

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Epp Kool
Aigi Veisner

LASTE SOTSIAALSE KAASATUSE TOETAMINE KOOLIEELSES
LASTEASUTUSES KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISEL
bakalaureusetöö

Juhendaja: kaasava hariduse lektor Pille Nelis

Tartu 2026

Kokkuvõte**Laste sotsiaalse kaasatuse toetamine koolieelses lasteasutuses kaasava hariduse rakendamisel**

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam sotsiaalsest kaasatusest, kuidas nad toetavad kõikide laste sotsiaalset kaasatust rühmas kaasava hariduse rakendamisel ja millised on takistavad tegurid selle saavutamisel. Laste sotsiaalne kaasatus on oluline osa kaasava hariduse rakendamisel ning positiivsete suhete kujunemisel. Lasteaias on tähtis toetada koos tegutsemist, sotsiaalsete suhete arendamist ja üksteise aktsepteerimist. Kui lastel kujuneb oskus erinevate vajadustega eakaaslastega koos tegutseda, soodustab see hilisemas eas tolerantsust. Uurimustöös kasutati kvalitatiivset meetodit ja andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega kaheteistkümnelt õpetajalt. Tulemused näitasid, et õpetajad soodustavad sotsiaalset kaasatust suhtluskordade kaudu ning rühmatöösse kaasamisega.

Võtmesõnad: *kaasav haridus, sotsiaalne kaasatus, lasteaiaõpetaja, alusharidus*

Abstract**Supporting the social inclusion of children in the implementation of inclusive education in preschool childcare institutions**

The aim of the bachelor's thesis was to find out the understanding of kindergarten teachers about social inclusion, how they support the social inclusion of all children in the implementation of inclusive education in the group and what are the obstacles to achieving it. Children's social inclusion is an important part of implementing inclusive education and developing positive relationships. In kindergarten, it is important to support working together, developing social relationships, and accepting each other. When children develop the ability to work with peers with different needs, it promotes tolerance at a later age. A qualitative method was used in the research, and data was collected through semi-structured interviews with twelve teachers. The results showed that teachers promote social inclusion through interaction sessions and involvement in group work.

Keywords: *inclusive education, social inclusion, kindergarten teacher, preschool education*

Sisukord

1. Sissejuhatus	4
2. Teoreetiline ülevaade	5
2.1. Kaasava hariduse olemus ja rakendamine	5
2.2. Sotsiaalne kaasatus	6
2.3. Õpetaja roll sotsiaalse kaasatuse saavutamisel	7
2.4. Töö eesmärk ja uurimisküsimused	9
3. Metoodika.....	10
3.1. Valim	10
3.2. Andmekogumine	11
3.3. Andmeanalüüs	11
4. Tulemused	12
4.1. Lasteaiaõpetajate arusaamad laste sotsiaalsest kaasatusest	13
4.2. Õpetajate tegevused, mis toetavad sotsiaalset kaasatust.	14
4.3. Sotsiaalset kaasatust takistavad tegurid.	17
5. Arutelu.....	20
6. Töö piirangud ja praktiline väärtus	23
Kasutatud kirjandus.....	25
Lisad	
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Pöördumiskiri	

1. Sissejuhatus

Uus alusharidusseadus (2025) ja UNESCO Salamanca deklaratsioon (1994) seavad eesmärgiks kõigi laste kaasamise, sõltumata nende võimetest ja erinevatest vajadustest. Kaasava hariduse rakendamine tähendab, et kõik lapsed õpivad koos, kuid varasemad uuringud näitavad, et erinevate vajadustega laste sotsiaalne kaasatus ei ole alati tagatud (Nelis *et al.*, 2023; Bossaert *et al.*, 2013). Eelkooliealistel lastel on kujunemas arusaam ja hoiak erinevuste suhtes, mis on aluseks hilisemale empaatiavõime ja positiivsete sotsiaalsete suhete tekkimiseks ja seetõttu on sotsiaalne kaasatus eelkoolieas oluline (Kwon *et al.*, 2017). Läbi positiivsete sotsiaalsete suhete paranevad laste sotsiaalsed oskused, suhtlemisoskus ning konfliktide lahendamise oskus (Nelis & Pedaste, 2020). Sotsiaalse kaasatuse suurendamise läbi paraneb lapse kuuluvustunne ja rühmas säilib positiivne õhkkond, samuti parandab see ka üldist suhtumist erinevate vajadustega lastesse (Kwon *et al.*, 2017). Selle tagajärjel on lapsed ka tulevikus rohkem valmis looma suhteid erinevate inimestega, mis on kaasamise üks eesmärkidest. Kuid kui laps kogeb varases eas eakaaslaste poolt tõrjumist, võib see mõjutada lapse sotsiaalset kaasatust ka hilisemas eas (Odom *et al.*, 2006). Kaasava hariduse rakendamine, sealhulgas sotsiaalse kaasatuse saavutamine, on seatud eesmärgiks ka Eesti alushariduses (Alushariduse riiklik õppekava, 2025).

