haridus eeldab spetsialistidest koosnevat meeskonda, kuhu võiks kuuluda õpetaja, tugiteenuste nõustaja (nt HEVKO), tugispetsialistid ja terapeutid (nt psühholoog, eripedagoog, sotsiaaltöötaja, logopeed, tegevusterapeut) ning tugipersonal (nt õpetaja abi, tugiisik). Lisaks on oluline lapsevanemate/hooldajate aktiivne tugi (Mitchell, 2014), kuna lapsevanem otsustab lapse haridusasutuse ja õppekava üle (Lasteasutuse riiklik..., 2008; Seema, 2020). Lapsevanemad väljendavad oma rahulolematust ajakirjanduses (Vapper, 2019; Uus & Seesma, 2019; Kõnnusaar, 2020) kui ka uuringutes (Räis & Sömer, 2016; Leigri, 2018).

Õpetaja (tase 6) kutsestandardis on kirjas, et õpetaja põhiline roll on toetada õppija arengut arvestades riiklikus õppekavas seatud eesmärgid (Kutsestandard. Õpetaja..., 2019). Õpetajal peavad olema kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid, sobitus- ja erirühma õpetajal ka eripedagoogilised kompetentsid (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide..., 2002). Seega on ka kaasava hariduse elluviija eelkõige õpetaja. Täiendav personal on ettenähtud üksnes erirühmade puhul (Koolieelse lasteasutuse personali..., 2015). Logopeedide arv koolieelsetes lasteasutustes on viie aasta jooksul jäänud samaks (vastavalt 350 ja 353), kuid eripedagoogide arv on kahekordistunud (vastavalt 93 ja 183) (Tugispetsialistide andmed, s.a.). Seoses kaasava hariduse levimisega palgatakse eripedagooge üha enam asutuse üleselt, mitte üksnes erirühmade juurde.

Eripedagoog on tugispetsialist, kelle eesmärgiks on eristuva õppija toetamine ning suunamine, seejuures arvestades õppekava(de) tingimuste ja võimalustega. Eripedagoogi ülesandeks on suhelda kolleegide ja lapsevanematega ning teha nendega koostööd (Kutsestandard. Eripedagoog..., 2018). Lasteasutuse eripedagoogi kvalifikatsiooninõuded on erialane magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon või eripedagoogi kutse (Koolieelse lasteasutuse pedagoogide..., 2013).

Õpetaja ja eripedagoogi kohustuslike kutsekompetentside võrdlus on esitatud lisas 1. Nii õpetaja kui ka eripedagoog peavad märkama lapse toe vajadust. Koostöös teiste spetsialistidega koostavad ja rakendavad nad õppijale IAK. Lähtuvalt õppija arengutasemest valivad mõlemad sobiva meetodi, õppevara ja -vahendid, vajadusel kohandavad neid. Lisaks kujundavad nad õpimotivatsiooni toetava vaimse ja sotsiaalse õpikeskkonna. Mõlemad spetsialistid teevad koostööd ja nõustavad lapsevanemaid. Eripedagoogi ülesanne on lisaks eelnevale hinnata ja kirjeldada õppijat (tema psüühilisi protsesse, käitumist, õpioskusi jne) ning tõlgendada teiste spetsialistide hinnanguid. Samuti juhendab just eripedagoog õpetajaid keskkonna kujundamisel ning õppevara- ja meetodite kohandamisel erivajadustega lastele vastavaks. Õpetaja spetsiifiliseks ülesandeks on suunata lapsi üksteisega arvestama ja teineteist toetama rühma koosseisus (Kutsestandard. Eripedagoog..., 2018; Kutsestandard. Õpetaja..., 2020).

Magistritöö autorite arvates peaks kutsestandardist lähtuvalt olema kaasaegsel õpetajal üsna head teadmised eripedagoogikast, et toetada kaasavas rühmas nii eakaaslastest eristuvat kui ka tavaarenguga last. Küll aga jääb mulje, et teadmisi ning oskusi tuleb iseseisvalt juurde omandada, sest õpetajakoolituse õppekavast üksnes väike osa (1–3%) on suunatud hariduslike erivajaduste käsitlemisele (Runno, 2018). Kõverik (2008) leidis, et koolitustel osalemise kogemus on väga tugevas positiivses seoses (sõltuvalt erivajadusest  $p < 0,001$  või  $p < 0,01$ ) valmisolekuga õpetada erivajadusega lapsi.

Eesti õpetajad toovad mitmetes uuringutes välja, et teadmistest ja oskustest erivajadustega lastega tegelemiseks jääb vajaka (Balti Uuringute Instituut, 2015; Flink, 2019; Kruusamäe, 2015; Külaots, 2016; Laurits, 2013; Liivapuu, 2015; Ledis, 2019; Saareoja, 2005). Täiendõpet on läbi viidud palju, ent õpetajate ning koolijuhtide hinnangud nende praktilisusele ja kasutegurile on madalad. Üle tuleks vaadata seni pakutud koolituse sisu, leida populaarsemad ning vähema täituvusega koolitused, analüüsida kogutud tagasisidet, et muuta rõhuasetusi (Balti Uuringute Instituut, 2015).

Mitmed uurimused toovad välja, et õpetajatel pole piisavalt aega tegeleda õppe diferentseerimise ja lisaselgitustega, neil on väga suur koormus ning nad tunnevad, et ei tea piisavalt, kuidas õpetada ja toetada erivajadustega lapsi (Aidla, 2017; Aruküla, 2014; Karileet, 2014; Kruusamäe, 2015; Külaots, 2016; Läänesaar, 2014; Räs *et al.*, 2016; Saul *et al.*, 2007). Siinkohal on oluline roll lasteaias eripedagoogidel. Lasteaias vajavad eripedagoogilist nõustamist eelkõige lapsevanemad ja rühmaõpetajad, aga ka juhtkond (Sõukand, 2017). Omavaheline koostöö on vajalik just selleks, et lapse arengut paremini toetada. Eripedagoogi pädevuses on õpetajat sel teemal nõustada ning vajadusel töötada koos õpetajaga rühmas.

Rühmaõpetajad vajavad enda sõnul eripedagoogi enamasti selleks, et neid ära kuulatakse ning sobiva lahenduse leidmisel aidatakse (Rebane, 2017).

Karindi ja Tamm (2019) leidsid oma uurimuses, et rühmakeskkonna kohandamine on üheks levinumaks erivajadustega laste toetamise variandiks, kuid eripedagoogi ja lasteaiaõpetaja koostöö seejuures on vähene. Samuti tuli uurimuses välja, et õpetajad pidasid koostööd raskendavaks asjaoluks eelkõige eripedagoogiga ühise aja leidmist. Siinkohal on asutuse juhil võimalus töögraafikutes ajaplaneerimisel muutusi teha, ühist tööaega kavandada.

Lapse (sh erivajadusega lapse) arengu toetamine lasteasutuses on meeskonnatöö, mille toimimise eest vastutab direktor. Koostööd tehakse nii erialaspetsialistidega kui ka lapsevanematega (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi määrab direktor ka haridusliku erivajadusega õppe koordineerija (HEVKO), kes korraldab koolisisest meeskonnatööd ning koordineerib koolivälises võrgustikutöös osalemist. Erivajadustega lastega seotud meeskonnatöö efektiivistamiseks võiks seda ka lasteaias koordineerida eripedagoogilise haridusega inimene või vastava täiendkoolituse läbinud õpetaja (Palts & Häidkind, 2014). Tugiisikute rakendamist reguleeritakse Sotsiaalhoolekande seadusega (2015). Kaalumisel on alushariduse seaduse muudatus, et lasteaiarühmas oleks ka õpetaja abidel vähemalt lapsehoidja kutsekompetentsid (Vinter-Nemvalts, 2021). Täpsem meeskonnatöö korraldus peab olema lahti kirjutatud lasteasutuse õppekavas, et tagada edasiviiv ning struktuurne tegutsemine. Näiteks võiks olla õppekavas välja toodud meeskonnatöö koostumiste sagedus, osapooled, eesmärgid. Juhtkond küll veab eest, kuid iga töötaja saab teha ettepanekuid asutuse töökorralduse tõhustamiseks.

**Juurdepääs.** Tegemist on laia mõistega, mis hõlmab endas ligipääsu füüsilisele keskkonnale, aga ka haridusele üldiselt. Oluline on siinjuures näiteks liftide, kaldteede olemasolu, tualettruumide, ukseavade ning ruumides tehtud kohandused liikumiseks. Tähtis on ka jälgida mööblit, selle paigutust, ruumi valgustust, akustikat, temperatuuri ja turvalisust, mis kõik omakorda mõjutavad laste võimet õppida (Mitchell, 2015).

Füüsilist keskkonda peaksid iseloomustama mitmekesisus, uudsus ja keerukus, mis on seotud uurimusliku käitumise, kaasamise ja sotsiaalsete suhetega (Anton, 2007). Kuo (2009) rõhutab just eelkõige ohutust, kvaliteeti, materjali ja asukohta, mida tuleb keskkonna planeerimisel jälgida. Õppevahendid kuni viieaastastele lastele võiks olla pigem asjad, sh mänguasjad; vanematel lastel aga rohkem pildimaterjal, sõnakaardid (Külaots, 2016). Seega, kui laps õpib eelkõige läbi kõigi meelte, siis peab õpetaja pakutavate esemete hulk olema piisav, et iga laps saaks oma. Kui lastel on võimalik kasutada ümbritsevas keskkonnas erinevaid võimalusi enda väljendamiseks ja osaleda keskkonna muutmisel, siis kasvab nende

iseseisvus, arenevad füüsilised, sotsiaalsed ja kognitiivsed võimed (Stockall, Dennis, & Miller, 2012).

Õpikeskkonnas peab olema ruumi liikumiseks ja mängimiseks aga ka vaiksemateks tegevusteks (Kraav, 2006). Emotsioonidega toimetuleku toetamisel on olulisim lastega tunnetest rääkimine, jutukeste lugemine ja nende üle arutlemine, piltide vaatamine, lastele rahunemiseks aja ning vaikse koha pakkumine (Külv, 2020). Rühmas peaks lastele võimaldama eraldatud ala, kuhu vajaduse korral suunduda (nt rahupesa, rahunemisnurk, onn).

**Ressursid.** Mitchell (2014) leiab, et kaasav haridus nõuab mitmeid ressursse, kuid mitte rohkem ressursse, kui hariduslike erivajadustega õppuri toetamiseks erikoolis. Haridusseaduse (1992) järgi peab kohalik omavalitsus puuetega inimeste arvestust ning korraldab nende õpetamist. Lasteaia pidajaks on enamasti kohalikud omavalitsused, mille rahalised võimalused ja prioriteedid on erinevad. Töötajate palgad ja võimalus tööle võtta täiendavaid tugispetsialiste (nt eripedagoog, psühholoog) lisaks logopeedile on sellest sõltuv.

Riigi roll on luua ja organiseerida lasteasutusse vajalikke materjale ning õppevahendeid (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992; Märka, Kuuspalu, & Soll, 2009). Igapäevase töö käigus on õpetajal võimalus ise otsustada, millist materjali ja kuidas ta kasutab. Õppematerjalide ja -vahendite valikul lähtuvad õpetajad laste huvist, õppekavast, sobivusest laste arengutasemega (Häidkind & Oras, 2016), lapse juhtivast tegevusest, tunnetusprotsessist ning valdavast mõtlemise liigist (Palts, 2018). Seeläbi saavad nad teadlikult lapse arengut suunata, et laps tunneks end ühiskonnas hästi (Anton, 2007).

Eelnevalt on leitud, et eripedagoogilised täiendkoolitused ei ole piisavalt efektiivsed (Balti Uuringute Instituut, 2015) ning õpetajate ja eripedagoogide koostöö on vähene (Karindi & Tamm, 2019). Seetõttu on uurimisprobleemiks, kuidas on võimalik kaasavas lasteaiarühmas hariduse kvaliteeti parandada, kui õpetaja asjakohastel koolitustel osaleb ja eripedagoog õpetajat läbimõeldumalt toetab. Töö eesmärk on välja selgitada, milliseid rühma keskkonna ning õppe- ja kasvatustegevuse kohandamise võimalusi lasteaiapäetajad kaasavas rühmas rakendavad ning kuidas muudab eripedagoogiline koolitus ja nõustamine õpetaja arusaamu ning igapäevast tegevust rühmas.

Selleks püstitati neli uurimisküsimust.

- 1) Kuidas on rühmakeskkonda ning õppe- ja kasvatustegevusi kohandatud, et erivajadustega last kaasata? Aspektid leiti kirjanduse (Mitchell, 2014, 2015) alusel ja tuvastatakse vaatluse teel.

- 2) Mida õpetajad arvavad, et nad on teinud oma tegevuses teistmoodi selleks, et erivajadustega last kaasata? Õpetajat küsitletakse enne eripedagoogilist koolitust ja nõustamist.
- 3) Millised muutused toimuvad õpetajate arusaamades ja tegevustes pärast eripedagoogilist koolitust ning nõustamist? Küsimusele vastamiseks koolitatakse ja nõustatakse rühmaõpetajaid, võrreldakse olukorda rühmas enne ning pärast.
- 4) Millist kasu said õpetajad enda arvates koolitusest ja nõustamisest? Õpetajatelt küsitakse tagasisidet pärast koolitust ja nõustamist rakendatud muudatusi.

## Metoodika

Lähtuvalt magistritöö eesmärgist ning uurimisküsimustest valiti uurimisviisiks tegutsemist ja refleksiooni ning teooriat ja praktikat ühendav tegevusuuring (ingl *action study*) (Reason & Bradbury, 2001; Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003), täpsemalt haridusteaduslik uuring, sest uuriti teiste õpetusviise, praktikaid ja meetodeid; keskenduti praktika edendamisele üldiselt (Löfström, 2011). Tegevusuuringu raames viiakse loomulikus keskkonnas läbi väiksemaid sekkumisi ning uuritakse nende mõju. See on teaduslik uuring, mille toel püütakse lahendada praktilisi probleeme, mõista sügavamalt kollektiivi sotsiaalset praktikat ning seda parandada (Löfström, 2011; Laherand, 2008).

Protsess on tsükliline: see koosneb planeerimise, tegutsemise, vaatlemise ja analüüsimise etappidest (Kember, 2000). Esimesena määratletakse probleem, püstitatakse uurimisküsimused/hüpoteesid. Seejärel kogutakse olukorra kohta andmeid, et koostada realistlik tegevuskava. Toetudes andmete kogumisele ja analüüsimisele saab anda soovitusi tegevuste mõju ja tagajärgede kohta neile, kes töötavad sarnases kontekstis või kogevad sarnaseid probleeme. Oluline on mõelda, mida on sellest õppida, kuidas seda tegevusvaldkonna arendamisel kasutada. See omakorda võib viia uue tegevuskava koostamise ja rakendamiseni (Löfström, 2011). Käesoleva töö etappide sisu on välja toodud joonisel 1.



**Joonis 1.** Tegevusuuringu tsükklilisus (Löfström, 2011).

Dicki (2006) leiab, et tegevusuuringud kiiresti arenevas maailmas on just muutumas populaarsemateks oma paindliku ning konkreetset olukorda ja eesmärki silmas pidava lähenemise tõttu.

### Uuringu kontekst

Uuringus rakendati sihipärast valimit, mille puhul valib uurija osalejad valimisse, lähtudes seejuures oma teadmistest ja kogemustest. Püütakse leida kõige tüüpilisemad esindajad (Õunapuu, 2012). Uurimistöö valimi moodustasid rühmameeskondade liikmed (lasteaiasõpetajad (N=8); tugiisik), kes õpetavad sobitus- või tavarühmas ning kes osalevad Euroopa Sotsiaalfondi rahastatavas jätkuprojektis "Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine" (2019–2021, tegevus P2.5). Valimi moodustamise kriteeriumiteks oli, et rühmas töötav õpetaja oleks uurimuses osalemisest huvitatud ja sobiva taustaga (ettevalmistus on õpetaja kvalifikatsiooninõuetele vastav; ei ole eripedagoogilise haridusega; omab vähemalt aastast töökogemust). Igas rühmas pidi olema vähemalt üks laps, kelle osas õpetaja leiab, et ta eakaaslastest selgelt eristub. Õpetaja peab olema nõus ise proovima uusi viise eristuva lapse või laste kaasamiseks/õpetamiseks oma rühmas. Kriteeriumitele vastavaid rühmi aitas otsida magistr töö juhendaja ja kokkuleppeid teha lasteaedade (2) direktorid. Õpetajate kaudu koguti taustainfona andmeid ka lasteaiarühmas käivate laste ja rühmameeskonna kohta, vt tabel 2.

**Tabel 2.** Taustainfo rühmade ja uurimuses osalejate kohta

Kood (õpetaja)	Haridus	Tööstaaž aastates	Rühmaliik (laste vanusevahemik)	Kood (rühm)
Õpetaja 1	kõrgharidus (diplomiõpe)	13	tavarühm (4a-5a)	1
Õpetaja 2	koolieelse lasteasutuse õpetaja (bakalaureus)	10		
Tugiisik*	keskharidus	2,5		
Õpetaja 3	haridusteaduste magister	6	tavarühm (4a-5a)	2
Õpetaja 4	koolieelse lasteasutuse õpetaja (bakalaureus)	10		
Õpetaja 5	haridusteaduste magister	17	sobitusrühm (4a-5a)	3
Õpetaja 6	keskeri	9		
Õpetaja 7	koolieelse lasteasutuse õpetaja (bakalaureus)	17	sobitusrühm (6a-7a)	4
Õpetaja 8	koolieelse lasteasutuse õpetaja (bakalaureus)	5		

*Märkus.* \*Tugiisikut rakendati rühmas mitmele lapsele.

Uuringu etapid ja ajakava on esitatud lisas 2. Tegevusuuring koosnes järgmistest etappidest:

**1. Planeerimine.** Tegevusuuring algas uuringu kavandamisest. Selles etapis valiti projektis osalenud lasteaiadest välja lasteaiarühmad, koostati hindamisvahendid (vaatlusprotokoll ja küsimustik) algse olukorra uurimiseks. Tuginedes kirjandusele (Kutsestandard. Eripedagoog..., 2018; Mitchell, 2014, 2015; Kutsestandard. Õpetaja..., 2020) koostasid töö autorid vaatlusinstrumendi (vt Lisa 3), et hinnata lasteaiarühma kaasava hariduse taset. Mõõtevahend koosnes nendest aspektidest, mis on mõõdetavad ning muudetavad rühmameeskonna poolt eripedagoogi toel. Vaatlus võimaldab koguda esmast teavet loomulikus keskkonnas ning seeläbi konkreetsemalt mõista ja tõlgendada käitumist, hoiakut kui ka olukorda (Ghuri & Gronhaug, 2004). Vaatlus sobib suurepäraselt interaktsiooni uurimiseks ja on sobilik ka siis, kui uuritaval on raskusi keelelise mõistmise ja eneseväljendusega või kui soovitakse teavet, millest uuritavad ei soovi uurijale rääkida (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2005). Vaatlusprotokoll sisaldas väiteid ning vabas vormis märkmete tegemise võimalust. Lisaks koostasid töö autorid rühmameeskonnale ühiseks täitmiseks küsimustiku (vt Lisa 4), mille eesmärk oli saada teavet rühma, laste ja rühma

personali üldandmete ning õppe- ja kasvatustegevuse kohta. Küsimustik sisaldas valikvastustega ning avatud küsimusi.