Õpetajate pädevus ja tegevused mõjutavad oluliselt seda, kuidas kujunevad laste omavahelised suhted ja kuuluvustunne (Juvonen *et al.*, 2019; Kwon *et al.*, 2017). Kõikide laste sotsiaalse kaasatuse tagamisel on õpetaja ülesanne olla lastele eeskujuks oma positiivse hoiaku ja suhtlemisviisiga ning kohustus on luua õpikeskkond, kus kõik lapsed oleksid sotsiaalselt kaasatud (Haug, 2017; Saloviita, 2017). Kuigi seadus toetab kaasavat haridust, puuduvad sageli õpetajatel vajalikud teadmised ja oskused kõigi laste sotsiaalse kaasatuse tagamiseks (Riigikontroll, 2020; Sharma *et al.*, 2019). Õpetajad ise on sotsiaalse kaasatuse saavutamise takistustena välja toonud vähesed akadeemilised teadmised erinevate vajaduste kohta ning tugipersonali vähene või puuduv tugi (McGuire & Meadan, 2022). Seetõttu on vaja välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam sotsiaalsest kaasatusest, kuidas nad toetavad kõikide laste sotsiaalset kaasatust rühmas kaasava hariduse rakendamisel ja millised on lasteaiaõpetajate silmis takistavad tegurid sotsiaalse kaasatuse saavutamisel.

Järgnevalt anname teoreetilise ülevaate kaasava hariduse olemusest ja rakendamisest alushariduses keskendudes sotsiaalsele kaasatusele ning õpetaja rollile sotsiaalse kaasatuse toetamisel.

2. Teoreetiline ülevaade

2.1. Kaasava hariduse olemus ja rakendamine

Kaasav haridus on lähenemisviis, mis võimaldab kõigil õppijatel sh erivajadusega õppijatel omandada haridus koos eakohase arenguga õppijatega (UNESCO, 2005). Kaasava hariduse tähendus ja käsitlus sõltub sellest, millisele sihtgrupile see on suunatud ja sellest tulenevalt eristatakse kahte käsitlust: kaasava hariduse lai ja kitsas käsitlus (Nelis & Kivirand, 2024). Lai mõiste hõlmab kõiki haridusest kõrvalejäämise ohus olevaid lapsi, mitte ainult erivajadusega, kuid kitsas definitsioon keskendub peamiselt puuetega- ja haridusliku erivajadusega laste paigutamisele kodulähedasse õppeasutusse (Armstrong *et al.*, 2011). Eestis järgitakse pigem kaasava hariduse kitsast käsitlust, mille kohaselt võimaldatakse kõikidele lastele individuaalset lähenemist ning olulisel kohal on tugispetsialistide ja perekonna toetus (Häidkind & Oras, 2016).

Oma bakalaureusetöös lähtume Nelis ja Pedaste (2020) sõnastatud definitsioonist, mille kohaselt on kaasav haridus lähenemisviis ja keskmes on õppijad, kellel on võrdne ligipääs haridusele ning eesmärk on iga õppijate potentsiaali rakendamine. Nelise ja Pedaste (2020) definitsioon sisaldab kaasava hariduse filosoofilist ja praktilist olemust. Filosoofiline olemus hõlmab kaasavale haridusele omaseid väärtusi, positiivset hoiakuid ja uskumusi nagu hariduse võrdne kättesaadavus, kus igal lapsel on õigus võrdsele kohtlemisele ning kuuluvust rühma kogukonda ja osalemist sotsiaalses keskkonnas. Praktiline olemus hõlmab igapäevaseid praktilisi tegevusi nagu õppe kohandamist vastavalt laste erinevatele vajadustele, tugispetsialistide kaasamist ning toetava ja õppimist soodustava õpikeskkonna kujundamist (Nelis & Pedaste, 2020). Kaasava hariduse mõiste tähendus sisaldab ka õppijate sotsiaalset kaasatust. Kaasava hariduse rakendamine on olnud viimaste aastakümnete jooksul huviorbiidiks paljudele teadlastele, kuid siiani on selle rakendamine tõsiseks proovikiviks ja ei ole jõutud ühisele seisukohale, kuidas seda tõhusalt teha (Nelis & Kivirand, 2024). Kaasava hariduse rakendamist raskendab see, et kaasava hariduse printsiibid ei ole riigi ega kohalike omavalitsuste tasandil selgelt sõnastatud ega mõtestatud (Räis *et al.*, 2016). Samuti tõid Räis jt (2016) välja, et kaasava hariduse toimimiseks peaks kogu ühiskond muutma oma suhtumist erivajadustega õppijate suhtes, sest kaasava hariduse siht on aidata igal lapsel õpingutes edukalt hakkama saada ning hiljem saavutada edu tööturul. Nelis ja teised (2023) jõudsid lasteaedades läbiviidud uuringu tulemusel järelduseni, et kaasava hariduse põhimõtted pole välja toodud alusharidusseaduses ning sellest tulenevalt ei ole ka