Enne põhiuuringut tuleks viia läbi eelkatse, mille abil saadakse teada valitud meetoodilise vahendi toimimine ning uuritava enesetunne (Lorenz, *s.a*). Töö autorid viisid läbi koostatud instrumentide (vaatlusprotokoll, küsimustik) piloteerimise ühes liitühmas, mis kestis poolteist tundi. Vaadeldes veenduti, et mõistetakse küsimusi üheselt ning uurimisküsimused saaksid küsimustiku ja vaatluse põhjal vastatud. Küsimustikule andis tagasisidet sama rühma üks õpetaja ja õpetaja abi. Küsimustikus viidi sisse muudatused pilootuuringu ja juhendaja soovitude põhjal. Pärast testvaatlust autorid sisulisi muudatusi ei teinud, küll aga kohandati vormiliselt (küsimuste järjekorda ning reavaheid muudeti). Eelnev testvaatlus oli kasulik ka selleks, et täpsustada kahel uurijal omavahel küsimuste sisu ja vastamise tingimusi.

Andmete kogumiseks ning analüüsimiseks vaatlusid töö autorid kõigis neljas rühmas rühmakeskkonda ja ühte õppetegevust vaatlusprotokolli alusel. Vaatlusprotokolli täideti paralleelselt üksteisest sõltumatult ning erimeelsusi oli vähe (näiteks punktid selle kohta, kuidas eristuvad lapsed end tundsid, õppetegevuse jõukohasus). Kui mõlemad uurijad esitasid argumente, miks nad nii arvavad, siis leiti kompromiss. Vaatlus kestis ühes rühmas kokku umbes poolteist tundi. Pärast seda paluti õpetajatel ja abistavatel töötajatel ühiselt täita küsimustik. Uurija viibis samas ruumis, et vajadusel täpsustada küsimuste sisu. Saadud tulemuste põhjal kaardistati esialgne olukord, et planeerida edasist tegutsemist, sekkumist.

**2. Tegutsemine.** Selles etapis koostati tegevuskava ja planeeritud rakendati ehk sekkuti. Tegevuskava loodi lähtudes arusaamast, et üksnes eripedagoogiliste koolituste mõjul on õpetajatel raske teha muudatusi igapäevases töös, seepärast planeeriti neile lisaks ka nõustamine. Koolitused asutustele toimusid novembris-detsembris ja nõustamised jaanuaris.

2020. a detsembrikuus toimusid projektiga „Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine” liitunud lasteaedades koolitused eripedagoogika osakonna õppejõudude poolt. Koolitati lasteasutuse pedagoogilist personali neil teemadel, mille asutused olid projekti käivitumisel kaheksa kaasava haridusega seotud teema hulgast välja valinud. Kõik nelja rühma õpetajad osalesid vähemalt ühel järgnevatest koolitustest: lapse arengu hindamine ja õppe diferentseerimine (maht 4 h); käitumisprobleemidega toimetulek (maht 2 h).

2021. a jaanuaris viisid töö autorid läbi igale rühmameeskonnale eripedagoogiline nõustamine (maht 2 h). Eripedagoogiline nõustamine on jõustav tegevus, mis aitab lastel, vanematel või õpetajal tunda, et nad on võimelised oma probleemidega paremini hakkama

saama. Nõustamine peab keskendumas just koostööle edasise elu planeerimise protsessis ja liikuma rohkemate valikuvõimaluste ja vaatenurkade poole (Tropp, Kadajas, & Neare, 2010). Nõustamise sisu lähtus eelnevalt kogutud küsitlus- ja vaatlusandmetest, koolituse teemadest ning õpetajate endi soovist. Nõustamiskava struktuur oli järgmine: sissejuhatus (osalejate tutvustus, kohtumise ülesehitus), uuritud aspektide lühikirjeldus, õpetajate poolt välja valitud teemade arutelu ning kokkulepete sõlmimine. Kohtumise sisu protokolliti ja kokkulepped saadeti e-kirjaga õpetaja/rühma meiliaadressile.

**3. Vaatlemine.** Sekkumisele järgnes periood (6–8 nädalat), mil õpetajad rakendasid kokkulepituid muudatusi. Seejärel koguti andmeid koolituste ja nõustamise toel toimunud muutuste kohta. Andmete kogumiseks kasutati sama vaatlusprotokollit, mille abil koguti andmeid uuringu alguses; lisaks koostati individuaalne küsimustik (vt Lisa 5) sekkumise kohta. See sisaldas küsimusi õppe- ja kasvatustegevuse kohta rühmas ning osalejate hinnanguid enda tegevuse ja mõtteviisi muutusele.

**4. Analüüsimine.** Lähtuvalt magistritöö eesmärgist valiti kvalitatiivne uurimisviis, kuna see võimaldab saada sisukamat infot, kui uurida just erinevaid arusaamu ja kogemusi. Seejuures püütakse pigem aru saada osalejate maailmavaatest kui hüpoteesi paikapidavust suure valimiga uuringutes. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtetel (Laherand, 2008). Veel täpsemalt on tegu juhtumipõhise ehk vertikaalse analüüsiga, mis on kvalitatiivse sisuanalüüsi üks analüüsitehnikatest. Selle puhul on uurija vaatluse all korraka üks juhtum tervikvalimist (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Siin töös tähendab see seda, et ühe rühma (õpetajate) tegevust ning vastuseid võrreldakse kogu protsessi vältel. Näiteks analüüsitakse, kuidas õpetajad viivad tegevusi läbi enne ja pärast sekkumist.

Andmeid kogudes arvestati eetiliste aspektidega. Uuringus osalemine oli vabatahtlikkuse alusel, inimesi oli teavitatud uuringu eesmärgist ja tegevustest ning kogutud andmed on anonüümsed (Löfström, 2011). Õpetajad said kaasa rääkida koolitusteemade valimisel ning nõustamisel tehtavate kokkulepete sõnastamisel, avaldada arvamust uuringu kohta. Uuringus osalenud rühmaõpetajate, nende asutuse juhtkonna ning tugispetsialistidega toimub pärast magistritöö kaitsmist kohtumine, kus tutvustatakse tulemusi ning antakse tagasisidet. Pärast tulemuste avaldamist kustutavad uurijad kogutud toorandmed.

Uuringu usaldusväärsus saab tõsta läbi triangulatsiooni (ingl *triangulation*) ehk ühe uurimisobjekti puhul kasutatakse erinevaid andmete kogumise meetodeid (Löfström, 2011). Töös on kasutatud erinevaid andmete kogumise meetodeid: küsimustikku paberkandjal kui ka internetis, vaatlust, nõustamist. Nii vaatlusprotokoll ja küsimustikud on koostatud kirjandusest lähtuvalt (Mitchell, 2014, 2015).

Uurijad on läinud aine “Alushariduse praktika eripedagoogidele (SVHI.03.040)”, mille käigus saadi teadmisi ja kogemusi lasteaiaealiste laste õpetamisest. Praktikal oli võimalus jälgida nii rühmaõpetaja kui ka eripedagoogi tööd. Nõustamise usaldusväärst aitas tõsta see, et seda viidi läbi koostöös juhendajaga ning töö autorid olid läbinud eelnevalt nõustamist õpetava aine “Pedagoogilis-psühholoogiline nõustamine (HTEP.01.149), SÕ”.

Üks uurijatest töötab tavakoolis õpiabiõpetajana, kuid on ka lasteaias eripedagoogi rollis olnud. Tänu sellele on ta saanud jälgida kaasamist nii tavakoolis kui ka lasteaias. Teine uurija töötab erikoolis klassiõpetajana, mis on andnud võimaluse omandada spetsiifilisemaid kogemusi erivajadustega laste õpetamisest. Mõlemad uurijad nendivad, et teatud hulgal on gruppide õpetamine (sh kaasamine) ja nõustamine üks osa igapäevasest tööst. Töö autorid tunnevad, et mõistavad eripedagoogi ja õpetaja positsiooni kaasamisel üha rohkem, ning püüdsid vaadeldes arvestada kaasava hariduse laiemat pilti – toetav õpikeskkond tuleb tagada nii eristuva(te)le kui ka tavaarenguga lastele.

### **Andmeanalüüs**

Vaatluse ja küsitluse käigus kogutud andmed sisestati *Windows Exceli* ja *Wordi* programmi. Vaatlusprotokolli märgitud erinevuste korral leiti konsensus arutelu teel. Andmeid analüüsiti nii protsessi toimumise ajal kui ka pärast tegevust. Protsessi käigus tehti uurijate poolt märkmeid, mis aitas hiljem meenutada vaadeldut, tol hetkel mõeldut. Tegevuse ajal andmete analüüs toetas nõustamise kavandamist, kuna see toimus algse vaatluse põhjal. Pärast tegevust toimunud analüüsi käigus võeti andmed kokku ja tehti järeldusi. Vaatluse ja küsimustiku andmed kategoriseeriti kaasava hariduse aspektide kaupa (Mitchell, 2014, 2015). Seega on tegemist deduktiivse analüüsiga, mis tähendab teooriast või varasematest uurimustest lähtuvat analüüsi. Analüüsikategooriad (vt tabel 1) loodi juba enne analüüsi põhiosa läbiviimist (Kalmus *et al.*, 2015).

### **Tulemused**

Andmeid esialgse olukorra kui ka muutuste kohta koguti õppe- ja kasvatustegevuse ning rühmakeskkonna vaatluse ja rühmameeskonna küsitlemise kaudu. Tulemused tuuakse välja lasteaiarühma kaupa, alustatakse tavarühmadest, järgnevad sobitusrühmad. Iga rühma puhul kirjutatakse lahti esialgne olukord, sekkumine ning ilmnenud muutused.

### **Tulemused tavarühmades**

Eakohase arenguga laste hulgas eristasid õpetajad ka tavarühmades neid lapsi, kelle jaoks on vaja kasvukeskkonda ja õpetamist kohandada. Uuringus osalesid kahe tavarühma õpetajad.

**Rühmas 1** olid 4–5aastased lapsed, uurimuses osalesid õpetajad (1 ja 2) ja rühmas töötav tugiisik. Rühmas oli õpetajate hinnangul kümme eristuvat last, KVM suunamist sobitus- või erirühma ei olnud ühelgi lapsel. Vaatlejate hinnangul eristus esialgses vaadeldud tegevuses kolm last, teistkordses kaks last. Täiskasvanutest osalesid tegevuses esialgsel vaatlusel õpetaja 1, õpetaja abi ja tugiisik. Teistkordsel vaatlusel õpetaja 2, õpetaja abi ja tugiisik.

Esialgne olukord. Enne õppetegevust toimus abistava töötaja (tugiisiku) eelnev juhendamine õpetaja poolt. Õpetaja juhtis tegevust ning tegutses laste ees ja hulgas. Tugiisik ja õpetaja abi olid pigem vaatlejate rollis, vajadusel tegelesid lastega, kes vajasisid rohkem tähelepanu. Õpetaja abi paiknes abistades laste selja taga, tugiisik oli nende ees. Vaadeldava õppetegevuse ajal suhtlesid täiskasvanud verbaalsete märguannete abi. Pärast õppetegevust täiskasvanute vahelist suhtlust ei näinud. Õppetegevuses õppisid üheskoos 13 last, kes istusid toolidel poolringis. Tegevuse teises pooles jätkus frontaalne tegevus, kuid lapsed jaotusid laudade taha toolidele istuma. Õppetegevuse ajal ei olnud lastel võimalust teha koostööd. Õppetegevus kestis kokku 40 minutit, see sisaldas nii liikumist kui ka õppimist. Jõukohasust ja õppetegevuse huvitavust hinnati laste reaktsioonide alusel 5-pallisüsteemis hindegas 3 (rahuldavalt), kuna lastel oli keeruline süveneda õpitusse mürarohkes keskkonnas ning nad ei saanud ise tegutseda, vaid olid pigem vaatlejad/kuulajad. Mõni laps võttis küll õppetegevusest lühiajaliselt osa, kuid rühmakaaslast ei kuulatud lõpuni ning vastamise vastu huvi lapsed üles ei näidanud. Tagasisidestamisviisidest kasutati selgitusega positiivset ning selgituseta positiivset ja negatiivset kinnitust. Abistamisviisidest domineeris see, et õpetaja märkas ja aitas. Abistavatest võtetest kasutati korduvat verbaalset juhust gruppidele, täpsemat juhust abivajajale, lapse asukoha muutmist ning vahendile osutamist.

Rühma õhkkond oli pingeline ja veidi kaootiline. Mitmel lapsel esinesid korduvalt käitumisprobleemid (kõrvalised tegevused, õpetaja eest ärajooksmine õppetegevuse ajal), mida püüti küll lahendada, kuid sekkumine pigem ei toiminud. Teised lapsed olid mõnevõrra häiritud/segaduses ja käitumise poolest eristuvad lapsed ei võtnud õppetegevusest sisuliselt osa. Vaatlejad hindasid nii eristuvate laste kui ka teiste laste enesetunnet 5-pallisüsteemis 3-ga (rahuldavalt). Täiskasvanute hoiak laste suhtes oli toetav.

Vaatluse käigus selgus, et mööbli asetus ei võimaldanud rühmas viibivatel täiskasvanutel kõiki lapsi alati näha ja kuulda. Seda takistas kõrgete kappide paigutus.

Õppevahendid ja mänguasjad olid vabaks kasutamiseks lastele kättesaadavad. Erinevateks tegevusteks mõeldud alad ei olnud grupeeritud ega tähistatud. Rühmaruumis oli lastele nähtaval kohal viis positiivselt sõnastatud käitumisreeglit. Õppevahenditest kasutati tegevuse ajal pilte ja numbrikaarte, need olid valdavalt ainult täiskasvanu käes. Rühmameeskonna poolt kirjutati küsimustikule vastates, et õpikeskkonna kohandamiseks on nad kasutanud järgmisi võtteid: laste sobivale kohale paigutamine, lapsed istuvad toolidel (mitte maas), loodud on rahunemispesa, tehtud on tegevuses osalemise ja üldised rühma kokkulepped, häälestamine tegevusse (koristamislaul jms); andekatele lisaülesannete pakkumine. Hinnangut õpikeskkonna kohanduste toimimisele ei osanud õpetajad märkida, kuid ütlesid, et nendest jääb siiski väheks.

Sekkumine. Sekkumiseks olid eripedagoogilised koolitused ja nõustamine. Koolitusel „Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine“ osales üks õpetajatest (õpetaja 1) mõlemal päeval. Teine õpetaja (õpetaja 2) osales ainult 2. päeval. Koolitusel „Käitumisprobleemidega toimetulek“ osalesid mõlemad õpetajad. Tugiisik koolitustel ei osalenud. Nõustamisel osalesid mõlemad õpetajad ja tugiisik. Arutati läbi õpetajate poolt algatatud kolm teemat ja nende põhjal sõlmiti järgmised kokkulepped:

1. Kohandatud õpetamine. Õpetajad, õpetaja abi ja tugiisik viivad läbi kunsti valdkonnas õppetegevusi allrühmadena (2–3 grupina, kus igas on juhendav täiskasvanu). Õpetaja juhendab enne tegevust abistavaid töötajaid, kuidas lapsi toetada.
2. Diferentseerimine. Lepiti kokku jälgida kunsti valdkonna õppetegevuste käigus (gruppidega töötades), milliste laste oskused on keskmisest tasemest nõrgemad ja tugevamad tehnikate kaupa, nagu voolimine, maalimine, meisterdamine vms. Tuleb teha märkmeid ja meeskonnaga nende alusel ühine arusaam kujundada.
3. Meeskonnatöö. Kuna rühmas töötab kokku neli täiskasvanut, siis oleks vaja ühist aega meeskonnatöö efektiivsuse tõstmiseks. Lepiti kokku, et õpetajad küsivad juhtkonnalt võimaluste kohta, kas saab ja kuidas korraldada tund aega nädalas kattuvat tööaega rühmameeskonna aruteluks. Lisaks mõtlevad, milleks seda aega täpsemalt vaja on, st millega seda laste huvides täidetak.

Ilmnenu muutused. Andmeid muutuste kohta koguti teistkordse vaatluse põhjal ja kokkulepete rakendamisele järgnenud küsitluse abil. Peamised vaatlusel ilmnenu muutused on koondatud tabelisse 3.

Õppetegevuses õppisid teisel korral 16 last üheskoos. Võrreldes esialgse vaatlusega, jaotusid lapsed nüüd laudade taha, iga laua juurde läks üks täiskasvanu (allrühmades õpetamine). Abistavatest viisidest lisandus see, et laps küsis abi ja õpetaja aitas ning abistav

töötaja abistas ka iseseisvalt. Teistkordsel vaatlusel lisandusid järgmised abistavad võtted: tegevuse osaline ettenäitamine, tegevuse täielik ettenäitamine, ülesande mahu muutmine. Jõukohasust ja tegevuse huvipakkuvust lastele hindasid autorid õppetegevuse vaatluse põhjal hindegas 4 (suurele osale). Sellel vaatluskorral püsisid ka need lapsed, kellel esialgsel vaatlusel ilmnesisid käitumisprobleemid, tegevuse juures ning häirivat käitumist ei esinenud. Psühhosotsiaalse keskkonna osas oli näha, et meeleolu oli teisel korral õppimist toetav (rahulik, salliv, turvaline), abistavad töötajad abistasid rohkem. Õpetaja juhtis tegevust, tugiisik ja õpetaja abi õpetasid/abistasid allrühmades lapsi. Kogu tegevuse vältel paiknesid täiskasvanud laste hulgas. Omavahel suheldi õppetegevuse ajal verbaalsete märguannetega. Vaatlejatele paistis nii eristuvate laste kui ka teiste laste enesetunne olevat 4 (hea). Hommikuringi ajal olid eristuvad lapsed rahutumad, kuid kunstitegevuses püsisid selle juures. Füüsilises keskkonnas oli märgata muutus, et teisel korral olid rühmareeglid varustatud piltidega. Õppevahenditeks olid fotod, pildid, kunstivahendid. Seekord oli igal lapsel oma vahend õppetegevuse sooritamiseks.

**Tabel 3.** Esialgne olukord ja muutused kategooriate kaupa

Kategooria	november 2020	märts 2021
Õppe- ja kasvatustegevus (kohandatud õppekava, hindamine ja õpetamine)	<p>Õppetegevus kogu rühmale koos Täiskasvanud paiknesid laste ees või taga</p> <p>Abi: korduv verbaalne juhised grupile, täpsem juhised abivajajale, lapse asukoha muutmine ning vahendile osutamine</p> <p>Õpetaja märkas ja aitas ise</p> <p>Tagasisideandamisviisid: selgituseta positiivne ja negatiivne kinnitus, selgitusega positiivne kinnitus</p> <p>Jõukohasus: 3 punkti</p> <p>Huvitavus: 3 punkti</p>	<p>Õppetegevuse läbiviimine allrühmadena</p> <p>Täiskasvanud paiknesid laste hulgas</p> <p>Abivõtetest lisandusid: tegevuse osaline ettenäitamine, tegevuse täielik ettenäitamine, ülesande mahu muutmine</p> <p>Lisaks aitasid tugiisik ja õpetaja abi</p> <p>Jõukohasus: 4 punkti</p> <p>Huvitavus: 4 punkti</p>
Psühhosotsiaalsed tegurid (aktsepteerimine, tugi)	<p>Abistava töötaja eelnev juhendamine</p> <p>Täiskasvanud suhtlesid õppetegevuse ajal verbaalsete märguannete abil</p> <p>Pärast õppetegevust suhtlust ei olnud</p> <p>Lastel polnud võimalik koostööd teha</p> <p>Meeleolu: pingeline, kaootiline</p> <p>Toetav hoiak laste suhtes</p> <p>Eristuvate laste enesetunne: 3 punkti</p> <p>Teiste laste enesetunne: 3 punkti</p>	<p>Meeleolu: õppimist toetav</p> <p>Eristuvate laste enesetunne: 4 punkti</p> <p>Teiste laste enesetunne: 4 punkti</p>
Füüsilised tegurid (ligipääs, ressursid)	<p>Reeglid nähtaval, positiivselt sõnastatud</p> <p>Vahendid vaid täiskasvanul</p> <p>Õppevahendid ja mänguasjad kättesaadavad</p> <p>Õppevahendid: pildid ja numbrikaardid</p>	<p>Reeglid olid lisaks varustatud piltidega</p> <p>Igal lapsel oma vahend</p>

---

Mööbli asetus võimaldas liikuda, kuid mitte alati näha ja kuulda  
Mõned alad ruumis olid eristatavad, kuid mitte tähistatud

---

Õppevahendid: fotod, pildid, kunstivahendid

---

Pärast koolituse ja kokkulepete rakendamist, saadi küsimustikest järgmist tagasisidet. Koolituse “Lapse arengu hindamine ja õppe diferentseerimine” mõjul väitsid õpetajad, et on püüdnud rühmaruumi veelgi enam jagada keskusteks ning ka lastega tööd teha allrühmades (õpetaja 1) ning kunstitööde ja töölehtede tegemine toimub allrühmades (õpetaja 2).

Pärast koolitust “Käitumisprobleemidega toimetulek” märkisid õpetajad, et on rohkem laste soovitud käitumist tunnustanud. Õpetaja 2 lisas, et on ka rühmareeglite meeldetuletamisega tegeleenud, samuti juhendatud tegevusi (nt labürinte, pildiseeriaid vms) rohkem läbi viinud.

Nõustamise lõpus sõlmiti kokkulepped. Mõlemad õpetajad ja tugiisik arvasid, et kokkulepped olid asjakohased, kuid ei olnud teostatavad. Tugiisik ja õpetaja 2 väitsid, et nad rakendasid esimest ja teist kokkulepet (kohandatud õpetamine, diferentseerimine). Õpetaja 2 arvas, et saavutati edu, ja lisas, et on välja kujunenud, kes missuguses lauas ja milliste lastega kunstitööd teeb. Nad koostasid tabelid, tegid märkmeid laste oskuste kohta ning arutlesid ühiselt selle üle. Õpetaja 1 arvas, et kokkulepete rakendamisega oli “nii ja naa”. Tugiisik ja õpetaja 1 leidsid, et oodatavat tulemust nad päriselt ei saavutanud (valisid vastuseks “nii ja naa”). Vastajad väitsid, et kolmandat kokkulepet nad ei rakendanud ning edu ei saavutanud. Õpetajad (1 ja 2) küsisid meeskonnaga aruteluks eraldi aega, kuid juhtkond ei võimaldanud seda.

Nõustamise tulemusena tõi õpetaja 2 välja, et diferentseerimine on vajalik. Ta leidis, et mõned lapsed püsivad nüüd paremini tegevuses, pingutavad. Õpetaja 2 aga leidis, et koolitus ja nõustamine toetasid kaasava hariduse rakendamist (5-pallisüsteemis 4 punkti).

*Sain uusi mõtteid ja ideid rakendamiseks. (Õpetaja 2)*

Tugiisik lisas, et pärast nõustamist tunneb ta ise rohkem laste käitumise eripärasid ning oskab kasutada nende kaasamiseks erinevaid meetmeid. Õpetaja 1 väitis, et kaasav haridus on hea seni, kuni tuge vajavaid lapsi on rühmas üks või kaks. Samas tõi välja, et probleemid, mille üle arutleti, on tema jaoks väga olulised. Õpetaja 1 ja tugiisiku hinnangul toetas koolitus ja nõustamine kaasava hariduse rakendamist enam-vähem (5-pallisüsteemis 3 punkti).

**Rühmas 2** olid 4–5aastased lapsed, uurimuses osalesid õpetajad (3 ja 4). Rühmas oli õpetajate sõnul neli eristuvat last, KVM suunamise otsust sobitus- või erirühma ei olnud ühelgi lapsel. Vaatlejate hinnangul eristus esialgses tegevuses kaks last ning teistkordsel vaatlusel nad enam ei eristunud teistest. Täiskasvanutest osalesid tegevuses esialgsel vaatlusel õpetaja 4 ja õpetaja abi, teistkordsel vaatlusel õpetaja 3 ja õpetaja abi.

Esialgne olukord. Enne õppetegevust toimus õpetaja abi eelnev juhendamine õpetaja poolt. Pärast õppetegevust täiskasvanute vahelist refleksiooni uurijad ei näinud. Suurem osa õppetegevusest õpetaja juhtis tegevust ning tegutses laste ees ja hulgas. Vaadeldava tegevuse ajal suhtlesid täiskasvanud üksteisega verbaalsete märguannete abil. Õppetegevuses õppisid üheskoos 14 last vaiba peal ringis. Umbes üks neljandik ajast oli grupp jaotatud kaheks, õpetaja juhtis ühe, õpetaja abi teise allrühma tegevust. Õppetegevuse ajal oli lastel võimalus teha koostööd. Neil oli ettenähtud ühine mäng ning hommikuringis said lapsed omavahel vestelda. Õppetegevus kestis kokku 55 minutit, see sisaldas nii liikumist kui ka õppimist. Suuremale osale lastest oli õppetöö jõukohane (5-pallisüsteemis hindegas 4), kuna töölehe täitmisel vajasisid lapsed palju suunamist ning selgitust. Kõigile lastele pakkus õppetegevus huvi (5-pallisüsteemis 5), kuna nad osalesid õppetöös ja väljendasid positiivseid emotsioone. Tagasisideastamisviisidest oli märgata nii positiivset kinnitust kui ka positiivset kinnitust koos selgitusega. Abistamisviisidest domineeris see, et õpetaja märkas ja aitas ning õpetaja abi abistas lapsi iseseisvalt. Kasutati mitmeid abistavaid võtteid: korduv verbaalne juhised grupele, täpsem verbaalne juhised abivajavale lapsele, osutamine vahendile, tegevuse täielik ettenäitamine, tegevuse osaline ettenäitamine, lapse liigutuste füüsiline juhtimine, lapse asukoha muutmine.

Rühmas valitsevat õhkkonda võis iseloomustada sõnadega: sõbralik, hooliv, motiveeriv, rahulik, salliv, turvaline, kuna lapsed püsisid tegevuse juures ning julgesid/oskasid oma arvamust väljendada. Oli näha õpetajapoolset motiveerimist ja erinevustega arvestamist. Lapsed said vaatlejate hinnangul omavahel hästi läbi. Vaatlejad hindasid eristuva laste enesetunnet 5-pallisüsteemis 4-ga (hea), teiste laste enesetunnet aga 5 punktiga (väga hea). Eristuvate laste enesetunde hinnang kujunes nii, kuna üks eristuv laps võttis tegevusest vaid osaliselt osa ning vaatlejatele tundus olevat ta teiste seas tõrjutud. Teine eristuv laps tegutses võrreldes eakaaslastega aeglasemalt. Täiskasvanute hoiak laste suhtes oli toetav.

Vaatluse käigus selgus, et mööbli asetus võimaldas rühmas viibivatel täiskasvanutel kõiki lapsi alati näha ja kuulda, rühmas turvaliselt ringi liikuda. Õppevahendid ja mänguasjad olid lastele ruumis mugavalt kättesaadavad. Erinevateks tegevusteks mõeldud alad ei olnud

tähistatud. Rühmaruumis oli nähtaval kohal kehtivad seitse reeglit. Need asusid seina peal, sõnastatud olid positiivsete juhistena, varustatud piltidega. Õppevahenditest kasutati tegevuse käigus esemeid, pilte, töölehti, kirjatarbeid ning Bee-Bot mänguasja. Lapsed said ühe võtte juures õppevahendit üksteisega jagada ning tegevuse käigus oli võimalus neil kasutada individuaalset vahendit (kaardid, tööleht). Rühmameeskond kirjutas küsimustikule vastates, et õpikeskkonna kohandamiseks olid nad kasutanud järgmisi võtteid: tegutsemine väiksemates gruppides (5 punkti ehk toimib väga hästi), individuaalne töö (4 punkti ehk toimib hästi), paindlik õppetegevuse alguse aeg (5 punkti).

Sekkumine. Koolitusel „Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine“ osales üks õpetajatest (õpetaja 3) mõlemal päeval, teine õpetaja (õpetaja 4) ainult 2. päeval. Koolitusel „Käitumisprobleemidega toimetulek“ ei osalenud kumbki õpetaja. Nõustamisel osalesid mõlemad õpetajad. Arutati läbi õpetajate poolt valitud teemad ja sõlmiti järgmised kokkulepped:

1. Lapse arengu toetamine rühmaruumis. Vanemate abil (nt arenguvestlusel) leida mäng, millega laps kodus meelsasti mängib, ja võtta see rühma kaasa. Olla juures, innustada ühist tegevust, kus see eristuv laps saab mängida koos rühmakaaslasega.
2. Aktsepteerimine. Kaks nädalat kõikide rühma meeskonna liikmete ühistööna selgitada välja olukord, mis eelnes ja järgnes ning mis aitas lapsel uuesti tasakaalu leida, ning millal see toimus. Vastavalt kogutud infole saab täiendavate lahenduste peale mõelda.
3. Meeskonnatöö. Õpetajad paluvad asutuse eripedagoogilt võimalust, et olla vaatlejaks eripedagoogi poolt kabinetis läbiviidava tegevuse juures (kumbki õpetaja üks tegevus, mis viiakse läbi selle rühma lapsega) või kutsuda eripedagoog rühma ühes allrühmas õppetegevust läbi viima (vaadelda ja pärast analüüsida seda koos).

Ilmnunud muutused. Andmeid muutuste kohta koguti teistkordse vaatluse põhjal ja kokkulepete rakendamisele järgnenud küsitluse abil. Peamised vaatlusel ilmnunud muutused on koondatud tabelisse 4.

Õppe- ja kasvatustegevuse ajal teisel korral osales 6 last vaiba peal ringis istudes. Tagasisidestamisviisidest lisandus negatiivne kinnitus selgitusega. Abistavate võtete mitmekesisus vähenes: täpsem verbaalne juhised abivajajale lapsele, osutamine vahendile, tegevuse osaline ettenäitamine, lapse liigutuste juhtimine. Õppetegevuse huvitavus vaatlejate hinnangul langes ühe punkti võrra (4 punkti 5-st). Psühhosotsiaalses keskkonnas paistis vaatlejatele, et eristuva lapse enesetunne oli 5 punkti tasemel, kuna ta enam vaatlejate jaoks ei eristunud teistest. Füüsilise keskkonna muudatustest oli märgata, et rühmareeglid teisel korral

polnud enam lastele nähtaval kohal (tahvel oli ette pandud). Õppevahenditena kasutati pilte ja numbrikaarte.

**Tabel 4.** Esialgne olukord ja muutused kategooriate põhjal

Kategooria	november 2020	märts 2021
Õppe- ja kasvatusgevus (kohandatud õppekava, hindamine ja õpetamine)	<p>Õppetegevuse läbiviimine allrühmadena</p> <p>Täiskasvanud paiknesid laste hulgas</p> <p>Abi: korduv verbaalne juhised grupile, täpsem verbaalne juhised abivajavale lapsele, osutamine vahendile, tegevuse täielik ettenäitamine, tegevuse osaline ettenäitamine, lapse liigutuste füüsiline juhtimine, lapse asukoha muutmine</p> <p>Õpetaja märkas ja aitas ise, õpetaja abi abistas lapsi iseseisvalt</p> <p>Tagasisideastamisviisid: selgitusega kui ka selgitusega positiivne kinnitus</p> <p>Jõukohasus: 4 punkti</p> <p>Huvitavus: 5 punkti</p>	<p>Õppetegevuse läbiviimine tervele rühmale (6 last)</p> <p>Abi: täpsem verbaalne juhised abivajajale lapsele, osutamine vahendile, tegevuse osaline ettenäitamine, lapse liigutuste juhtimine</p> <p>Lisandus negatiivne kinnitus selgitusega</p> <p>Huvitavus: 4 punkti</p>
Psühhosotsiaalsed tegurid (aktsepteerimine, tugi)	<p>Abistava töötaja eelnev juhendamine</p> <p>Täiskasvanud suhtlesid õppetegevuses verbaalsete märguannete abil</p> <p>Pärast õppetegevust suhtlust ei olnud</p> <p>Laste koostöö võimaldamine</p> <p>Meeleolu: õppimist toetav</p> <p>Toetav hoiak laste suhtes</p> <p>Eristuvate laste enesetunne: 4 punkti</p> <p>Teiste laste enesetunne: 5 punkti</p>	<p>Eristuvate laste enesetunne: 5 punkti</p>
Füüsilised tegurid (ligipääs, ressursid)	<p>Reeglid nähtaval, positiivselt sõnastatud, pildid juures</p> <p>Õppevahendi jagamine ning võimalus kasutada ka oma vahendit</p> <p>Õppevahendid ja mänguasjad kättesaadavad</p> <p>Õppevahendid: esemed, pildid, töölehed, kirjatarbed, Bee-Bot mänguasi</p> <p>Mööbli asetus võimaldas liikuda, näha/kuulda</p> <p>Mõned alad ruumis olid eristatavad, kuid mitte tähistatud</p>	<p>Reeglid polnud lastele nähtavad (tahvel oli pandud ette)</p> <p>Õppevahendid: pildid, numbrikaardid</p>

Pärast koolituse ja kokkulepete rakendamist saadi küsimustikest järgmist tagasisidet. Koolituse “Lapse arengu hindamine ja õppe diferentseerimine” mõjul väitis õpetaja 3, et oskab paremini teatud märke märgata, mis võivad viidata erivajadusele. Õpetaja 4 lisas, et märkab just neid lapsi, kes vajavad lisaülesandeid ning on proovinud neile ülesandeid võimaldada.

*Olen erinevaid õppemeetodeid kombineerinud (tegutseb-vaatleb-kuulab) lähtudes laste õppimismeetoditest. Samuti on palju aidanud mind ülesannete sisude muutmised. (Õpetaja 3)*

Nõustamise lõpus sõlmiti kokkulepped. Õpetaja 4 arvas, et kokkulepped olid asjakohased ja teostatavad. Õpetaja 3 arvas, et kokkulepped olid asjakohased, kuid ei olnud teostatavad. Mõlemad õpetajad tõid välja, et rakendasid esimest kokkulepet (lapse arengu toetamine rühmaruumis) „nii ja naa” ning soovitud edu sellega ei saavutanud. Mõlemad õpetajad väitsid, et rakendasid teist kokkulepet (aktsepteerimine) ning edu saavutasid pooleldi („nii ja naa“).

*Kahe esimese kokkuleppe täitmiseks jäi aega väheks, kuna rühm oli 2,5 kuud viiruse tõttu suletud. Ülejäänud ajal olid lapsed sageli kodus. (Õpetaja 3)*

Õpetaja 3 arvates rakendasid kolmandat kokkulepet (meeskonnatöö) „nii ja naa” ning edu ei saavutanud. Õpetaja 4 väitis, et rakendasid kokkulepet ning saavutasid ka edu.

Nõustamise tulemusena tõi õpetaja 4 välja, et temas tekitab hea tunde see, kui keegi veel märkab, et lapsed vajaksid lisatähelepanu, ning näeb, millist vaeva nad on näinud. Õpetaja 3 märkis, et mõtleb pärast nõustamist rohkem erinevatele viisidele, kuidas lapseni jõuda. Rühmaõpetajad hinnangul toetas koolitus ja nõustamine kaasava hariduse rakendamist (5-pallisüsteemis 4 punkti). Õpetaja 4 märkis, et uuringu perioodil (novembrist kuni veebruarini) oli eristuvate laste kaasamisel kogenud, et lastel on tekkimas esmased sõprussuhted. Lisab, et need on küll väga nõrgad, kuid lapsed on lühiajaliselt võimelised tegutsema teiste lastega kõrvuti.

*Oma muresid ja raskuseid on tore jagada, eriti kui oled endast nii palju andnud. Nõustajad olid toetavad ja märkasid tehtud tööd. Innustasid edasi tegema tublit tööd ja pöörduma abisaamiseks spetsialistide poole. Koolitaja oli väga pädev ja koolitust oli huvitav kuulata. Kahjuks ei saanud haiguse tõttu osaleda mõlemal koolituspäeval. Selliseid võimalusi enda muredest seoses lastega oleks väga vaja ka tihedamini. Oma majas saab ka inimestega rääkida, aga see pole sama. Tunnen et palju meeldivam oli rääkida võõraste inimestega kui inimestega keda iga päev näen oma majas. (Õpetaja 4)*

### **Tulemused sobitusrühmades**

Sobitusrühmas peab olema laste arv väiksem, erivajadustega laps on sinna suunatud lähtudes tema arengu eelnevast hindamisest ning lapsevanema soovil KVM poolt (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Õpetajatel peavad olema lisaks tavapärasele ettevalmistusele eripedagoogilised kompetentsid (Koolieelse lasteasutuse..., 2002).

**Rühmas 3** olid 4–5aastased lapsed, uurimuses osalesid õpetajad (5 ja 6). Rühmas töötasid lisaks kahele õpetajale õpetaja abi ja tugiisik. Rühmas oli kaks KVM soovitusel last

ja lisaks veel kaks õpetajate hinnangul teistest eristuvat last. Vaatlejate hinnangul eristus esialgsel vaatlusel kaks last ning teistkordsel üks laps. Täiskasvanutest osalesid tegevuses esialgsel vaatlusel õpetaja 6, õpetaja abi ja tugiisik. Teistkordsel vaatlusel õpetaja 5, õpetaja 6 ja uus tugiisik.

Esialgne olukord. Enne õppetegevust vaatlejad ei näinud õpetaja abi ega tugiisiku eelnevat juhendamist. Täiskasvanud paiknesid õppetegevuse ajal laste hulgas. Õppetegevuse ajal õpetaja 6 suhtles õpetaja abiga, ent mitte tugiisikuga. Pärast õppetegevust uurijad täiskasvanute omavahelist suhtlust ei näinud. Esimeses pooles õppisid ringis 13 last, hiljem ühe laua taga üks kuni seitse last korraga ja järgemööda. Kui mõned õppisid, siis teised lapsed samal ajal mängisid omapead või tugiisiku juuresolekul. Suurem osa ajast toimus meisterdamine. Lastel oli võimalus õppevahendeid jagada, teha seejuures koostööd. Õppetegevus kestis kokku 32 minutit. Vaatlejate hinnangul oli õppetegevuse jõukohasus 5-pallisüsteemis 2, sest lapsed ei pidanud pingutama, neil sai kunstitöö kiiresti tehtud. Umbes pooltele lastele (3 punkti 5st) pakkus tegevus vaatlejate hinnangul huvi (üks laps jagas oma kogemust, tõi välja, kellele oma töö kingib). Tagasisidestamisviisidest kasutati eelkõige positiivset kinnitust, vähem positiivset kinnitust koos põhjendusega ning negatiivset kinnitust. Abivajadust õpetaja ja õpetaja abi mõnel korral märkasid ning aitasid, aga abistati ka siis, kui laps abi küsis või kui abivajadust polnud. Näiteks tõsteti värvitops lapsele lähemale, kuigi tal oli võimalus see ise võtta. Abivõtetena rakendati täpsemat verbaalset juhust, tegevuse osalist ettenäitamist ning suunavaid küsimusi.