selgust, kuidas kaasavat haridust lasteaia tasandil rakendada. Hiljuti vastuvõetud uues alusharidusseaduses (2025) on see puudus kõrvaldatud ja seadus sätestab, et lasteaed lähtub õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel kaasava hariduse põhimõtetest. Seaduse kohaselt tähendab see lapse osalemist õppe- ja kasvatustegevuses suurema osa ajast koos eakaaslastega ja oma õpetaja juhendamisel. Edaspidi saavad lasteaiad mõelda, kuidas oma tegevuses seda põhimõtet parimal viisil järgida.

Haug (2017) on toonud välja, et kaasava hariduse rakendamiseks puudub ühine arusaam. Kõigil haridussüsteemi tasanditel tuleks saavutada sarnane mõistmine kaasavast haridusest ja sellest, kuidas kaasava hariduse põhimõtteid rakendada nii, et see toimiks sihipäraselt (Nelis & Kivirand, 2024; Ainscow & Miles, 2008). Selle tühimiku täitmiseks löid Neli ja Pedaste (2020) kaasava hariduse rakendamise mudeli, kus on esitatud võtmetunnused haridussüsteemi kõigil tasanditel: riigi-, sh omavalitsuse-, haridusasutuse, perekonna, õpetaja ja lapse tasandil. Eesmärgiks on iga lapse füüsiline, sotsiaalne ja psüühiline kaasatus tema omadusi arvestades.

Selles bakalaureusetöös keskendume lapse sotsiaalsele kaasatusele. Kokkuvõttes saab öelda, et kaasava haridus on lähenemisviis ja selle rakendamine on seotud iga haridussüsteemi tasandi tegevustega. Iga haridusasutus peaks jõudma arusaamisele, mida tähendab kaasav haridus ja mõtestatult kaasava hariduse rakendamiseks vajalikke tunnuseid järgima. Kaasava hariduse rakendamisel on muuhulgas oluline saavutada lapse sotsiaalne kaasatus, mis on kaasava hariduse mudelis lapse tasandil üheks võtmetunnuseks (Nelis *et al.* 2023).

2.2. Sotsiaalne kaasatus

Käesolevas bakalaureusetöös toetume Nelis ja Pedaste (2020) kaasava hariduse rakendamise mudelis esitatud sotsiaalse kaasatuse tähendusele, mis hõlmab positiivseid suhteid eakaaslastega ja positiivset suhtumist erivajadusega lastesse. Sotsiaalne kaasatus on midagi enam, kui laste viibimine ühes ruumis ja näitab laste sõprussuhteid, sotsiaalset aktsepteerimist ning arvestab sealhulgas laste identiteedi ja omadustega (Juvonen *et al.*, 2019). Sotsiaalset kaasatust võiks käsitleda kui isikute osalemist neid puudutavates otsustes ja protsessides ning peaks eelkõige algama läbi kaasava hariduse (Häidkind & Oras, 2016). Sotsiaalne kaasamine on väga oluline juba eelkooli eas, kuna sel arenguperioodil on lastel tekkiv teadlikkus ja tundlikkus füüsiliste erinevuste ning erinevate võimete tasemete suhtes paindlikum kui hiljem (Kwon *et al.*, 2017). Positiivsete suhete edendamine erinevate laste vahel ja varajane sotsiaalne

aktsepteerimine eakaaslaste poolt ning sellega kaasnev sotsiaalne kaasatus soodustab sotsiaalsete oskuste arengut. Seevastu eakaaslaste sotsiaalne tõrjumine varajases eas võib tuua kaasa sotsiaalse tõrjutuse pikaks ajaks (Odom *et al.*, 2006).