Meeleolu rühmas oli rahulik, õhkkond salliv ning turvaline, kuna lapsed püsisid tegevuse juures ning ei kartnud oma arvamust väljendada. Vaatlejad hindasid eristuvate laste enesetunnet 5-pallisüsteemis 3-ga (rahuldav), kuna lapsed ei võtnud hommikuringist soovitud viisil osa ning õppetegevuse ajal olid rahutud. Teiste laste enesetunne hinnati aga 4 punktiga (hea), sest keskkond oli lärmakam, lastel omavahel koostööd vähe. Täiskasvanute hoiak laste suhtes oli toetav.

Vaatlusest nähtus, et mööbli asetus lubas rühmas viibivatel täiskasvanutel kõiki lapsi näha ja kuulda. Mõned erinevateks tegevusteks sobilikud alad olid eristatavad, ent mitte tähistatud. Mõned õppevahendid ja mänguasjad polnud lastele kättesaadavad, kuid olid nähtavad (asusid liiga kõrgel). Rühmareeglid, mida oli kuus, olid asetatud riideruumi. Need olid sõnastatud positiivsete juhistena, ent ilma piltideta. Õppetegevuses kasutati kunstivahendeid, mida tuli lastel omavahel jagada. Küsimustiku vastustest selgus, et rühm 3 oli koostanud nõustamismeeskonna soovitusel lastele IAK (2). Ühele õpetajate hinnangul eristuvale lapsele oli samuti IAK koostatud, teisega tehti õpetajate sõnul individuaalset tööd.

Õpikeskkonna kohandusena toodi välja, et nad muudavad lapse asukohta ruumis (hinnangud tõhususele: laud teises ruumis – 3 punkti, eraldi istumine – 5 punkti 5-st).

Sekkumine. Sekkumiseks olid eripedagoogilised koolitused ja nõustamine. Õpetaja 5 ja 6 osalesid ainult koolituse "Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine" 1. päeval. Koolitusel „Käitumisprobleemidega toimetulek“ ei osalenud kumbki õpetaja. Nõustamisel osalesid mõlemad õpetajad. Arutati läbi õpetajate poolt algatatud kolm teemat ja nende kohta sõlmiti järgmised kokkulepped:

1. Agressiivne käitumine. Täiskasvanu (õpetaja, õpetaja abi või tugiisik) on vabamängu ajal lapse läheduses, jälgib ja läheb sobival hetkel lapse kõrvale ja õpetab, näitab ette üksikoskusi (nt küsime: kas ma võin mängu tulla; vahetame, teeme kordamööda) Enesehindamise lehte võiks kuu aja jooksul täita kleepsudega esmajoones vabamängu kohta. Tunnustus/kleeps lisada iga korra eest, kui laps püüab rakendada õpetatavat oskust.
2. Meeskonnatöö. Õpetajad arutavad omavahel läbi ja panevad kirja oma ootused tugiisiku tööle läbi päevakava (magamine, vabamäng, õppetegevus jne) mõlema eristuva lapse puhul eraldi. Seejärel räägivad tugiisikuga läbi ning jälgivad, kuidas koostöö hakkab toimima; tunnustavad tugiisikut ootuste järgimisel, küsivad temalt tagasisidet ja tema ootusi/ideid koostööga seoses.
3. Ropendamine ja enesevigastamine. Õpetajad toovad rühmareeglite plakati rühmaruumi, vaatavad need (praegu kuus tükki) üle, vajadusel muudavad (mida oodatakse lastelt ropendamise asemel). Seejärel võtavad igal nädalal ühe rühmareegli ning tutvustavad/arutavad selle olemust lastega nädala alguse hommikuringides, siis jälgivad selle reegli järgi käitumist ühe nädala jooksul (võimalus teha fotosid, koguda olukordade kirjeldusi). Nädala lõpus teha kokkuvõtte lastega, kuidas reegli järgimine läks; lisatakse plakatile pilte või fotosid olukordadest, kus rühma laps(ed) on reeglit õigesti järginud.

Ilmnenud muutused. Andmeid muutuste kohta koguti teistkordse vaatluse põhjal ja kokkulepete rakendamisele järgnenud küsitluse abil. Peamised vaatlusel ilmnunud muutused on koondatud tabelisse 5.

Õppimine toimus allrühmades samal ajal. Õppetegevuses lastele antud tagasiside suurenes ja abistavad võtted mitmekesisust (lisandusid vahendile osutamine, ülesande mahu muutmine, näidise esitamine). Hinnang õppetegevuse jõukohasusele tõusis 2 punkti (2-lt 4-le) ja huvipärasuse osas tõusis 1 (3-lt 4-le) punkti. Psühhosotsiaalses keskkonnas oli teisel korral näha õpetaja ja abistava töötaja vahelist suhtlust (õpetamine, juhendamine) ning abistava töötaja suuremat aktiivsust lastega tegelemisel. Vaatlejatele paistis eristuva lapse enesetunne

paranevat 1 punkti võrra (3-lt 4-le) võrreldes esialgse vaatluskorraga. Teistkordsel vaatlusel osales laps õppetegevuses algusest lõpuni tugiisikuga ning häirivat käitumist ei esinenud. Füüsilises keskkonnas nähtus, et rühmareeglite plakati oli riideruumist toodud hommikuringialasse. Lisaks olid reeglid varustatud piltidega. Suurenenud oli selgelt eristatavate alade hulk (lisandusid nukkude ala, raamatunurk, puhkeala). Õppevahenditest kasutati lisaks kunstivahenditele pilte.

**Tabel 5.** Esialgne olukord ja muutused kategooriate põhjal

Kategooria	november 2020	märts 2021
Õppe- ja kasvatusetegevus (kohandatud õppekava, hindamine ja õpetamine)	<p>Õppetegevus allrühmades erinevatel aegadel, teised lapsed samal ajal mängisid</p> <p>Täiskasvanud paiknesid laste hulgas</p> <p>Abi: täpsem verbaalne juhised, tegevuse osaline ettenäitamine ning suunavad küsimused</p> <p>Õpetaja märkas ja aitas ise, õpetaja abi abistas iseseisvalt</p> <p>Tagasisidestamisviisid: selgituseta positiivne ja negatiivne kinnitus, selgitusega positiivne kinnitus</p> <p>Jõukohasus: 2 punkti</p> <p>Huvitavus: 3 punkti</p>	<p>Õppetegevus allrühmades samal ajal</p> <p>Abistavatest võtetest lisandusid: vahendile osutamine, ülesande mahu muutmine, näidise esitamine</p> <p>Õpetajad ja tugiisik abistasid iseseisvalt</p> <p>Jõukohasus: 4 punkti</p> <p>Huvitavus: 4 punkti</p>
Psühhosotsiaalsed tegurid (aktsepteerimine, tugi)	<p>Abistavat töötajat eelnevat ei juhendatud</p> <p>Täiskasvanud suhtlesid õppetegevuse ajal verbaalsete märguannete abil</p> <p>Pärast õppetegevust suhtlust ei olnud</p> <p>Laste koostöö võimaldamine (vahendite jagamine)</p> <p>Meeleolu: õppimist toetav</p> <p>Toetav hoiak laste suhtes</p> <p>Eristuvate laste enesetunne: 3 punkti</p> <p>Teiste laste enesetunne: 4 punkti</p>	<p>Abistava töötaja eelnev juhendamine</p> <p>Eristuva lapse enesetunne: 4 punkti</p> <p>Teiste laste enesetunne: 4 punkti</p>
Füüsilised tegurid (ligipääs, ressursid)	<p>Reeglid nähtaval riideruumis, positiivselt sõnastatud</p> <p>Õppevahendi jagamine</p> <p>Osa õppevahendeid ja mänguasju polnud kättesaadavad, kuid olid nähtaval</p> <p>Õppevahendid: kunstivahendid</p> <p>Mööbli asetus võimaldas liikuda, näha/kuulda</p> <p>Mõned alad ruumis olid eristatavad, kuid mitte tähistatud</p>	<p>Reeglid toodud hommikuringialasse, varustatud piltidega</p> <p>Õppevahendid: kunstivahendid, pildid</p> <p>Suurenes selgelt eristatavate alade hulk rühmaruumis</p>

Pärast koolituse ja kokkulepete rakendamist saadi küsimustikest järgmist tagasisidet. Mõlemad õpetajad leidsid, et koolitusel “Lapse arengu hindamine ja õppe diferentseerimine” õpitut on nad juba oma igapäevases töös rakendanud.

Nõustamise lõpus sõlmiti kokkulepped. Mõlemad õpetajad leidsid, et esimest kokkulepet (agressiivne käitumine) nad rakendasid, ent edu ei saavutanud. Nii õpetaja 5 kui ka 6 märkisid, et rakendasid teist kokkulepet (meeskonnatöö) ning saavutasid edu. Kolmanda kokkuleppe (ropendamine ja enesevigastamine) osas oldi taaskord üksmeelel, et kokkulepet rakendasid, kuid edu ei saavutanud.

*Tugiisikuga hea koostöö. Õppetegevuste läbiviimine on natukene paremaks muutunud, kuna lapsega tegeleb tugiisik. (Õpetaja 5)*

Nõustamise positiivse joonena töid mõlemad õpetajad välja hea koostöö üksteisega, õpetaja 5 sõnul muutusi lastega polnud. Rühmaõpetajate hinnangul toetas koolitus ja nõustamine kaasava hariduse rakendamist enam-vähem (5-pallisüsteemis 3 punkti).

*Hetkel puudub positiivne kogemus ja elame päev korruga. (Õpetaja 6)*

*Meie laste puhul alati raamatuteooriat ei saa kasutada. (Õpetaja 6)*

**Rühmas 4** olid 6–7-aastased lapsed, uurimuses osalesid õpetajad 7 ja 8. Rühmas oli õpetajate sõnul kolm eristuvat last ja üks KVM soovitusel laps (kokku neli). Uurijate arvates eristus esialgsel vaatlusel üks laps ning teistkordsel ta enam ei eristunud teiste seast. Täiskasvanutest osalesid tegevuses esialgsel vaatlusel õpetaja 7, õpetaja abi ja teise rühma õpetaja. Teistkordsel vaatlusel õpetasid õpetajad (7 ja 8) vaheldumisi, õpetaja abi õppetegevusest osa ei võtnud.

Esialgne olukord. Enne ja pärast õppetegevust täiskasvanute vahelist suhtlemist uurijad ei näinud. Õpetaja 7, kes juhtis õppetegevust, seisis laste ees. Assisteeriv õpetaja (teise rühma õpetaja) oli laste hulgas ning õpetaja abi oli alguses pigem vaatleja rollis, õppetegevuse lõpuosas suunas eristuvat õppijat. Vaadeldava tegevuse ajal suhtlesid täiskasvanud omavahel verbaalsete märguannete abil. Õppetegevuses õppisid üheskoos 29 last (2 rühma koos) vaiba peal poolringis. Suurem osa ajast kasutati võtetena vaatlust ja vestlust. Lastel polnud võimalik teha omavahel koostööd. Õppetegevus kestis kokku 42 minutit. Vaatlejate hinnangul oli õppetegevuse jõukohasus 5-pallisüsteemis 2, sest õppetegevus paistis liiga raske koolieelikutele (tuli arvata, milline toiduaine on raskem). Samas leidsid vaatlejad, et seda oli raske hinnata, sest selgus väheste laste arvamus. Suuremale osale lastest (5 punktist 4) pakkus õppetegevus huvi, sest lapsed jälgisid õpetaja tegevust, tõstsid vastamiseks kätt. Tagasisidestamisviisidest kasutati eelkõige positiivset kinnitust. Abistamisviisidest domineeris õpetajapoolne märkamine ja aitamine. Abistavatest võtetest kasutati grupile suunatud korduvat verbaalset juhust, täpsemat verbaalset juhust abivajavale lapsele, osutamist vahendile. Lisaks alustati lapse toetamiseks lauset, küsiti täpsustavaid/suunavaid küsimusi.

Rühmas valitsev õhkkond paistis ootusärev ning kohati turvaline, sest lastel oli võimalus jääda tahaplaanile, ja pingeline, sest suures grupis said tähelepanu vähesed. Õpetaja hoiakut eristuvasse lapsesse oli keeruline hinnata, sest ta juhtis tegevust ning lapse abistajaks oli õpetaja abi, kelle toetav hoiak paistis selgelt välja. Vaatlejad hindasid nii eristuvate laste kui ka teiste laste enesetunnet heaks (5-pallisüsteemis 4).

Vaatlusest selgus, et mööbli asetus võimaldas ruumis viibival täiskasvanul näha ja kuulda lapsi. Õppevahendid ja mänguasjad olid vabaks kasutamiseks lastele käepärast. Kolm ala oli ruumis selgesti eristatavad (klotside, nukkude ja koduala), ent need polnud tähistatud. Rühmaruumis puudusid lastele nähtaval kohal kehtivad reeglid. Õppetegevuses kasutatavad vahendid (kaal, toiduained ja pildid) olid ainult täiskasvanul. Küsimustikus märkisid õpetajad, et nad rakendavad KVM soovitusi saanud lapse puhul enesekohaste oskuste jaoks erinevaid vahendeid ja võtteid, lisaks võimaldavad pause, st rakendavad individuaalset lähenemist. Eristuvate laste osas kasutavad nad lapse tähelepanu haaramist, meeldetuletamist, individuaalset õpet (juhendamist) ning lihtsamaid tegevusi, ülesandeid. Õpikeskkonna kohandusena töid nad välja, et on kasutanud rühmas rahunemispesa, millele toimimisele annavad hinnanguks 4 punkti (hea) 5-pallisüsteemis, kuid enam neil seda pole.

Sekkumine. Sekkumiseks olid eripedagoogilised koolitused ja nõustamine. Nii õpetaja 7 kui ka õpetaja 8 osalesid koolitustel ("Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine", "Käitumisprobleemidega toimetulek") ja nõustamisel, kus arutati läbi õpetajate poolt algatatud kolm teemat ja nende kohta sõlmiti järgmised kokkulepped:

1. Uneaeg. Arutada rühma lastega hommikuringis, kuidas saaksid kõik lapsed puhata. Eristuvale lapsele rakendada enesemonitooringut: selgitada, mida oodatakse, luua märkimiseks koht; lasta lapsel endal hinnata/märkida, kuidas tal magamise ajal õnnestus kokkulepet järgida. Nädala pärast teha koos rühmaga kokkuvõtte, kuivõrd on õnnestunud head uneaega saavutada.
2. Emotsioonidega toimetulek. Kutsuda asutuse psühholoog rühma, küsida temalt nõu. Lasta lapsel kasutada oma tunnete väljendamiseks emotsioonikaarte, suunata ennast väljendama ning anda talle võimalus seejärel kaart katki rebida (olukord lõpetada).
3. Meeskonnatöö. Kui õpetajal on keeruline emotsioonidega toime tulla, siis anda olukord kellelegi teisele (õpetaja abile) üle, astuda kõrvale (rühmast välja 10 min). Kui rahunenud, siis minna tagasi rühma. Õpetaja 8 proovib õpetaja abi tänada ja tunnustada koostöiste olukordade järgselt.

Ilmnenud muutused. Peamised muutused on koondatud tabelisse 5. Õppetegevuses osales 12 last. Mõlemad õpetajad märkasid ja abistasid, õpetaja abi oli valdavalt vaatleja

rollis. Lisaks esines ka lapsepoolset abi küsimist ning seejärel õpetaja abistamist. Abistavatest võtetest lisandus ülesande mahu muutmine. Tagasisidest domineeris positiivne kinnitus. Hinnang õppetegevuse jõukohasusele ja huvipärasusele tõusis 1 punkti võrra (vastavalt 3-lt 4-le ja 4-lt 5-le). Psühhotsiaalsel keskkonda hinnates oli näha, et meeleolu rühmas oli rahulik, salliv ja turvaline. Õpetajad juhtisid õppetegevust vaheldumisi. Võrreldes esimese vaatlusega oli lastel nüüd võimalus teha ka koostööd (õppevahendite jagamine). Eristuva lapse enesetunne paistis teisel korral kõrgenevat 1 punkti võrra (4-lt 5-le) võrreldes esimese vaatlusega, kuna vaatlejate jaoks ta teisel korral ei eristunud. Vaadeldes rühma füüsilist keskkonda, nähtus, et õpetajad on loonud rühma rahupesa, mis on selgesti eristatav. Õppevahenditest kasutati esemeid ja pilte.

**Tabel 6.** Esialgne olukord ja muutused kategooriate põhjal

Kategooria	november 2020	märts 2021
Õppe- ja kasvatusgevus (kohandatud õppekava, hindamine ja õpetamine)	Õppetegevus kahele rühmale koos Täiskasvanud paiknesid laste ees või hulgas Abi: grupile suunatud korduv verbaalne juhised, täpsem verbaalne juhised abivajavale lapsele, osutamine vahendile, lause alustamine, täpsustavad/suunavad küsimused Õpetaja märkas ja aitas ise  Tagasisidestamisviis: positiivne kinnitus selgituseta Jõukohasus: 3 punkti Huvitavus: 4 punkti	Õppetegevus ühele rühmale koos Täiskasvanud paiknesid laste hulgas Abistavatest võtetest lisandus ülesande mahu muutmine  Lisaks küsisid lapsed ise abi, teine õpetaja abistas iseseisvalt  Jõukohasus: 4 punkti Huvitavus: 5 punkti
Psühhosotsiaalsed tegurid (aktsepteerimine, tugi)	Abistavat töötajat eelnevalt ei juhendatud Täiskasvanud suhtlesid õppetegevuse ajal verbaalsete märguannete abil Pärast õppetegevust suhtlust ei olnud Lastel polnud võimalik koostööd teha Meeleolu: kohati turvaline ja pingeline Toetav hoiak laste suhtes Eristuvate laste enesetunne: 4 punkti  Teiste laste enesetunne: 4 punkti	Laste koostöö võimaldamine Meeleolu: õppimist toetav  Eristuvate laste enesetunne: 5 punkti Teiste laste enesetunne: 5 punkti
Füüsilised tegurid (ligipääs, ressursid)	Reeglid rühmas puudusid Vahendid vaid täiskasvanul Õppevahendid ja mänguasjad kättesaadavad Õppevahendid: kaal, toiduained ja pildid Mööbli asetus võimaldas liikuda, näha/kuulda Mõned alad ruumis olid eristatavad, kuid mitte tähistatud	Igal lapsel oma vahend  Õppevahendid: esemed, pildid  Rühma oli loodud rahupesa, mis oli selgesti eristatav

Pärast koolitusi ja kokkulepete rakendamist, saadi küsimustikest järgmist tagasisidet. Küsimusele, mida ja kuidas olete koolitusel “Lapse arengu hindamine ja õpetuse

diferentseerimine” õpetatust oma igapäevases töös praeguseks rakendanud, töid õpetajad välja järgmist:

*Märkasin, et paaril lapsel oli teistega võrreldes raskem tegevustes osaleda ning tein nendele lapse vaatlust. Sain hästi kaardistatud kuidas ja millega edasi minna. Kui siiani õpetasime meie rühmas käivat erivajadusega last üsna palju individuaalselt, siis nüüd olen teda suurematesse või väiksematesse gruppidesse suunanud. (Õpetaja 7)*

*Me püüame aktiivselt tegeleda individuaalsema lähenemise kaudu, püüame suurendada koostööd lapsevanematega ning ka majasisese tugimeeskonnaga. Me oleme püüdnud alati arvestada laste eripäradega, nende õppimisvõimega jms. Me oleme teinud erineva raskusastmega tegevusi arvestades erivajadusega last/lapsi. Me tegeleme palju individuaalselt, võimaldame vajadusel üks-ühele tegevuse läbiviimist, rahunemist, aega hiljem tegemiseks jms. (Õpetaja 8)*

Koolitus teemal "Käitumisprobleemidega toimetulek" õpetaja 8 ei toonud välja, mida nad võiksid oma igapäevases töös rakendada.

*Oleme katsetanud rahunemistehnikaid, järjekorra määramist (kes on esimene olnud, see liigub järjekorra lõppu). (Õpetaja 7)*

Nõustamise lõpus sõlmiti kokkulepped. Õpetajad leidsid, et seatud eesmärgid olid asjakohased ja rakendatavad. Alljärgnevalt tuuakse põhjendused iga kokkuleppe puhul eraldi välja.

Mõlemad õpetajad väitsid, et rakendasid esimest kokkulepet (uneaeg), ent õpetaja 7 arvates saavutati edu enam-vähem, õpetaja 8 arvates saavutati edu täielikult.

*Kui lapsi on palju, siis peab kokkulepet mitmed korrad meenutama. (Õpetaja 8)*

Rühmaõpetajad kinnitasid, et teist kokkulepet (emotsioonidega toimetulek) rakendati. Õpetaja 7 arvates saavutasid nad tulemuse, kuid õpetaja 8 arvates oli sellega “nii ja naa”.

*Psühholoog käis rühmas tegevust läbi viimas. See mõjus positiivselt kogu rühmale, laps said joonistada ja kirjutada ise kurva tuju purki häid sõnumeid. (Õpetaja 7)*

Kolmandat kokkulepet (meeskonnatöö) õpetajad ei rakendanud ega saavutanud seetõttu ka edu. Mõlemad õpetajad leidsid, et selle rakendamiseks ei tekkinud võimalust.

Nõustamise tulemusel on õpetaja 8 sõnul muutunud rühma füüsiline keskkond ning koostööd tehakse asutuse tugispetsialistiga. Ka õpetaja 7 väljendas optimismi.

*Kõike ei saa ega pea üksi tegema, tuleb leida võimalusi kust abi küsida ja saada. (Õpetaja 7)*

Mõlemad õpetajad leidsid, et koolitus ja nõustamine toetas kaasava hariduse rakendamist palju (5-pallisüsteemis 4 punkti). Positiivse kogemusena uuringu perioodi (novembrist veebruarini) vältel tõi õpetaja 8 välja, et talle valmistas heameelt oma otsuste,

tegemistele kinnituse saamine. Ta tõi välja, et teadis kaasava hariduse olemasolust, kuid ei teadnud, mida see endast kujutab.

*Kokkulepped lastega vaikseks ajaks on mõjusad, rahupesa variant meeldib neile [lastele]. (Õpetaja 7)*

*Meie rühma puhul oleks pidanud me seda koolitust juba mitu aastat tagasi saama. Positiivne on see, et nüüd on algus tehtud ja edasi on kindlam tunne minna, sest ma tean, et ma enam ei ole üks selles "võitluses". (Õpetaja 7)*

## Arutelu

Kaasava hariduse uuringud näitavad, et õpetajad kogevad raskusi (Aidla, 2017; Aruküla, 2014; Karileet, 2014; Kruusamäe, 2015; Külaots, 2016; Läänesaar, 2014; Räis *et al.*, 2016; Saul *et al.*, 2007) ja tugiteenuste osutamine on ebapiisav (Riigikontroll, 2020), ent samal ajal on riigi, KOV-i, asutuse juhtkonna ja ka lapsevanemate ootused õpetajale kõrged (vt Haridus- ja Teadusministeerium, 2020b; Tiko, 2010). Kokkuvõttes võivad sedalaadi kogemused lasteaedades hakata pidurdama erivajadustega laste õppimist koos oma eakaaslastega. Töö eesmärk oli selgitada välja, milliseid rühma keskkonna ning õppe- ja kasvatustegevuse kohandamise võimalusi lasteaiasõpetajad kaasavas rühmas rakendavad ning kuidas muudab eripedagoogiline koolitus ja nõustamine õpetaja arusaamu ning igapäevast tegevust rühmas. Valimisse kuulus kaheksa õpetajat ja üks tugiisik. Kõigepealt vaadeldi rühma keskkonda ja õppetegevust ning küsitleti rühmameeskonda, seejärel toimusid koolitused ning nõustamine. Lõpuks vaadeldi ja küsitleti õpetajaid veel kord.

Esimesed kaks uurimisküsimust püstitati esialgse olukorra kohta. Kõigis uuritud lasteaiarühmades õppisid õpetajate hinnangul koos eakohaselt arenenud lastega teistest eristuvad lapsed (4–10). Kahes sobitusrühmas oli KVM poolt suunatud lapsi kokku kolm. Seega oli õpetajatel eelnevalt vajadus ja kogemused eristuvate laste kaasamise osas olemas.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, kuidas on rühmakeskkonda ning õppe- ja kasvatustegevusi kohandatud, et erivajadustega last kaasata. Küsimustele vastamiseks vaadeldi rühma enne sekkumist.

Õpetamisel tuleb jälgida, et oleks piisavalt abipersonali või vähem lapsi korraga tegevuses (Bendová *et al.*, 2014), sest väiksema arvuga grupid suurendavad õpilaste saavutusi ning suureneb ka õpilase, õpetaja ja vanema rahulolu (Mosteller, 1995; Molnar *et al.*, 1999). See võimaldab õpilastele individuaalsemalt läheneda. Esialgsel vaatlusel õppisid rühmades üheskoos 13–29 last ja õppetööd viisid läbi üldjuhul kas ainult õpetaja või õpetaja koos õpetaja abiga. Lapsed õppisid valdavalt mitme laua ümber või (pool)ringis. Ühegi rühma

puhul polnud näha eakaaslase juhendamist, kuid oli näha nii gruppides õpetamist kui ka võimalust lastel omavahel suhelda, töövahendeid jagada.

Õppematerjalide ja -vahendite valikul peaksid õpetajad lähtuma laste huvist, õppekavast, sobivusest laste arengutasemega (Häidkind & Oras, 2016), lapse juhtivast tegevusest, tunnetusprotsessist ning valdavast mõtlemise liigist (Palts, 2013). Valdavalt olid rühmades õppevahendid täiskasvanul, mõned neist olid mõeldud lastel omavahel jagamiseks, teised aga individuaalseteks tegevusteks. Enamikus rühmades olid õppevahendid ja mänguasjad vabal ajal tegutsemiseks lastele kergesti kättesaadavad. Kui lastel on võimalik kasutada ümbritsevas keskkonnas erinevaid võimalusi enda väljendamiseks ja kaasatuseks, siis kasvab nende iseseisvus, arenevad füüsilised, sotsiaalsed ja kognitiivsed võimed (Stockall *et al.*, 2012).

Pooltes rühmades oli näha enne õppetegevust täiskasvanute vahelist suhtlust, vaadeldava tegevuse ajal oli seda aga vähe. Mitte üheski rühmas polnud näha pärast õppetegevust abistava töötaja ja õpetaja vahelist suhtlust. Võimalik, et täiskasvanute vahelist suhtlust pool tundi enne ja pärast õppetegevust oli vähe või puudus üldse, sest seda tehakse muul ajal (nt lõunapausi, vabamängu ajal või päeva lõpus). Igas rühmas juhtis tegevust õpetaja ning teised täiskasvanud olid pigem passiivsed. Erandiks oli üks rühm, kus abistav töötaja viis läbi ka õppetegevuse. Abistavatelt töötajatelt ei saa oodata laste õpetamist ilma õpetaja poolse juhendamiseta, samas aitab see pakkuda lastele individuaalsemat lähenemist.

Ülesandeid on võimalik lihtsustada täiskasvanu ja lapse tegevuse ning kõne vahekorra muutmise kaudu (Karlep, 2012). Kõigis neljas rühmas domineeris abistamisviisidest see, et õpetaja märkas ja aitas. Teise rühma puhul abistas abistav töötaja ka iseseisvalt. Kõigis rühmades oli märgata erinevaid abistamisvõtteid, nt korralduse kordamine, valmisnäidise esitamine, koostegevus. Erinevate abistavate võtete kasutamine aitab leida lapsele sobivat raskusastet.

Positiivsete ja negatiivsete märkuste suhe peaks olema 4:1 (Reavis *et al.*, 1993) ning kasutada tuleks eelkõige spetsiifilist, mitte üldist tunnustust (Good & Brophy, 2003). Kõigis neljas rühmas domineeris positiivne kinnitus. Autorid leiavad, et positiivne kinnitus selgituseta on kiire ja mugav viis tagasiside andmiseks, ent liigse kasutamise korral ebatõhus.

Tööd kavandades peavad õpetajad arvestama laste keskendumisvõime ning tähelepanuga. Õppetöö peaks lasteaiaealistel kestma umbes 25–35 minutit (Peterson, 2009). Vaadeldud rühmades kestis õppetegevus 32–55 minutit. Autorid leiavad, et kui õppetegevuses vahelduvad õppimine ja liikumine, siis suudavad lapsed ka paremini keskenduda. Sellisel juhul võib juhendatud tegevus kesta kauem. Õppetegevuse jõukohasust iseloomustavad huvi,

väikesed vead, pingutamine, edu ja rõõmutunne (Külaots, 2016). Jõukohasuse hinnang jäi rühmadel vahemikku 2–4 (diferentseerimist kasutati vähe) ja huvitavus 3-5. Võib öelda, et õpetajad tundsid laste huvisid ning oskasid selle põhjal planeerida õppetööd.

Õhkkond on oluline efektiivseks õppimiseks, motivatsiooni toetamiseks ning üldise rahulolu saavutamiseks (Übius *et al.*, 2014). Kahe rühma õhkkonda võiks iseloomustada kui rahulik, salliv ning turvaline. Kahe rühma puhul oli õhkkond aga pingeline ja kaootiline või ootusärev. Autorite hinnangul muutus õhkkond, kui õppetegevuses osales palju lapsi või eristuvaid lapsi oli rohkem ning keskkond oli seetõttu ka lärmakam. Aktsepteerimine tähendab, et õpetajad ja teised lapsed tunnustavad inimeste mitmekesisust filosoofilisel tasandil ning võtavad erivajadustega inimesed emotsionaalses mõttes ja suhtlustasandil omaks (Mitchell, 2015). Täiskasvanute ja eakaaslaste aktsepteerimist on keeruline ühe vaatluse põhjal hinnata, kuid uurijad jõudsid ühele meelele, et kõigi rühmade õpetajate puhul oli märgata toetavat hoiakut laste raskuste puhul.

Kõigis neljas rühmas oli kaks mängu- ja õpperuumi. Seega oli võimalik kasutada õppetöös vähemalt kahte ruumi, mis võimaldab tegevusi teha ka eraldi gruppides ja soovi korral erinevatel aegadel. Tähtis on ka jälgida mööblit, selle paigutust, mis ka omakorda mõjutab õpilase võimet õppida (Mitchell, 2015). Mööbli asetus võimaldas kõigis neljas rühmas viibivatel täiskasvanutel kõiki lapsi näha ja kuulda (v.a rühmal 1). Samuti eristusid kõigis rühmades erinevad alad, kuid need polnud tähistatud. Selgelt eristuvate ning tähistatud keskuste olemasolu aitab luua eesmärgipärase ning struktuurse õpikeskkonna.

Emotsioonidega toimetuleku toetamisel on olulisim lastega tunnetest rääkimine, jutukeste lugemine ja nende üle arutlemine, piltide vaatamine, lastele rahunemiseks aja ning vaikse koha pakkumine (Külv, 2020). Lastele peaks võimaldama eraldatud ala, kuhu vajaduse korral suunduda (nt rahupesa, rahunemisnurk, onn). Vaatlemise ajal polnud enamikes rühmades (3) rahunemispesa variante, mis toetaksid lapsel oma emotsioonidega toimetulekut ning seetõttu võivad kannatada suhted rühmas.

Rühmareeglid on olulised laste turvatunde loomiseks (Szanton, 1998) ja need peaksid olema positiivselt sõnastatud, arusaadavad kõigile, konkreetsed ja saavutatavad (Logan, 2003; Szanton, 1998; Tropp & Saat, 2010; Daniels & Stafford, 2004). Kolmes rühmas oli positiivselt sõnastatud 5–7 reeglit nähtaval kohal, kõige rohkem võiks neid olla viis (Logan, 2003; Szanton, 1998; Kerr & Nelson, 2010; Steed & Pomerleau, 2008). Ühes rühmas olid reeglid varustatud ka piltidega. Visuaalid toetavad kognitiivseid protsesse ja teksti mõistmist.

Teiseks uurimisküsimuseks oli, mida õpetajad arvavad, et nad on teinud oma tegevuses teistmoodi selleks, et erivajadustega last kaasata. Õpetajaid küsitleti enne eripedagoogilist koolitust ja nõustamist.

KVM soovitusena lastele pakkusid sobitusrühma õpetajad enda sõnul individuaalset lähenemist, suurem osa rühmaõpetajatest pakub seda ka teistele eristuvatele lastele. IAK oli koostatud nelja rühma peale (22 eristuva lapse kohta) ainult ühes rühmas kolmele lapsele. Kaasava hariduse kontekstis on IAK rakendamine põhiline viis jõukohase õpetuse pakkumisel (Häidkind & Kuusik, 2009). Õpetajate sõnul toetavad nad ka kognitiivsete protsesside eripärasid ja annavad lisäülesandeid.

Õpikeskkonna kohandusena kasutasid õpetajad enda sõnul lapse asukoha, rühmade suuruse ning õppetegevuse algusaja muutmist, rahunemispesa, kokkulepetele toetumist ning tegevustesse häälestamist. Töö autorid täheldasid, et küsitluses välja tulnud õpetaja poolt tehtud õpikeskkonna kohanduste hulk ja mitmekesisus on kesine, arvestades asjaolu, et õpetaja pädevuses on kutsestandardi järgi õpikeskkonna kujundamine (vt Kutsestandard. Õpetaja..., 2019). Põhjus võib olla ka õpikeskkonna määratluse ebaselgus, sest küsitluse käigus küsisid mitmed rühmaõpetajad töö autoritelt antud mõiste tähendust.

Kolmandaks küsimuseks oli, millised muutused toimuvad õpetajate arusaamades ja tegevustes pärast eripedagoogilist koolitust ning nõustamist. Küsimustele vastamiseks vaadeldi rühma pärast sekkumist.

Teistkordsel vaatlusel osales kõigi rühmade õppetegevustes korraga vähem lapsi (6–13) või oli täiskasvanute osakaal tegevuses suurem, mis tegi vaatlejate hinnangul meeolelu rühmades rahulikumaks. Grupis õpetamine võimaldab õppekava kohandada ning klassiruumi kliimal parenda (Mitchell, 2014). Näiteks rühmas 1 rakendati erinevalt esimesest korrast allrühmades õpetamist ning täiskasvanud jaotusid gruppide juurde. Nii eristuvate kui ka teiste laste enesetunne, õppetegevuse jõukohasus ning huvitavus tõusid vaatlejate hinnangu järgi ühe punkti võrra. Jõukohasuse hindamisel arvestati, et kõige arendavam on õpetamine lapse lähima arengu tsoonis (Vygotsky, 1978). Tegevus ei tohiks olla laste jaoks liiga kerge ega raske. Rühma õhkkond tundus paranevat, kui laste arv tegevuses vähenes ja täiskasvanute osalus suurenes.

Mitme rühma puhul oli teistkordsel vaatlusel näha ka õppevahendite mitmekesisustumist. Teisel korral oli mõnegi rühma puhul lastel võimalus midagi oma vahenditega ise teha. Külaots (2016) on välja toonud, et õppevahendid kuni viieaastastele lastele võiks olla pigem sensoorsed esemed, näiteks mänguasjad, vanematel lastel pigem pildimaterjal ja sõnakaardid. Seega peab õpetajal olema piisavalt laste arengutasemele

vastavaid õppevahendeid, et neid jätkuks kõigile lastele. Kui lapsed said kasutada oma õppevahendeid, siis tundus olevat ka huvi õppetegevuse vastu suurem.

Et vahendeid omavahel jagada, pidid lapsed tegema koostööd. Töö autorite arvates võiks õppetegevustesse lisada koostööd nõudvaid õppetegevusi rohkemgi ja soosida eakaaslaste poolset juhendamist. Koostöine õppimine on just erivajadustega õpilaste kaasamiseks positiivne viis (Davis *et al.*, 2004), sest pingutatakse ühise eesmärgi nimel, arenevad positiivsemad ja toetavamad suhted ning neil paraneb nii vaimne tervis kui ka enesehinnang (Johnson & Johnson, 1999). Selline tegevus nõuab keskmisest rohkem aega ning pingutust nii õpetajatelt kui ka lastelt endilt, kuna selles vanuses laste koostööskused on veel arenemas.

Kõigis rühmades valitses enne ja pärast sekkumist vaatlejate hinnangul toetav hoiak eristuvate laste suhtes. Autorid leiavad, et õpetajate toetav hoiak on oluline kvaliteetse ja kaasava hariduse pakkumiseks. Täiskasvanud paiknesid teistkordsel vaatlusel laste hulgas ning abiõpetajad ning tugisikud tegutsesid iseseisvamalt kui varem. Seega oli ka õpetaja toetatud ning lapsed said piisavalt tähelepanu.

Füüsilise keskkonna puhul nähti kõige suuremat muutust rühmareeglite osas. Näiteks olid need teisel korral varustatud piltidega või toodud õigesse kohta. Ühe rühma puhul oli neile tahvel ette pandud, kuid autorid leiavad, et see võis kogemata või ajutiselt sinna sattuda. Reeglite nähtavus ja visuaalne esitamine on olulised, aga sellele peab järgnema ka reeglite selgitamine ning põhjendamine, miks need kehtestati (Lapse vaimse..., 2015; Rogers, 2011). Sageli neil, kellel on reegleid kõige rohkem vaja, võtab ka õppimine rohkem aega. Õpikeskkonnas peab olema ruumi liikumiseks ja mängimiseks aga ka vaiksemateks tegevusteks (Kraav, 2006). Kolmanda rühma puhul oli märgata nii eristuvate alade suurenemist rühmaruumis ning neljandas rühmas oli loodud selgesti eristav rahunemispesa.