Kaasava hariduse rakendamise mudelis sisaldab sotsiaalne kaasatus positiivseid sotsiaalseid suhteid ja positiivset suhtumist erinevate vajadustega lapsesse (Nelis & Pedaste, 2020). Sotsiaalsed positiivsed suhted tähendab näiteks, et laste vahel on head suhted ja lastel on sõpru. Kõik lapsed on kaasatud õppe- ja kasvatustegevusse, laste omavahelisse mängu ja muudesse tegevustesse päeva jooksul (Haug, 2017). Lapsi võiks täielikult sotsiaalselt kaasatuks lugeda, kui neil on vähemalt kolm või enam sõpra (Bossart *et al.*, 2013). Positiivseid sotsiaalseid suhteid soodustavad: erinevate inimeste osalemine keskkonnas, kus kõigil on võrdsed võimalused, positiivsete suhete edendamine erinevate inimeste vahel ja õpetajate väljaõpe kaasava hariduse teemal (Juvonen *et al.*, 2019). Positiivse suhtumise kujundamisel erinevate vajadustega lastesse on oluline roll rühma keskkonnal ja tavadel. Näiteks lapsed, kellel oli suurem võimalus tutvuda erinevate abivahenditega (ratastoolid jne) või raamatutega, mis käsitlevad erinevaid puudeid, suhtusid puuetega lastesse aktsepteerivamalt (Kwon *et al.*, 2017). Seetõttu on oluline selgitada lastele erinevate vajadustega laste eripärasid ning toetada nende vahelist suhtlemist. Teadlikkus erinevatest vajadustest soodustab positiivset suhtumist teistest eristuvatesse eakaaslastesse (Nelis *et al.*, 2023).

Kokkuvõttes on sotsiaalne kaasatus lasteaias oluline, sest see mõjutab positiivselt lapse arengut. Laste sotsiaalsete suhete kujunemine ei toimu iseenesest, vaid eeldab õpetaja teadlikku ja järjepidevat suunamist (Nelis & Pedaste, 2020). Sotsiaalse kaasamise lihtsustamiseks peavad õpetajad olema teadlikud rühmade ja laste vaheliste suhete toimimisest ning looma tingimused, mis on kõigile lastele sobivad (Juvonen *et al.*, 2019). Seega on sotsiaalse kaasatuse saavutamine lasteaias suuresti õpetaja ülesanne ja sõltub õpetaja tegevusest. Sellest tulenevalt selgitame õpetaja rolli sotsiaalse kaasatuse saavutamiseks järgmises peatükis.

2.3. Õpetaja roll sotsiaalse kaasatuse saavutamisel

Erivajadusega laste paigutamine tavalastega ühte ruumi on vaid esimeseks sammuks laste kaasamisel, kuid see ei taga nende sotsiaalset kaasatust. Õpetaja kohus on luua õpikeskkond, kus kõik lapsed oleksid sotsiaalselt kaasatud, seega on õpetajal võtmeroll sotsiaalse kaasatuse tagamisel (Haug, 2017; Saloviita, 2017). Õpetaja positiivsel hoiakul on väga suur mõju rühmas sotsiaalse kaasatuse kujunemisel ja laste suhtumisel

eakaaslastesse. Seejuures on oluline olla ise positiivseks eeskujuks suhete loomisel (Nelis *et al.*, 2023; Kwon *et al.*, 2017). Kaasava ja lapse arengut toetava keskkonna loomine eeldab õpetajat, kes märkab laste individuaalseid eripärasid, suunab fookuse lapse vajadustele ja kujundab vastava õpi- ja kasvukeskkonna ning seejuures ei püüa last muuta (Tammemäe *et al.*, 2023). Õpetaja pädevusel ja igapäevastel tegevustel on oluline roll laste omavaheliste suhete ja kuuluvustunde kujunemisel (Juvonen *et al.*, 2019; Kwon *et al.*, 2017). Kuigi õpetaja kvalifikatsiooninõuded ei eelda eripedagoogilisi teadmisi on kaasava hariduse kontekstis siiski oluline olla teadlik niitava- kui erivajadusega laste arengust (Pindis, 2020). Õpetaja peab muutma oma suhtumist ja strateegiaid, olles seejuures enesekindel ja rahulik, et luua keskkond, kus iga laps tunneks end sotsiaalselt kaasatuna (Poom-Valickis & Ulla, 2020). Erinevad uuringud (Nelis *et al.*, 2023; Kwon *et al.*, 2017) rõhutavad, et kaasamisega seotud koolitused ja kogemused aitavad õpetajatel olla positiivselt meelestatud kaasava hariduse suhtes.

Oluline on, et õpetajad aitavad luua positiivseid suhteid ning toetavad erinevate vajadustega lapsi kaasavas rühmaruumis toimimiseks (Nelis, 2025). Õpetaja peab jälgima mängu kulgu, vajadusel juhendama lapsi ning selgitama uuesti reegleid või sobivaid suhtlusviise. Õpetajad saavad olla eeskujuks keelekasutusega, mõjutades seeläbi õppijate omavahelisi suhteid ja sotsiaalset kaasatust (Juvonen *et al.*, 2019). Erinevaid meetodeid kasutades saavad õpetajad ette näidata sobivat suhtlust, vajadusel sekkuda, kui eakaaslaste suhtluses tekib erimeelsusi, et ennetada võimalikke negatiivseid olukordi või aidata kaaslastel lahendada erimeelsusi sotsiaalselt vastuvõtaval viisil (McGuire & Meadan, 2022). Sotsiaalse kaasatuse toetamiseks saab õpetaja suunata mõne lapse tuge vajavale lapsele appi. Selline käitumine aitab luua sooja ja usalduslikku suhte kahe erineva lapse vahel (Saloviita, 2017). Üheks sotsiaalse kaasatuse suurendamise viisiks on rühmatööde võimaldamine (Saloviita, 2017), mida saab läbi viia alarühmades, kus lapsed töötavad ühise eesmärgi nimel ning õpetaja saab selleks kasutada teadlikku rühmitamist, hinnangute vähendamiseks (lapsed valivad ise muidu rühma, mis/kes neile sobib) (Juvonen *et al.*, 2019). Õpetaja lähtub sotsiaalse kaasatuse põhimõttest, kui arvestab laste vajaduste ja eripäradega ning loob lastest lähtuvalt ülesanded, mida saab lahendada kas ükski, väikeses grupis või kogu rühmaga (Poom-Valickis & Ulla, 2020). Grupitöodes töötavad lapsed ühise eesmärgi nimel, mis aitab tugevdada nendevahelisi suhteid. Kaasates erivajadusega lapsed grupitöösse,

tunnevad nad end vähem eraldatuna ning see suurendab sotsiaalset kaasatust (Saloviita, 2017).

Õpetaja roll sotsiaalse kaasatuse suurendamisel on oluline ja eespool kirjeldatud valguses on mitmed tegevused, mida õpetaja saab teha sotsiaalse kaasatuse suurendamiseks. Siiski on õpetajad sotsiaalse kaasatuse tagamise takistustena välja toonud: vähesed kogemused erivajadustega, tugipersonali vähene või puuduv tugi ning vähesed akadeemilised teadmised (McGuire & Meadan, 2022). Häidkind ja Oras (2016) tõid samuti välja, et õpetajaid on vaja koolitada, et neil oleks valmisolek õpetada ühes ruumis erinevate vajadustega ja eakohaselt arenenud lapsi ning oskus luua turvaline õpikeskkond ja teha meeskonnatööd. Samuti on õpetajad kõigi laste kaasamisel ühe takistusena välja toonud suure laste arvu rühmas (Nelis, 2025).

Kokkuvõttes saab öelda, et õpetajal on oluline roll sotsiaalse kaasatuse suurendamisel ja selleks on mitmeid võimalusi. Samas leiavad Lindner ja teised (2023) oma uurimuses, et kuigi õpetajad võivad olla koolitatud ja ka positiivselt meeletatud pole nad siiski reaalselt valmis kõiki lapsi kaasavas rühmas õpetama. Seetõttu on oluline välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam sotsiaalsest kaasatusest, kuidas nad toetavad kõikide laste sotsiaalset kaasatust rühmas kaasava hariduse rakendamisel ja milliseid on lasteaiaõpetajate silmis takistavad tegurid sotsiaalse kaasatuse saavutamisel.

2.4. Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Kirjandusest selgus, et sotsiaalse kaasatuse teadlik kujundamine koolieelses eas on oluline, kuna see avaldab pikaajalist positiivset mõju lapse akadeemilistele oskustele, sotsiaalsele arengule ja kujundab laste hoiakuid erinevate vajadustega laste suhtes (Nelis & Pedaste, 2020). Õpetajal on keskne roll kaasava hariduse põhimõtete elluviimisel ja sotsiaalse kaasatuse kujundamisel, kuna õpetaja suhtlemisviis, eeskuju ja läbiviidavad tegevused loovad tingimused laste vastastikuseks aktsepteerimiseks (Kwon *et al.*, 2017). Lisaks peavad õpetajad kohandama õpikeskkonda ning oskama juhtida laste omavahelist suhtlust modelleerides sobivaid käitumisviise ja rakendada sobivaid strateegiaid (Juvonen *et al.*, 2019; Poom-Valickis & Ulla, 2020). Seega peaks sotsiaalse kaasatuse toetamine olema õpetajatöö igapäevane loomulik osa kaasava hariduse rakendamisel, aga sotsiaalse kaasatuse saavutamine on õpetajate jaoks väljakutseks, sest neil puuduvad piisavad teadmised ja oskused sotsiaalse kaasatuse saavutamiseks (Riigikontroll, 2020; Sharma *et al.*, 2019). Seetõttu on bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam sotsiaalsest kaasatusest, kuidas nad toetavad kõikide

laste sotsiaalset kaasatust rühmas kaasava hariduse rakendamisel ja millised on lasteaiaõpetajate silmis takistavad tegurid sotsiaalse kaasatuse saavutamisel.