Neljas uurimisküsimus oli, millist kasu said õpetajad enda arvates koolitusest ja nõustamisest. Vastus leiti pärast teist vaatlust küsimustiku toel.

Pärast koolitust teemal „Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine“ tõid kolm õpetajat välja, et märkavad paremini teistest rühmakaaslastest eristuvaid lapsi. Lisaks kaardistavad õpetajad enda sõnul toe vajadusi, pakuvad lisäülesandeid; kombineerivad õppemeetodeid, muudavad ülesannete sisu; sagenenud on individuaalne lähenemine, paranenud on koostöö lapsevanemate ja tugimeeskonnaga; rühmaruum on jagatud keskusteks ja sagenenud allrühmades õpetamine. Kaks õpetajat leidsid, et koolitusel räägitut on nad juba oma igapäevatöös rakendanud. Autorid leiavad, et koolituste üks roll on pöörata tähelepanu

õpetajatele, suunata neid märkama erivajadusi ning meenutada juba õpitud teadmisi ning oskusi, millele uuest küljest lähenemine võib aidata lähemale suurematele muutustele.

Neli õpetajat ei osalenud koolitusel “Käitumisprobleemidega toimetulek” ning kaks õpetajat ei osanud välja tuua, mida nad oma igapäevases töös tänu sellele koolitusele kasutavad. Tänu koolitusele on ühe rühma õpetajad enda sõnul sagedamini soovitud käitumist tunnustanud ja kasutanud ka rühmareeglite meeldetuletamist ning rohkem läbi viinud juhendatud tegevusi.

Pärast nõustamist leidsid õpetajad, et diferentseerimine on õpetamisel vajalik ning rõõmustasid, et uurijad nende pingutusi märkasid. Lisaks mõtlevad nad rohkem erinevatele viisidele, kuidas lapseni jõuda, meeskonnatöö sujub ning muutused on toimunud füüsilises keskkonnas koostöös ja mõtteviisis. Üks õpetaja tõdes, et muutusi lastega pole. Nõustamisel said õpetajad ise valida teemad, mida nad tahavad pikemalt arutada. Töö autorid arvavad, et õpetajad rakendavad kokkulepitut tõenäolisemalt, kui nad saavad protsessis kaasa rääkida. Autorite eesmärgiks polnud nõustamisel õpetada, kuidas ja mida teha, vaid anda võimalus õpetajatele mõelda oma tegevusele ning selle põhjal teha valik, mida võiks proovida.

Uuringu vältel oli õpetajate sõnul rühma siseselt suurenenud kaasamine (meetmete kasutamine, tegevuses püsimine, pingutamine) ja meetodite variatiivsus; paranenud sotsiaalsed suhted ja õppetegevuse läbiviimine tänu tugiisikule; kinnitust saadud oma tegemistele ja otsustele. Vaid üks õpetaja kaheksast kirjutas, et tema sõnul muutusi pole. Õpetajad leidsid, et koolitus ja nõustamine toetas kaasava hariduse rakendamist keskmiselt 3,6 punkti 5st (1-ei toetanud üldse – 5-toetasid väga palju). Tagasisidest selgus, et kolme õpetaja arvates toetaks neid näidistegevuse vaatlemine. Kuna kaasamine on pidev protsess (UNESCO, 2009), siis leiavad töö autorid, et töö raames läbi viidud lühike kaheosaline sekkumine andis lootustandvaid tulemusi. Selleks, et rühmaõpetajaid kaasava hariduse rakendamisel toetada, on tarvis järjepidevat ja usalduslikku koostööd rühmaõpetaja ja tugispetsialisti (nt eripedagoogi) vahel.

Magistritöö autorid leiavad, et füüsilisest kaasamisest on nii eakohaselt arenenud kui ka erivajadustega lastele vähe kasu; akadeemilise ning sotsiaalse kaasatuse suurendamiseks peaks olema paremini kättesaadavad tugiteenused ning õpetajate ettevalmistus vastama ühiskonna ootustele. Kaasava hariduse idee on üllas ning protsess pikaajaline, edasiliikumiseks on vaja tegeleda eespool kirjeldatud aspektidega samaaegselt ning järjepidevalt analüüsida toimunud muutusi rühma, asutuse ja riigi tasandil. Tõenäoliselt on kõige tähtsam koosõpetamise idee realiseerimine õpperühma tasandil ja seda alusharidusest peale.

Uuritud kategooriate/aspektide eristamine oli tegelikkuses küllaltki keeruline ja mõnevõrra kunstlik, keskkond last otse ei arenda, õpetaja peab looma terviku ja vahendama. Mida suurem on tugi abistavate töötajate poolt, seda toetatum on õpetaja oma tegevuses. Slabina (2017) kirjutab, et koostöö saab toimida vaid juhul, kui inimesed on avatud, kusjuures julgevad eksida ning taluvad konstruktiivset kriitikat. Siinkohal on tähtis roll just juhtkonnal. Autorid leiavad, et tegevusuuringuga liiguti õiges suunas: püüti rakendada rühmades olemasolevaid ressursse tõhusamalt laste huvides, nt abistavaid töötajaid julgustati enam juhendama ja kaasama, innustati edendama õpetajate omavahelist koostööd ja koostööd tugispetsialistiga, juhtkonnaga. Autorid veendusid, et abistavate töötajate suurem osalus mängis suurt rolli rühma õhkkonna ning õppetegevuse läbiviimise parendamisel.

Käesoleva töö tulemused on konteksti arvestavad, st rühmapõhised ning populatsioonile üldistada neid ei saa. Kuna kvaliteetne kaasav haridus on lai ja paljuhõlmav, siis on keeruline kindlaks teha, kas muutused tekkisid tänu sekkumisele või mõnel teisel põhjusel. Pikema sekkumise puhul saaks eesmärkide täitmisega eesmärgipärasemalt tegeleda (nt rahunemispesa teadlik kasutus). Kuna kaasav haridus koosneb mitmetest omavahel põimunud aspektidest, siis tõdevad autorid, et keeruline oli ka lahutada tervikut osadeks ja korraga sai võetud ette liiga palju aspekte. Pärast koolitust oleks võinud nõustamine toimuda mõnevõrra varem, et koolitusel õpitut koheselt oma rühma kontekstis arvestada. Pärast nõustamist võinuks hoida kontakti ja pakkuda võimalust nõu küsimiseks.

Töö autoritele teadaolevat on esmakordselt Eesti lasteaedades uuritud rühmapõhiselt kvaliteetse kaasava hariduse olukorda, viies läbi algse olukorra kaardistamine, sekkumine ning järelvaatlus. Koostati vaatlusprotokoll ning küsimustikud, mille põhjal saab kaardistada olukorda ka muudes rühmades, ning selle põhjal planeerida ja analüüsida muutusi kaasava hariduse rakendamisel. Vaatlusprotokolli ja küsimustiku loomisel arvestati kaasava hariduse juures olulisi aspekte (Mitchell, 2014, 2015).

Kaasamine eeldab järjepidevat koostööd õpetaja ja eripedagoogi vahel, see võiks olla õppeaasta lõikes korralikult läbi mõeldud. Praegune kohustus lasub aga õppeasutuse juhatajal (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008). Kuna õpetajate jaoks tekitas küsimusi sõnade „õpikeskkonna kohanduse“ tähendus küsimusi, siis nähtub, et erivajadustega lastele tuleb seda, mille olemus pole selge ka tavalastega seoses, kohandama hakata. Õpetajate läbipõlemine ja puudus näitab, et ootused on ebarealistlikud, kui igapäevase töö problemaatilisusega ei tegeleta ja õpetaja omapäi jääb.

## **Tänuõnad**

Töö autorid avaldavad südamlikku tänu juhendajale Pille Häidkindile oma asjalike nõuannete, väärtusliku aja ning toetava suhtumise eest. Täname valimisse kuulunud rühmade õpetajaid ja meeskonnaliikmeid. Töö valmimisele aitas kaasa ka haridustehnoloogia lektor Mirjam Burget. Töö on valminud projekti "Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine" raames.

## **Autorsuse kinnitus**

Kinnitame, et oleme koostanud käesoleva lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Autorid on töö kirjutamisse panustanud võrdselt. Töö valmis Google Drive'i keskkonnas, mis võimaldas töö kirjutamist ja kommenteerimist töö autoritel ja juhendajal samaaegselt erinevatest arvutitest. Teooriaosa kirjutamisel jagati esialgu ära peatükid. Carolina kirjutas kvaliteetsest ja kaasavast haridusest, Kristi kirjutas meeskonnatööst ja võrdles eripedagoogi ja õpetaja kutsestandardit. Hiljem muudeti ja täiendati (sh otsiti kirjandusallikaid juurde) üksteise teoreetilist osa.

Valimi moodustas ja nendega leppis aja kokku juhendaja koostöös lasteasutuste direktoritega. Vaatlusprotokoll koostati ja kaasava hariduse aspekte kirjeldati lahti üheskoos kirjanduse alusel. Kõiki rühmi käisid vaatlemas mõlemad töö autorid koos nii enne kui ka pärast sekkumist. Esimese küsimustiku koostasid ja vormistasid mõlemad autorid, teine koostati samuti koos, ent Carolina vormistas küsimustiku Google Forms. Sekkumisele eelneva küsimustiku täitmise juures oli kas ainult üks töö autoritest või mõlemad. Andmete sisestamiseks ja analüüsimiseks jagati rühmad esialgu omavahel pooleks, edasi töötati ühiselt. Vaatlusprotokollides esinenud erinevuste korral leiti arutelu teel konsensus. Koolituse viisid läbi "Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine" raames eripedagoogika osakonna õppejõud. Kahe rühma puhul oli nõustaja rollis Carolina ja assisteerija rollis Kristi, teise kahe rühma puhul oli vastupidi. Juhendaja kuulas ja andis nõu kõikide nõustamiste planeerimise ja teostamise juures. Nii tulemuste, meetodika alapeatükid kui ka arutelu kirjutati koos, üksteist pidevalt täiendades.

## Kasutatud kirjandus

Aidla, C. (2017). *Muusikaõpetajate kogemused kaasava hariduse põhimõtteid rakendades I ja II kooliastmes*. Magistritöö. EMTA/ TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia.

Al-Shammari, Z., Faulkner, P., & Forlin, C. (2019). Theories-based Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2, 408-414.

*Alusharidus* (s.a.). Külastatud aadressil [http://www.haridussilm.ee/?leht=alus\\_yld\\_1](http://www.haridussilm.ee/?leht=alus_yld_1)

Anton, M. (2007). Lasteaia sotsiaalne, eetiline, emotsionaalne ja füüsiline keskkond. A. Harjo, & L. Varvara (Koost). *Psühhosotsiaalse keskkonda juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 16-22). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Aruküla, M. (2014). *Haridusliku erivajadusega õpilaste õppe koordineerija töö tavakoolis Eesti näitel: töökorraldus ja tööülesannetega toimetulek isikute hinnangutes*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Balti Uuringute Instituut (2015). *Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused”*. Lõpparuanne. Külastatud aadressil

[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja\\_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014-1021.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.

Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., & Yoshikawa, H. (2017). A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs: Are Thresholds of Quality Associated With Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407–428.

Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral Assessment in Early Childhood Programs: A Portrait of Preschool Inclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138–153.

- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research*, 1(1), 9–28.
- Chalk, K., & Bizo, L.A. (2004). Specific praise improves on-task behavior and numeracy enjoyment: A study of year four pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice*, 20, 335–351.
- Dalton, R. J., Shin, D. C., & Jou, W. (2007). *Popular Conceptions of the Meaning of Democracy: Democratic Understanding in Unlikely Places*. 21.
- Daniels, E., & Stafford, K. (2004). *Erivajadustega laste kaasamine*. Tartu: Tartumaa Trükikoda.
- Davis, P., Florian, L., Ainscow, M., Byers, R., Dee, L., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., Humphrey, N., Jenkins, P., Kaplan, I., Kershner, R., Palmer, S., Parkinson, G., Polat, F., Reason, R., & Rouse, M. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: a scoping study*. Department for Education.
- Davis, P., Florian, L., Ainscow, M., Byers, R., Dee, L., Dyson, A., Farrell, P., Hick, P., Humphrey, N., Jenkins, P., Kaplan, I., Kershner, R., Palmer, S., Parkinson, G., Polat, F., Reason, R., & Rouse, M. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: a scoping study*. Külastatud aadressil <https://dera.ioe.ac.uk/6059/1/RR516.pdf>
- Diamond, K. E., & Huang, H.-H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37–46.
- Dick, B. (2006). Action research literature 2004-2006: Themes and trends. *Action Research*, 4(4), 439-458.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Hove: Psychology Press.
- Eesti Vabariigi haridusseadus (1992). *Riigi Teataja I*, 1992, 12, 192. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/968165>
- Eesti Vabariigi põhiseadus (1992). *Riigi Teataja I*, 1992, 26, 349. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002>
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitused poliitikakujundajatele*. Odense, Taani: Euroopa

- Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Külastatud aadressil [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-ET.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf)
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405–418.
- Flink, K. (2019). *Õpetajate ja lapsehoidjate hinnangud toimetulekule erivajadustega väikelastega*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4–12.
- Ghuri, P., & Gronhaug, K. (2004). *Andmete kogumine*. Külim.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Haili, M. (2017). *Lasteaia sobitus- ja tavarühma õpetajate arusaamad ning tegevus seoses laste sotsiaalsete oskuste kujundamisega*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2020a). *Alusharidus*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2020b). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Haridussõnastik (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eki.ee/dict/haridus/>
- Harro-Loit, H. (2017). Hea kooli ja lasteaia indikaatorid. T. Kõnnussaar, L. Veski, H. Toming, M.-L.Parder (Toim), M. Sutrop, H. Toming, T. Kõnnussaar (Koost), *Hea kooli käsiraamat* (lk 17–38). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). Uurimuste tüübid ja peamised andmekogumismeetodid. E. Uuspõld (Toim), *Uuri ja kirjuta* (lk 178–205). Tallinn: Medicina.

- Häidkind, P. (2007). Erivajadustega lapsed lasteaias. A. Harjo, & L. Varvara (Koost), *Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 28-34). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknap (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22-67). Tallinn: Riiklik Eksami- ja kvalifikatsioonikeskus: Kirjastus Studium.
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88.
- Häidkind, P., & VILLEMS, K. (2013). Hindamine, arengukeskkonna kohandamine ja õppekasvatustegevus. Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., VILLEMS, K., & Peterson, T (Toim), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 35-41).  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal\\_alusharidus.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kalso, I. (2018, 2. märts). Kaasav haridus lasteaias? Mõtleme veel! *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2018/03/kaasav-haridus-lasteaias-motleme-veel/>
- Karileet, A. L. (2014). *Õpetajate hinnangud haridusliku erivajadusega õpilaste toetamisel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Karindi, K., & Tamm, R. (2019). *Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Karlep, K. (2012). Lihtsustatud õppekava rakendamise põhimõtted ja põhjused. *Eripedagoogika*. 38. OÜ Tamrest, Tartu.
- Karp, O. (2013). *Kohtla-Järve lasteaedade venekeelsetes erirühmades töötavate õpetajate hinnangud individuaalse arenduskava koostamisele*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research*. London: Kogan Page
- Kerr, M. M., & Nelson, C.M.M. (2010). *Strategies for Addressing Behavior Problems in the Classroom* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

- Kivirand, T. (2014). *Haridus ja sotsiaalne kaasatus*. Külastatud aadressil <http://adm.archimedes.ee/erasmusplus/files/2014/01/Haridus-ja-sotsiaalne-kaasatus.pdf>
- Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I*, 2013, 36. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013036>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I*, 2008, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
- Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis (2015). *Riigi Teataja I*, 2015, 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123092015001>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *Riigi Teataja I*, 1999, 27, 387. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>
- Kraav, I. (2006). *Lapse areng koolieelses eas ja lapsehoiu erinevad vormid: uuring*. Perekasvatuse Instituut.
- Kruusamäe, R. (2015). *Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kuo, C.-T. (2009). The Factors of Design on Playing Equipment in Young Children Schools by Viewpoint of Young Children Behavioural Development. *Education*, 129(4), 755-769.
- Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7* (2018). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10683307/>
- Kutsestandard. Koolipsühholoog, tase 7* (2020). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10859349/>
- Kutsestandard. Logopeed, tase 7* (2019). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10750199/>
- Kutsestandard. Sotsiaalpedagoog, tase 6* (2018). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10685758/>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 6* (2019). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10824210/>
- Kuurme, T. (2020). Tõmbetuuled ja tõmbekeeled uues haridusest kõnelevas sõnavaras. *Akadeemia* 5(374), 799–825.

- 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.
- Kõnnusaar, T. (2020, 16. oktoober). Mis juhtus päikesepoisiga uues koolis. *Tartu Postimees*. Külastatud aadressil <https://tartu.postimees.ee/7087142/mis-juhtus-paikesepoisiga-uues-koolis>
- Kõverik, K. (2008). *Eesti lasteaiadõpetajate valmidus õpetada erivajadustega lapsi*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Külaots, K. (2016). *Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Külv, D. (2020). *Lapse sotsiaalse arengu toetamine koolivalmiduse kujunemisel lasteaiadõpetajate hinnangul*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Laherand, M.–L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn OÜ Infotrükk.
- Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord (2010). *Riigiteataja I*, 2018, 2. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129122010089>
- Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias. Juhendmaterjal* (2015). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Laurits, I. (2013). *Erivajadustega laste arenguvõimalused koolieelsetes lasteasutustes Rapla maakonna näitel*. Lõputöö. Pärnu kolledž.
- Ledis, K. (2019). *Lasteaiadõpetajate hinnangud enda kompetentsile erivajadustega laste arendamisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Leidri, A. (2018). *Lastevanemate ja õpetajate arvamused kaasava hariduse põhimõtete rakendamisest Eesti väikekooli näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Liivapuu, K. (2015). *Erivajadusega lapsed tavalasteaias valga linna näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3–12.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1).