Töö uurimisküsimused

1. Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad sotsiaalset kaasatust?
2. Millised õpetaja tegevused toetavad laste sotsiaalset kaasatust rühmas lasteaiaõpetajate arvates?
3. Millised tegurid takistavad sotsiaalse kaasatuse saavutamist lasteaiaõpetajate hinnangul?

3. Metoodika

Selles peatükis anname ülevaate bakalaureusetöös kasutatud uurimisviisist. Täpsemalt anname ülevaate valimist, andmekogumisest ja andmeanalüüsist. Bakalaureusetöös kasutasime kvalitatiivset uurimisviisi, kuna uurimistöös soovisime välja selgitada õpetajate arusaamad. Kvalitatiivne uurimisviis on sobiv viis tähenduse uurimiseks (Beilmann, 2025) ja seetõttu sobiv ka selles bakalaureusetöös. Laste sotsiaalsest kaasatusest rühmas ja õpetajate arusaamu on kõige efektiivsem teada saada kasutades intervjuerimist.

3.1. Valim

Bakalaureusetöö valimi moodustamiseks kasutasime mugavusvalimit, mille moodustamisel võetakse uuringus osalema uuritavad, keda on uurijatel mugav osalema saada (Beilmann & Rämmer, 2025). Andmete kogumiseks vajalike intervjueritavate leidmiseks küsisime enda tutvusringkonnas olevatelt õpetajatelt esmalt suulise nõusoleku ja seejärel saatsime neile e-kirja teel kirjaliku pöördumise, milles tutvustasime uuringu eesmärki ja sisu. Kirjas rõhutasime osalemise vabatahtlikkust, selgitasime andmete kogumise ja töötlemise põhimõtteid, sealhulgas anonüümsuse ning konfidentsiaalsuse tagamist. Intervjueritavaid lasteaiaõpetajaid oli kokku 12 ning nende tööstaaz jäi vahemikku 6 aastat kuni 43 aastat. Neli intervjueritavat oli töötanud lasteaiaõpetajana rohkem kui 30 aastat, 6 õpetajat olid töötanud selleks ajaks lasteaiaõpetajana 17 kuni 25 aastat ja kaks õpetajat 6 kuni 10 aastat. Uuringus osalenud õpetajatest kolm töötas lastehoiu rühmas, kus olid lapsed vanuses 1,6-3(4) aastat, 2 õpetajat töötas liitrühmas lastega vanuses 1,6-7 aastat ja 7 õpetajat töötas lasteaiarühmas lastega, kelle vanused jäid vahemikku 3-5 aastat, 4-6 aastat ja 5-7 aastat. Tõhustatud toe

otsusega lapsi oli 9-s rühmas ning kõikides rühmades esines üldist tuge vajavaid lapsi. Rühmas, kus on tööl 2 õpetajat ja 1 abiõpetaja töötas 8 õpetajat ning 4 õpetajat töötas rühmas, kelle koosseisu kuulus 1 õpetaja ja 2 abiõpetajat.

3.2. Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutasime poolstruktureeritud intervjuud (lisa 1), mis koosnes kolmest osast: taustküsimused, põhiosa ning lõpetav küsimus. Taustküsimuste eesmärk oli teada saada mitu õpetajat töötab rühmas, nende tööstaaž, rühmatüüp ja kas rühmas on tuge vajavaid lapsi. Põhiosas soovisime vastuseid uurimisküsimustele ja lõpetuseks andsime võimaluse lisada õpetajate arvates olulisi aspekte antud teemal. Esiolgu viisime mõlemad läbi ühe prooviintervjuu ning seejärel viis kumbki uurija läbi kuus intervjuud, kokku viisime läbi 12 intervjuud. Enne intervjuu läbiviimist küsisime osalejatelt suulise nõusoleku intervjuu salvestamiseks ja andmete kasutamiseks bakalaureusetöös. Intervjuu alguses teavitasime osalejaid nende õigusest igal ajal uuringus osalemisest loobuda või jätta küsimustele vastamata. Samuti selgitasime, et kogutud andmeid kasutatakse üksnes bakalaureusetöö koostamise eesmärgil ning osalejate konfidentsiaalsus ja privaatsus on tagatud. Intervjuud viisime läbi 2025 detsembris ja jaanuaris 2026, uuritavate eelistusi arvesse võttes viisime need läbi nende töökeskkonnas, privaatses ruumis ja neile sobival ajal. Intervjuud toimusid kõik silmast silma ja salvestasime helifailidena. Intervjuude salvestamiseks kasutasime Microsoft Clipchamp programmi ning mobiiltelefoni Voice Memos rakendust. Kõige lühem intervjuu kestis 25 minutit ja kõige pikem intervjuu kestis 50 minutit.