- Logan, J. G. (2003). *Classroom Management: Techniques, Policies, Procedures, and Programs to Ensure that Discipline „Rules“ in Your Classroom*. Külastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479639.pdf>
- Lorenz, B. (s.a.). *Uurimuse metoodikat ja statistikat, andmete analüüsi puudutavad küsimused*. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/~kairio/failid/Birgy.pdf>
- Läänesaar, J. (2014). *Hariduslike erivajadustega õpilaste hariduslikud võimalused ühe väikese maakooli näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Archimedes.
- Marsela, R. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus International Scientific Journal*, 10, 181–191.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education* (2nd ed.). Abingdon: Routledge.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–30.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A., & Ehrle, K. (1999). Evaluating the SAGE Program: A Pilot Program in Targeted Pupil-Teacher Reduction in Wisconsin. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 165–177.
- Morlino, L. (2006). ‘Good’ and ‘bad’ democracies: How to conduct research into the quality of democracy. *Journal of Communist Studies and Transition Politics*, 20(1), 5–27.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5, 113–127.
- Märka, M., Kuuspalu, K., & Soll, M. (2009) Erinevad keele- ja kultuurirühmad. E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse õppe- ja kasvatustegevuse korraldus*. [https://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/2015/07/Oppekorraldus\\_Alusharidus.pdf](https://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/2015/07/Oppekorraldus_Alusharidus.pdf)
- Nabors, L.A. (1997). Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs. *Mental retardation*, 35 (2), 107-13.
- National Center on Educational Restructuring and Inclusion, The Graduate School and University Center, The City University of New York (1994). *National Study of Inclusive Education*. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375606.pdf>

- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138-163.
- Nigmatov, Z. G. (2014). Humanitarian Technologies of Inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131, 156–159.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: *A mixed-method analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807–823.
- OECD (2018). *Early Learning Matters*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing, Paris.
- Palts, K. (2018). *Laste õpetamise ja kasvatamise diferentseerimine erivajaduste identifitseerimise väljundina*. *Individuaalne abi*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/eviddiferents/individuaalne-abi>
- Palts, K., & Häidkind, P. (2014). Lapse arengu hindamine. Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villems, K., & Peterson, T. (Koost), *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 7–29). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Parijõgi, M. (2016, 3. juuni). Valmis said uued vahendid lasteaialaste arengu hindamiseks. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2016/06/valmis-said-uued-vahendid-lasteaialaste-arengu-hindamiseks/>
- Peterson, T. (2009). Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine. E. Kulderknup (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja kvalifikatsioonikeskus: Kirjastus Studium.
- Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll (2006). *Riigi Teataja II, 2012, 6*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2020, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Reavis, H. K., Jenson, W. R., Kukic, S. J., & Morgan, D. P. (1993). *Utah's BEST project: Behavioral and educational strategies for teachers*. Salt Lake City: Utah State Office of Education.
- Rebane, K. (2017). Rühmaõpetajate ja lapsevanemate eripedagoogiline nõustamine Võru lasteaias Sõleke. *Eripedagoogika*, 53, 28–33.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sprick, R. S. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. New York, NY: Guilford Press.
- Reisi, R. (2016, 6. mai). Kas me oleme kaasavaks hariduseks valmis? *Õpetajate Leht*.  
Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2016/05/kas-me-oleme-kaasavaks-hariduseks-valmis-2/>
- Riigikontroll (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus*. Külastatud aadressil <https://www.riigikontroll.ee/tabid/206/Audit/2516/language/et-EE/Default.aspx>
- Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus – International Scientific Journal*, 10, 191–201.
- Rogers, B. (2011). *Käitumine klassiruumis. Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat*. Tallinn: Ecoprint AS.
- Runno, E. (2018). *Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele hariduslike erivajadustega õpilaste arendamisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Külastatud aadressil <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/P%C3%B5hiraportfinal.pdf>
- Saarevet, J., & Häidkind, P. (2020, 23. märts). Kas kaasava hariduse rakendamine käib riigile üle jõu? Praegune lahendus on poolik. *Maaleht*. Külastatud aadressil <https://maaleht.delfi.ee/arvamus/arvamus-kas-kaasava-hariduse-rakendamine-kaib-riigile-ule-jou-praegune-lahendus-on-poolik?id=89320937>
- Saul, H., Sepp, V., & Päiviste, M. (2007). *Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides*. Tartu Ülikool: Teaduskool.

- Seesma, R., & Uus, Õ. (2019, 12. aprill). Kaasav haridus kiiresti muutuv infoühiskonnas. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2019/04/kaasav-haridus-kiiresti-muutuv-infouhiskonnas/>
- Slabina, P. (2017, 19. mai). Koostöine õpetamine - ajavõit ja paremad tulemused. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2017/05/koostoine-opetamine-ajavoit-ja-paremad-tulemused/>
- Sotsiaalhoolekande seadus (2015). *Riigi Teataja I*, 30.12.2015, 5. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015005>
- Spratt, J., & Florian, L. (2014). Developing and Using a Framework for Gauging the Use of Inclusive Pedagogy by New and Experienced Teachers. *International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 263-278.
- Szanton, E. S. (1998). *Imikute ja väikelaste jaoks lapsekesksete programmide loomine*. Tartu: Tartumaa trükk.
- Steed, E. A., & Pomerleau, T. (2008). *Preschool-Wide Evaluation Tool manual*. Atlanta: Georgia State University.
- Stockall, N. S., Dennis, L., & Miller, M. (2012). Right From the Start. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 10-17.
- Sõukand, E. (2017). Eripedagoogi kui tugispetsialisti töösad ja dokumentatsioon tavalasteaias. *Eripedagoogika*, 53, 8-15.
- Tiko, A. (2010). Vanemate ootused õpetajale. *Haridus*, 4, 25–30.
- Timoštšuk, I., Uppin, H., & Himma, M. (2020, 25. märts). Eesti PISA edule panevad aluse tugevad lasteaia- ja klassiõpetajad. *ERR Novaator*. Külastatud aadressil <https://novaator.err.ee/1068433/eesti-pisa-edule-panevad-aluse-tugevad-lasteaia-ja-klassiopetajad>
- Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 61-89). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tropp, K., Kadajas, T., & Neare, V. (2010). *Nõustamine erinevates õppenõustamise valdkondades*. K. Tropp, A. Jakobson, N. Haamer, I. Karton, V. Neare, & T. Kadajas (Toim),

*Nõustamise alused. Abimaterjal õppenõustamiskeskustele* (lk 53-62). Külastatud aadressil [http://www.eatl.ee/wp/wp-content/uploads/Noustamise\\_alused.pdf](http://www.eatl.ee/wp/wp-content/uploads/Noustamise_alused.pdf)

*Tugispetsialistide andmed* (s.a.). Külastatud aadressil

[http://www.haridussilm.ee/?leht=opetajad\\_6](http://www.haridussilm.ee/?leht=opetajad_6)

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Külastatud aadressil <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO (2004). *Education for All: The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: UNESCO Külastatud aadressil

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137333/PDF/137333eng.pdf.multi>

UNESCO (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO IBE. Külastatud aadressil <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186807>

Vapper, T. (2019, 13. mai). Üks rääkimata lugu kaasavast haridusest. *Õpetajate Leht*.

Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2019/10/uks-raakimata-lugu-kaasavast-haridusest/>

Vares, M. (2015). *Õpetajate hinnangud lapsest lähtuva rühmaruumi planeerimisele kolme Tallinna lasteaia näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Vinter-Nemvalts, K. (2021, 15. jaanuar). Alushariduse seaduse eelnõus keskendutakse iga lapse märkamisele. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil

<https://opleht.ee/2021/01/alushariduse-seaduse-eelnous-keskendutakse-iga-lapse-markamisele/>

Virula, K. (2012). *Individaalse arenduskava koostamine nägemispuudega lastele eesti lasteaedades*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Õunapuu, L. (2012). *Valimi koostamise meetodid*. Tartu Ülikool Külastatud aadressil

<https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*.

Tallinn: Innove. Külastatud aadressil

[https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013\\_eesti\\_raport.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf)

## Lisad

### Lisa 1. Lasteaiaõpetaja ja eripedagoogi kompetentside võrdlus toetudes kutsestandarditele

<b>Teadlikkus õppija arengust ja õppimisest</b> <b>Õppija tundmaõppimine</b> <b>Õppija individuaalsete õpivajaduste toetamine</b> <i>Õpetaja</i>	<b>Õppija erivajaduste märkamine ja hindamine</b>  <i>Eripedagoog</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>Märkab õppija toetamise vajadust ja individuaalseid õpivajadusi. Selleks kaasab ja teeb koostööd vanemate ning teiste spetsialistidega.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Hindab, kirjeldab ja analüüsib erivajadustega õppija psüühilisi protsesse, kõnet, käitumist, õpioskusi jm.</li><li>Täidab õppija individuaalset arengut kajastavat dokumentatsiooni, sh annab soovitusi edasisteks tegevusteks</li><li>Teiste erialaspetsialistide hinnangute tõlgendamine</li></ul>
<b>Õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine</b> <i>Õpetaja</i>	<b>Õppetegevuse planeerimine</b> <i>Eripedagoog</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>Koostöös teiste spetsialistidega koostavad ja rakendavad IAK-d.</li><li>Valib lähtuvalt õppija arengutasemest õpetamiseks sobiva meetodi, õppevara ja -vahendid.</li><li>Seavad oodatavad õpitulemused, arvestades HEV laste toetamise põhimõtteid ja õppijate igakülgset arengut</li><li>Kohandab olemasolevaid ja/või koostab nõuetekohaseid õppematerjale.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Juhendab õpetajaid õppevara kohandamisel.</li><li>Teeb vanematele, kolleegidele ja juhtkonnale ettepanekuid lisategevusteks.</li></ul>
<b>Õpikeskkonna kujundamine</b> <i>Õpetaja</i>	<b>Õpikeskkonna kujundamine</b> <i>Eripedagoog</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>Kujundab vaimset ja sotsiaalset õpikeskkonda.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Hindab ning kohandab füüsilist, vaimset ja sotsiaalset keskkonda.</li><li>Nõustab sel teemal.</li></ul>
<b>Õpetamine</b>	<b>Õpetamine</b>

---

*Õpetaja**Eripedagoog*

---

- Märkavad ja arvestavad õppijate erinevaid huvisid, võimeid, vajadusi ja peamisi tunnetusprotsesse õppija toetamisel, õpetamisel.
- Toetavad õpimotivatsiooni, luues eduelamuse igale õppijale.
- Koguvad andmeid õppija arengu ja õppeprotsessi tõhususe kohta (nt koolivalmiduskaart). Analüüsivad õpetamist ja rakendatavaid tugimeetmed, kohandab tegevusi ja keskkonda paindlikult.
- Lõimivad tegevusvaldkondi.

- 
- Kaasab ja teeb koostööd tugispetsialistide ning kolleegidega abi- ja toetusvajaduse väljaselgitamisel, õppe- ja arendustegevuse planeerimisel ning rakendamisel.
  - Juhib õppijaid üksteisega arvestama ja üksteisele tuge pakkuma. Toetab ühtsustunnet rühmas ja haridusasutuses.

- Arvestab lisaks õppija individuaalset eripära, õppetegevuse kontsentrisuse põhimõtet ning korrektsioonilist suunitlust.
- Valib otstarbekaid eripedagoogilisi võtteid, suhtlemisvahendeid, motiveerimise võtteid.
- Toetab kolleege erimetoodika rakendamisel.

---

**Lapsevanema nõustamine õppimise valdkonnas**  
**Koostöö***Õpetaja***Eripedagoogiline nõustamine (õppija ja vanemate; kolleegide, juhtkonna ja teiste erialade spetsialistide)****Sotsiaalse õpikeskkonna kujundamine***Eripedagoog*

---

- Nõustavad lapsevanemat, sh jagavad soovitusi õppetegevuse toetamiseks ja õpioskuste arendamiseks kodus.
- Loob vanemate ning spetsialistidega usaldusliku kontakti ning teeb nendega koostööd, osaleb võrgustikutöös.

- 
- Koostöös kolleegidega leiab õppeprotsessist teavet ja võimalusi, kuidas õppurit toetada.

- Analüüsib õppijat puudutavat teavet, sõnastab probleemi ning selgitab selle olemust, erialade spetsialistide hinnanguid. Juhendab soovitude järgi toimimist.
- Juhendab pereliikmeid õppija erivajadustega seotud pedagoogilistes küsimustes ning vajadusel suunab teise eriala spetsialisti juurde nõustamisele.
- Suunab kolleege õpilase erivajadust märkama, arengutaset ja probleeme välja selgitama ning neid arvestama.
- Nõustab juhtkonda erivajadustega õppijate õppe korraldamisel.

---

**Refleksioon ja professionaalne enesearendamine***Õpetaja***Professionaalne enesearendamine***Eripedagoog*

---

- 
- Analüüsib oma tegevust, tööd, õpetamise mõju.
  - Kogub tagasisidet oma tegevuste ja tulemuste kohta, vajadusel teeb muudatusi.
  - Väärtustab oma füüsilist, vaimset ja emotsionaalset tervist.
-

## Lisa 2. Ajakava

Aeg	Projekti tegevused asutustes	Magistritöö tegevused rühmades
2019 nov-dets	Valiti kaks lasteaeda, tehti kokkulepped uuringuks	
dets	Koostati küsimustik, lepiti kokku andmekogumine ja kohtumised	
2020 jaan	Küsimustikule vastamine, fookusgrupi intervjuud	
veebr	Andmete analüüsimine ja koolitusteemade (6) sõnastamine lasteaedadelt kogutud andmetest lähtudes	
märts	Lasteaiad valisid välja 3 koolitusteemat	Eeltöö lasteaiarühmade väljavalimiseks
okt	Koolituste kavandamine	Vaatlusprotokolli ja küsimustiku koostamine, katsetamine, andmekogumise aegade kokku leppimine
okt-nov		Rühmade vaatlus, küsitluse läbiviimine
nov-dets	Asutuste koolitamine	
nov-dets	Koolituste analüüs	Andmete analüüsimine
dets		Nõustamise aja, mahu ja vormi kavandamine
2021 jaan		Nõustamiskavade koostamine
jaan		Nõustamise läbiviimine
jaan		Nõustamise analüüs
veebr		Koolituste ja nõustamise kohta tagasiside kogumise kavandamine
veebr		Küsimustike koostamine
veebr-märts		Rühmade vaatlus ja tagasiside-küsimustike täitmine
aprill		Kogutud andmete analüüsimine

## Lisa 3. Vaatlusprotokoll

### VAATLUSPROTOKOLL

*Keskkonna näitajad, mida hinnatakse siis, kui õppetegevust parajasti ei toimu (enne).  
Rühma võiks vaatlaja jõuda vähemalt 30 min enne õppetegevust.*

#### **Rühmaruum: struktureeritus ja ligipääs**

1. Ruumid, mida rühma kõik lapsed kasutavad igapäevaselt.
  - üks mängu- ja õpperuum
  - kaks mängu- ja õpperuumi
2. Mööbli asetus võimaldab rühmas viibivatel täiskasvanutel kogu aeg näha ja kuulda kõiki lapsi.
  - jah
  - ei, millised on takistused .....
3. Mööbli asetus võimaldab lastel liikuda turvaliselt ja vabalt erinevate alade/keskuste vahel.
  - jah
  - ei, millised on takistused .....
4. Rühmaruumis on nähtaval kohal rühmas kehtivad reeglid.
  - jah, kus need asuvad .....
  - reegleid on kokku .....
  - reeglid on sõnastatud positiivsete juhistena
  - reeglid on mh eitavas vormis
  - reeglid on varustatud piltide/piktogrammide/fotodega
  - ei
5. Alad/keskused, mis on ruumis selgesti eristatavad (õppevahendite paigutuse järgi):
  - puhkeala
  - autode ala
  - nukkude ala
  - raamatunurk
  - lauamängunurk
  - klotside ala
  - muu .....

6. Kuidas on alad/keskused tähistatud ?
- tähistamata
  - tähistatud piltidega
  - tähistatud sõnakaartidega
7. Õppevahendid ja mänguasjad vabaks tegutsemiseks on aladel/keskustes lastele kergesti kättesaadavad.
- jah
  - ei, millised on takistused .....

### **Meeskonnatöö**

8. Enne õppetegevust toimus abistava töötaja eelnev juhendamine, õpetamine.
- õpetaja ütles midagi abilisele
  - abiline ütles midagi õpetajale, küsis midagi
  - ei

***Keskkonna näitajad, mida hinnatakse õppetegevuse ajal. Vaatluseks sobib aeg, kui toimub kas õppetegevus kõikidele lastele koos või samal ajal vähemalt ühele allrühmale (3 - 6 last). Kui tegevus viiakse läbi mitmes allrühmas samal ajal, valib vaatleja neist välja ühe (kõige suurema allrühma).***

Vaatleja nimi .....

### **Füüsiline keskkond**

Vaadeldava õppetegevuse kuupäev .....alguskellaaeg .....

9. Õppetegevuse toimumiskoht koos õppivatele lastele
- vaiba peal
  - ühe laua ümber
  - mitme laua ümber
  - muu .....
10. Mitu last koos õpivad? .....

## Meeskonnatöö

11. Täiskasvanud vaadeldava õppetegevuse juures.

Ametinimetused	Juhib tegevust, assisteerib või õpetavad vaheldumisi	Peamine asukoht laste suhtes: ees, hulgas, taga	Toetav hoiak, kui lapsel on raskused (jah/ei/mittehinnatav)

12. Kuidas täiskasvanud omavahel suhtlesid vaadeldava tegevuse ajal?

- mitteverbaalsed märguanded
- verbaalsed märguanded
- omavahel ei suheldud

## Õpetamine

13. Õpetamise ajal kasutatud võtted, abistamine ja tagasiside.

Võte (millise vahendiga milline tegevus)	Abistamine	Tagasiside lapsele
	<ul style="list-style-type: none"><li>a) Õpetaja märkas ja aitas.</li><li>b) Laps küsis abi ja õpetaja aitas.</li><li>c) Abistav töötaja abistas (iseseisvalt / suunamisel).</li><li>d) Keegi ei märganud, laps jäi hätta.</li><li>e) Abistati ka siis, kui polnud vajadust.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>a) positiivne kinnitus</li><li>b) positiivne kinnitus põhjendusega</li><li>c) negatiivne kinnitus</li><li>d) negatiivne kinnitus koos selgitusega</li></ul>


14. Abistavad võtted, mida kasutati.

- korduv verbaalne juhised grupile
- täpsem verbaalne juhised abivajavale lapsele
- osutamine vahendile
- tegevuse osaline ettenäitamine
- tegevuse täielik ettenäitamine
- lapse liigutuste füüsiline juhtimine
- lapse asukoha muutmine
- lapsele abivahendi pakkumine
- ülesande mahu muutmine

15. Õppevahendite tüübid vaadeldavas õppetegevuses.

- esemed
- fotod
- pildid
- töölehed
- slaidid
- video
- helisalvestis
- sõnakaardid, numbrikaardid
- kirjatarbed
- kunstivahendid
- muud .....

16. Õppevahendite jaotumine vaadeldava õppetegevuse ajal.

- igal lapsel oma vahend
- vahendeid tuli lastel üksteisega jagada
- vahendid olid ainult täiskasvanul

17. Vaadeldud õppetegevuse lõpu kellaaeg ..... Tegevuse kestus .....min.

18. Õppetegevus oli lastele jõukohane. (1-mitte kellelegi - 5-kõigile) .....

Kommentaar (mis seda näitas):

.....  
.....

19. Õppetegevus pakkus lastele huvi (1-mitte kellelegi - 5-kõigile) .....

Kommentaar (mis seda näitas):

.....  
.....

20. Kas lastel oli võimalus teha omavahel koostööd?

- ei olnud
- lapsed jagasid omavahel vahendeid
- lapsed tegutsesid paaris, koos
- lapsed vestlesid omavahel
- üks laps juhendas teist
- .....

21. \*Kui kõik rühma lapsed ei õppinud samal ajal koos, siis mida tegid ülejäänud lapsed?

- õppisid mitmes allrühmas .....
- mängisid vaikselt omapead
- mängisid mõne täiskasvanu juhendamisel
- mitme lapsega ... tehti individuaalset tööd eraldi alal
- muu .....