3.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutasime kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Peale helifailide salvestamist laadisime intervjuud ülesse Tekstiks keskkonda (Olev & Alumäe, 2024), kus need transkribeerisime, kontrollisime ja parandasime tekkinud vead. Transkribeeritud materjali oli kokku 81 lehekülge. Transkriptsioonid säilitasime parooliga kaitstud kaustas ning need kustutame pärast töö kaitsmist.

Intervjueeritavate nimed asendasime lühenditega selleks, et tagada intervjueeritud õpetajate konfidentsiaalsus. Osalejate tähistamiseks kasutasime üldistavaid lühendeid (nt ÕP1-ÕP12), kus tähis “ÕP” viitab õpetajale ning number tähistab osaleja järjekorda. Esmalt lugesime intervjuude transkriptsioonid tervikuna mitmel korral läbi, et saada üldine ülevaade kogutud materjalist. Seejärel alustasime

analüüsi uurimisküsimuste kaupa, eristades tekstist tähenduslikke üksusi, mis olid seotud uurimisküsimustega.

Induktiivse analüüsi käigus kujunesid kogutud andmete põhjal koodid ja kategooriad, mis lähtusid uurimisküsimustest. Kodeerimiseks kasutasime QCAMap (www.qcamap.org) keskkonda. Kodeerisime iga tähendusliku üksuse, andes sellele sisulise nimetuse ehk koodi. Esmalt kodeeris kumbki uurija enda läbiviidud intervjuud ja seejärel kodeerisime vastastikku üksteise kodeeritud intervjuud täies mahus. Kodeerimisel saadud koodid ühtlustasime ning nende põhjal moodustasime üheskoos alamkategooriad ja peakategooriad. Eriarvamuste korral arutasime üheskoos koodide nimetused läbi ning leppisime kokku sobivaima sõnastuse. Järgmiseks koondasime sarnase tähendusega koodid alamkategoriateks ning alamkategoriad omakorda peakategoriateks. Kategooriate moodustamisel lähtusime koodide sisulisest sarnasusest ja tähenduslikust seosest. Näiteks koondasime koodid, mis käsitlesid positiivseid suhteid, sõbralikkust, suhtlemisoskust ja laste omavahelist suhtlemist, alamkategoriasse “positiivsed suhted”. Samuti moodustasime koodidest, mis kirjeldasid laste koostööd, abi pakkumist ja palumist, alamkategoria “vastastikune abistamine”. Need alamkategoriad koondusid omakorda peakategoriasse “sotsiaalsed suhted”.

Andmeanalüüsi usaldusvärsuse suurendamiseks kasutasime kaaskodeerimist, mis aitab tagada koodide tähenduse on ühtselt mõistmise ning koodide ja kategooriate moodustamise järjepidevuse. Kaaskodeerimine võimaldab võrrelda uurijate tõlgendusi ning jõuda ühisele kokkuleppele koodide sõnastamisel (Pedaste & Poom-Valickis, 2024). QCAMap keskkonnas (www.qcamap.org) andsime loa kasutada teineteisele kummagi kodeeritud tekstid. Kaaskodeerimise toimus juba eelnevalt tekkinud koodide põhjal. Analüüsi kaasasime koodid, mille osas jõudsime kaaskodeerimise käigus ühisele arusaamale.

4. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam sotsiaalsest kaasatusest, kuidas nad toetavad kõikide laste sotsiaalset kaasatust rühmas kaasava hariduse rakendamisel ja millised on lasteaiaõpetajate silmis takistavad tegurid sotsiaalse kaasatuse saavutamisel. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, kus iga uurimisküsimuse all tuuakse välja moodustunud pea- ja alamkategooriad ning nende sisu avatakse õpetajate tsitaatide abil. Tsitaadid on eraldatud kaldkirjas ja nende lõppu

on lisatud intervjuueeritava kood. Intervjuusid on vähesel määral toimetatud, eemaldatud on korduvad sõnad.