***Psühhosotsiaalse keskkonna aspektid, mida hinnatakse vahetult pärast vaadeldud õppetegevust. Rühmas võiks viibida veel vähemalt 30 minutit.***

### **Meeskonnatöö**

22. Kas pärast vaadeldud õppetegevust toimus täiskasvanute vahel refleksioon?

- õpetaja ütles midagi tagasisideks abilisele
- abiline ütles midagi tagasisideks õpetajale
- ei

### **Rühmas valitsev õhkkond**

23. Meeleolu rühmas võiks iseloomustada sõnadega:

- sõbralik, hooliv, motiveeriv
- rahulik, salliv, turvaline
- pingeline, tõrjuv, ebaturvaline
- muu .....

24. Mitu last õppetegevuse käigus teistest eristusid? .....  
Millise käitumise, kõne, tegevuse tõttu?

.....  
25. Kuidas paistsid eristuvad lapsed end tundvat? (1- väga halvasti - 5-väga hästi) .....

Kuidas paistsid teised lapsed end tundvat? (1- väga halvasti - 5-väga hästi) .....  
Kommentaar:

.....  
.....

26. \*Kui ilmnes probleem mõne lapse käitumisega. Õpetaja ja rühmakaaslaste reaktsioonid käitumisprobleemide korral kogu rühmas viibimise perioodil:

Kontekst (mis toimus enne, ümberringi) ja probleem	Õpetaja reaktsioon	Lapse reaktsioon	Rühmakaaslaste reaktsioon

**Küsida õpetajalt vahetult pärast vaatlust:**

Nädalateema: .....

Vaadeldud õppetegevuse valdkond/valdkonnad: .....

Õpetaja poolt sõnastatud eesmärgid (sh vähendatud, kõrgendatud):

.....  
.....

Mis õnnestus õpetaja arvates tegevuse juures hästi? Miks?

.....  
.....

Millega ei jäänud ise rahule? Miks?

.....  
.....

Küsimused uurijatele?

.....  
.....

## Lisa 4. Küsimustik enne sekkumist

### KÜSIMUSED RÜHMAMEESKONNALE samal päeval 1. vaatlusega

#### Rühma üldandmed

1. Rühmas on lapsed vanusevahemikus ...a ...kuud - ...a ...kuud.
2. Rühmaliigi ametlik nimetus:
  - sõimerühm
  - aiarühm
  - liitrühm
  - sobitusrühm
  - erirühm

#### Laste andmed

3. Mitu last on rühmas koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel? .....
4. Palun märkige tabelisse:
  - Iga nõustamismeeskonna soovitusel lapse kohta, mida teate soovitusel olemuse kohta.
  - Millised erisused lapsel rühmas avalduvad?
  - Milline tugispetsialist lapsega tegeleb (eripedagoog, logopeed, psühholoog)?
  - Kas lapsele rakendatakse rühmas tugimeetmeid (tugiisik, individuaalne arenduskava, koolipikendusaasta vmt)?

Lapse eesnimi, vanus aastates	Nõustamismeeskonna soovitus	Mille poolest laps eristub eakaaslastest?	Lasteaias tugispetsialisti teenus	Tugimeetmed rühmas

*Vajadusel võib lisada ridu juurde või jätta osa täitmata.*

5. Kas veel mõnel lapsel olete märganud erivajadustele viitavaid tunnuseid? Palun märkige, milliseid ja kuidas last toetatakse.

Lapse eesnimi, vanus aastates	Mille poolest laps eristub eakaaslastest?	Lasteaias tugispetsialisti teenus	Tugimeetmed

*Vajadusel võib lisada ridu juurde või jätta osa täitmata.*

### **Rühma personali andmed**

6. Palun märkige tabelisse, milline on rühmas töötava personali kvalifikatsioon ja töökogemus.

Ametikoht	Haridus	Millistel teemadel on läbitud mahukamad (üle 8 t) täiendkoolitused 2015-2020?	Töökogemus mistahes lasteaias (aastates)

## Õppe- ja kasvatustegevus rühmas

7. Milliseks hindate oma pädevust laste arengutaseme hindamisel? Palun märkige ristiga.

Valdkond	Väga nõrk	Nõrk	Rahuldav	Hea	Väga hea
Mina ja keskkond					
Matemaatika					
Kunst					
Keel ja kõne					
Mänguoskused					
Sotsiaalsed oskused					
Tunnetus- ja õpioskused					
Enesekohased oskused					

8. Asutuse õppekavas olevad eeldatavad arengutulemused vanuste kaupa on selles rühmas saavutatavad

- kõikide rühma laste puhul
- enamuse rühma laste puhul.

Mitme lapse puhul arvate, et õppeaasta eesmärke tuleks tõsta?.....  
(nende laste eesnimed .....

Mitme lapse puhul arvate, et õppeaasta eesmärke tuleks langetada? .....  
(nende laste eesnimed .....

9. Millised on õpikeskkonna kohandused, mida igal nädalal rühmas rakendate ja kelle jaoks? Palun märkige tabelisse. *Vajadusel võib lisada ridu juurde või jätta osa täitmata.*

Õpikeskkonna kohandus	Lapsed (eesnimi), kelle jaoks seda vaja on	Hinnang kohanduse toimimisele (1-vähene – 5 suurepärane)

10. Milliseks hindate oma pädevust laste arendamisel/õpetamisel? Palun märkige ristiga.

Valdkond	Väga nõrk	Nõrk	Rahuldav	Hea	Väga hea
Mina ja keskkond					
Matemaatika					
Kunst					
Keel ja kõne					
Mänguoskused					
Sotsiaalsed oskused					
Tunnetus- ja õpioskused					
Enesekohased oskused					

11. Millistes lasteaia päeva osades/tegevustes tunnete, et vajate eripedagoogi nõu ja abi?

- laste hommikune vastuvõtmine
- hommikuringi läbiviimine
- õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimine kogu rühmale
- õppe- ja kasvatustegevuse läbiviimine allrühmadena
- teistest eristuva lapse individuaalne õpetamine
- lastega tegelemine õuealal
- laste puhkeaeg
- laste söömisaeg
- laste üleandmine lapsevanemale
- muu: .....

12. Kuidas hindate rühma lastega seotud meeskonnatööd? (1 nõrk – 5 suurepärase) .....

Kommentaari:

.....  
.....

13. Mida olete teinud, et meeskonnatöö toimiks?

.....  
.....

14. Milliseid positiivseid kogemusi olete saanud teistest eristuvate laste kaasamisest oma rühma?

.....  
.....

15. Mis kaasamise teostamise juures kõige raskem?

.....  
.....

16. Mida täpsemalt ootate käesoleva projekti raames pakutavatelt eripedagoogiliselt koolituselt ja nõustamiselt?

.....  
.....

**Mitmenda küsimuse hinnangute üle arutleti (kumbki esitas erineva variandi)?**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Täpsustused

**Mitmenda küsimuse kohta küsiti, et mida on siin mõeldud?**

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Täpsustused

## Lisa 5. Küsimustik pärast sekkumist

### Tagasiside koolitusele ja nõustamisele

Suur tänu, et osalete kaasava hariduse teemalises uurimuses, mille etapid olid esialgne vaatlus, küsitlus, koolitused, nõustamine ning teistkordne vaatlus. Nüüd palume Teil anda tagasisidet ja avaldada arvamust toimunud koolituste ja nõustamise kohta. Siin ei ole õigeid ega valesid vastuseid, avaldage julgesti oma mõtteid. Oleme tänulikud iga vastuse eest. Teie vastuseid näevad üksnes uurijad ja magistr töö juhendaja, magistr tööos kasutame neid üldistatud kujul. Kogu uuringu tulemusi tutvustame märtsis-aprillis Teie rühma meeskonnale, asutuse tugispetsialistidele ja juhtkonna liikmetele.

Küsimustik koosneb osadest A-D. Esimeses osas palume Teil anda tagasisidet koolitustele, teises osas nõustamisele ning kolmandas osas nõustamise käigus tehtud kokkulepetele. Neljandas osas palume avaldada arvamust uuringu kohta üldiselt.

Kui valikuvariantide ees on ruudud, siis on võimalik valida mitu vastust, kui ringid, siis saab valida ainult ühe vastuse.

\* Kohustuslik

Teie eesnimi \*

Teie vastus

#### A. Küsimused koolituse kohta

Palun vastake küsimustele koolituste kohta, võite julgesti toetuda jaotmaterjalile, mida õppejõud koolitustel jagasid. Püüdke vastates mõelda ainult nende konkreetsete koolituste peale, mis lasteaias toimusid.

I Koolitus teemal „Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine“ toimus novembrikuus kahes osas. Õppeiõud oli Pille Häidkind.

Kas osalesite sellel koolitusel?

- Osalesin mõlemal päeval
- Osalesin ainult 1. päeval
- Osalesin ainult 2. päeval
- Ei osalenud

### Tagasiside koolitusele ja nõustamisele

\* Kohustuslik

#### "Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine"

Koolituse 1. päeval tegeleti küsimustega: Kus lõpeb normaalsus ja algab erivajadus? Mis üldse on erivajadus? Kuidas varakult märgata lapse erivajadust? Kuidas lapse arengut hinnata?

Kuivõrd need küsimused on Teie igapäevase töö jaoks olulised? \*

- Ei ole olulised
- On natuke olulised
- On olulised
- On väga olulised

Kuivõrd aktiivselt mõtlesite õppejõu ja kolleegidega koolitusel kaasa? \*

- Olin ise pigem passiivne
- Kuulasin näiteid ja arutelu aktiivselt
- Arutlesin kolleegidega kaasa, tõin näiteid
- Küsisin küsimusi, mis mind huvitasid

Kuivõrd koolitusel pakutu arendas ja täiendas Teie seniseid teadmisi? \*

- Teadsin kõike juba varem
- Teadmised täienesid vähesel määral
- Teadmised täienesid
- Teadmised täienesid olulisel määral

Kuivõrd tekkisid koolitusel seosed Teie igapäevase tööga? \*

- Seoseid ei tekkinud
- Seosed tekkisid vähesel määral
- Seosed tekkisid
- Seosed tekkisid olulisel määral

Mida ja kuidas olete koolitusel õpetatust oma igapäevases töös praeguseks rakendanud? \*

Teie vastus

---

Mida olete mõelnud, et võiksite koolitusel õpetatust oma igapäevases töös rakendada? Millist abi seejuures vajate? \*

Teie vastus

---

## Tagasiside koolitusele ja nõustamisele

\* Kohustuslik

### "Lapse arengu hindamine ja õpetuse diferentseerimine" 2. päev

Koolituse 2. päeval tegeleti küsimustega: Kuidas arvestada arengutaseme hindamise tulemusi õppe- ja kasvatustöö planeerimisel? Kuidas korraldada tööd, kui rühmas on erivajadustega lapsi?

Kuivõrd need küsimused on Teie igapäevase töö jaoks olulised? \*

- Ei ole olulised
- On natuke olulised
- On olulised
- On väga olulised

Kuivõrd aktiivselt mõtlesite õppejõu ja kolleegidega koolitusel kaasa? \*

- Olin ise pigem passiivne
- Kuulasin näiteid ja arutelu aktiivselt
- Arutlesin kolleegidega kaasa, tõin näiteid
- Küsisin küsimusi, mis mind huvitasid

Kuivõrd koolitusel pakutu arendas ja täiendas Teie seniseid teadmisi? \*

- Teadsin kõike juba varem
- Teadmised täienesid vähesel määral
- Teadmised täienesid
- Teadmised täienesid olulisel määral

Mida olete mõelnud, et võiksite koolitusel õpetatust oma igapäevases töös rakendada? Millist abi seejuures vajate? \*

Teie vastus

Mida olete mõelnud, et võiksite koolitusel õpetatust oma igapäevases töös rakendada? Millist abi seejuures vajate? \*

Teie vastus

## Tagasiside koolitusele ja nõustamisele

\* Kohustuslik

### Koolitus "Käitumisprobleemidega toimetulek"

Kas osalesite sellel koolitusel? \*

- Osalesin
- Ei osalenud

Kuivõrd need küsimused on Teie igapäevase töö jaoks olulised? \*

- Ei ole olulised
- On natuke olulised
- On olulised
- On väga olulised

Kuivõrd aktiivselt mõtlesite õppejõu ja kolleegidega koolitusel kaasa? \*

- Olin ise pigem passiivne
- Kuulasin näiteid ja arutelu aktiivselt
- Arutlesin kolleegidega kaasa, tõin näiteid
- Küsisin küsimusi, mis mind huvitasid

Kuivõrd koolitusel pakutu arendas ja täiendas Teie seniseid teadmisi? \*

- Teadsin kõike juba varem
- Teadmised täienesid vähesel määral
- Teadmised täienesid
- Teadmised täienesid olulisel määral

Kuivõrd tekkisid koolitusel seosed Teie igapäevase tööga? \*

- Seoseid ei tekkinud
- Seosed tekkisid vähesel määral
- Seosed tekkisid

Mida ja kuidas olete koolitusel õpetatust oma igapäevases töös praeguseks rakendanud? \*

Teie vastus

Mida olete mõelnud, et võiksite koolitusel õpetatust oma igapäevases töös rakendada? Millist abi seejuures vajate? \*

Teie vastus

## Tagasiside koolitusele ja nõustamisele

\* Kohustuslik

### B. Küsimused nõustamise kohta

Nõustamised toimusid ajavahemikul 5.01-14.01 Zoomi keskkonnas. Osalesid kaks õpetajat, tugiisik; kaks üliõpilast ja magistrirühma juhendaja. Nõustamise osad olid: sissujuhatatus, uuritud aspektide lühikirjeldus, õpetajate poolt välja valitud teemade arutelu ning kokkulepete sõlmimine. Kokkulepped protokolliti ja saadeti kontaktisikutele õpetajale e-kirjaga. Järgnevalt palume Teil tagasisidet toimunud nõustamise

Nõustamine toimus Zoomi keskkonnas. Kuivõrd sobivaks seda endale peate? \*

- Ei olnud sobiv
- Nii ja naa
- Oli sobiv

Soovi korral põhjendage eelnevat vastust.

Teie vastus

Uurijad kirjeldasid seda, mida nad rühmas käies nägid ja küsimustiku kaudu teada said. Kuivõrd adekvaatset pilti rühmas toimuvast uurija kirjeldas Teie arvates? \*

- Rühmast saadud ülevaade ei olnud adekvaatne
- Rühmast saadud ülevaade oli enam-vähem adekvaatne
- Rühmast saadud ülevaade oli adekvaatne

Soovi korral põhjendage eelnevat vastust.

Teie vastus

Järgnevalt pakkusime nõustamise käigus võimalust valida välja 3-4 teemat, millest täpsemalt rääkida. Mida Teie niisugusest võimalusest arvate? \*

- Olime juba enne arutanud, mille kohta soovime nõustamist
- Meile olulised teemad uuringuga ei seostunud
- Oleksin soovinud valida mõne teise teema kui minu kolleegid
- Mulle meeldis, et saime teemad ise valida
- Oleksin eelistanud, et teemad antakse ette
- Muu: \_\_\_\_\_

Kuidas Te ennast tundssite nõustatava inimese rollis? \*

	1 - vähesel määral	2	3	4	5 - suurel määral
Mul oli mugav, turvaline olla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ma sain avaldada oma mõtteid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tundsin, et mind kuulati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tundsin, et minu töö on oluline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tundsin, et saan oma töö jaoks tuge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tundsin, et tahan proovida seda, milles kokku leppisime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tundsin, et julgen proovida seda, milles kokku leppisime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soovitaksin sellist nõustamist teistele rühmadele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Tagasiside koolitusele ja nõustamisele

\* Kohustuslik

### C. Küsimused kokkulepete täitmise kohta

Nõustamise lõpuks sõnastasime kokkulepped.

1. Kohandatud õpetamine.

Õpetajad, õpetaja abi ja tugisõbrad viivad läbi kunsti valdkonnas õpetegevusi allrühmadena (2-3 grupina, kus igas on juhendav täiskasvanu). Õpetaja juhendab enne tegevust abistavaid töötajaid, kuidas lapsi toetada.

2. Diferentseerimine.

Jälgida kunsti valdkonna õpetegevuste käigus (allrühmadega töötades), milliste laste oskused on keskmisest tasemest nõrgemad ja tugevamad tehnikate, nagu voolimine, joonistamine, maalimine, kleepetöö, meisterdamine kaupa. Teha märkmeid ja meeskonnaga nende alusel ühine arusaam kujundada.

3. Meeskonnatöö.

Õpetajad küsivad juhtkonnalt võimaluste kohta, kas saab ja kuidas korraldada tund aega nädalas kattuvat tööaega rühmameeskonna aruteluks. Lisaks mõtlevad, milleks seda aega täpsemalt vaja on, st millega seda laste huvides täidetaks.

Kas nõustamisel tehtud kokkulepped olid Teie arvates üldiselt asjakohased ja teostatavad? \*

- Ei olnud asjakohased, teostatavad
- Ei olnud asjakohased, kuid olid teostatavad
- Ei olnud teostatavad, kuid olid asjakohased
- Olid asjakohased, teostatavad

Kuivõrd õnnestus kokkulepitut järgida? Märkige oma arvamus ja soovi korral kommenteerige oma arvamusi. Vaadake kokkulepete sisu ülevalt.

Kohandatud õpetamine \*

	Jah	Nii ja naa	Ei
Rakendasime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saavutasime edu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentaariid, põhjendused.

Teie vastus

---

Diferentseerimine \*

	Jah	Nii ja naa	Ei
Rakendasime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saavutasime edu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentaariid, põhjendused.

Teie vastus

---

Meeskonnatöö \*

	Jah	Nii ja naa	Ei
Rakendasime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saavutasime edu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentaariid, põhjendused.

Teie vastus

---

Palun hinnake iseenda panust nende kokkulepete täitmisel. Võite valida mitu varianti. \*

- Ma ei saanud aru, mida minult oodati
- Olin passiivne, lootsin teistele (rühma meeskond)
- Proovisin ise teha muutusi
- Algatasin arutelu teistega, kuidas teha muutusi
- Andsin tagasisidet teistele
- Küsisin teistelt oma tegevusele tagasisidet
- Muu: \_\_\_\_\_

Millised muutused (arusaamades, tegevustes) on Teie igapäevases töös toimunud tänu nõustamisele? \*

Teie vastus

---

Milliseid mõtteid Teil veel tekkisid seoses nõustamisega? Millist abi vajaksid nende realiseerimiseks? \*

Teie vastus

---

# Tagasiside koolitusele ja nõustamisele

\* Kohustuslik

## D. Kokkuvõte

Mida positiivset olete kogenud eristuvate laste kaasamisel oma rühmas uuringu perioodil (nov-veebr)? \*

Teie vastus

---

Kuivõrd koolitused ja nõustamine toetasid Teie arvates kaasava hariduse rakendamist? \*

1      2      3      4      5

Ei toetanud üldse                        Toetasid väga palju

Palun põhjendage eelmist vastust.

Teie vastus

---

Tahan veel öelda uuringu (esialgne vaatlus, küsitlus, koolitused, nõustamine, teistkordne vaatlus) kohta.

Teie vastus

---

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Meie, Kristi Vint ja Carolina Šuman,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose „Kaasav ja kvaliteetne haridus lasteaiarühmas: eripedagoogiline tugi õpetajatele“, mille juhendaja on Pille Häidkind, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristi Vint

Carolina Šuman

19.05.2021