4.1. Lasteaiaõpetajate arusaamad laste sotsiaalsest kaasatusest

Esimene uurimisküsimus oli, “Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad sotsiaalset kaasatust?” Esimese uurimisküsimuse alla kujunes kolm peakategooriat (Tabel 1.): 1) kuulumine gruppi, 2) sotsiaalsed suhted ja 3) koos tegutsemine. Kahe peakategooria alla moodustus kokku neli alamkategooriat, kuid ühe peakategooria puhul alamkategooriaid ei moodustunud.

Tabel 1. Esimese uurimisküsimuse alla kujunenud pea- ja alamkategooriad.

Peakategooriad	Alamkategooriad
Kuulumine gruppi	Kuuluvustunne Aktsepteerimine
Sotsiaalsed suhted	Positiivsed suhted Vastastikune abistamine
Koos tegutsemine	

Kuulumine gruppi. Antud peakategooria moodustus kahest lapse sotsiaalse kaasatuse olulisest näitajast, milleks olid 1) kuuluvustunne ja 2) aktsepteerimine. Õpetajate vastustest ilmnes, et lapse sotsiaalset kaasatust hinnatakse eelkõige lapse enda kogemuse põhjal, see tähendab, et kas laps ise tunneb, et ta on rühma liige, sõltumata sellest, kas lapsel on erisusi või mitte. Samuti toodi välja, et oluline on tõrjumise puudumine ning teiste laste poolt aktsepteerimine, mis näitab, et laps on rühmas vastu võetud olenemata tema eripäradest.

See on see, et nad ei tee lastel vahet, et nad mängivad kõigiga võrdselt. Laps on laps, pole vahet milline ta on, kas ta on poiss või tüdruk, et ta mängibki sellega, kes on parasjagu rühmas. (ÕP2)

Nad võtavad teda täpselt nii, nagu ta on. (ÕP 9)

Sotsiaalsed suhted. Teiseks peakategooriaks kujunes sotsiaalsed suhted, mis jagunes alamkategooriateks: 1) positiivsed suhted ning 2) vastastikune abistamine. Positiivsete suhete kategooria alla koondusid õpetajate hinnangul laste omavaheline suhtlemine, suhtlemisoskus, positiivsed suhted ning sõbralike suhete kujunemine. Õpetajate vastustest ilmnes, et positiivsed suhted ja laste vastastikune abistamine on väga olulised

sotsiaalse kaasatuse tagamisel. Samuti toodi intervjuudes välja, et rühmades pööratakse rohkem tähelepanu laste omavahelisele positiivsele suhtlusele ja sõbralikule käitumisele, kuid sõprussuhete kujunemisele ei pöörata sama palju tähelepanu.

Me oleme sõbralikud, me ei pea olema sõbrad, aga sõbralikud. Sõprus on üldse selline, sõpru võib ainult üks olla või ei peagi olema. See kujuneb elu jooksul. Aga sõbralikud, sellest me kogu aeg räägime. (ÕP 9)

Vastastikuse abistamise all töid õpetajad välja abi pakkumise ja abi palumise. Õpetajate vastustest ilmnes, et laste sotsiaalset kaasatust näitab see, kui alati nad on üksteist aitama, abi küsima või pakkuma. Samuti toodi esile, et üksteise abistamist toetab laste omavaheline suhtlus ning suhtlemisoskuse arendamine, mis on lasteaiaõpetajate igapäevase töö osa.

Et see ongi, et nad oskavad ise märgata, kui teisel lapsel on raske, abistavad näiteks, et kui teine ei leia oma mütsi üles, siis ta teab, kus see on, võib-olla seal kuivatuskapis, et ta läheb ja aitab tal seda otsida. Või näiteks, kui ei saa sokki jalga. (ÕP4)

Koos tegutsemine. Kolmandaks peakategooriaks tuli koos tegutsemine.

Intervjueeritud õpetajad töid välja, et laste igakülgne osalemine ühistegevustes on oluline aspekt sotsiaalse kaasatuse tagamiseks rühmas. Õpetajate sõnul osalevad toe vajadusega lapsed oma võimetele vastavalt koos teiste lastega samades tegevustes ja neid ei jäeta kõrvale. Samuti toodi esile, et koos tegutsemine avaldub ka laste juhitud vabamängus, kus toe vajadusega last ei jäeta üldiselt mängust välja, vaid teda kaasatakse ning võetakse võrdväärse partnerina.

Ongi see, et me teeme kõiki asju ühiselt. Lapsed toimetavad nii palju, kui jõuavad ja kui jõuavad ära, siis võivad minna koos mängima. (ÕP1)
Teda ei jäeta kõrvale mängudest, kutsutakse mängu ja suheldakse täpselt nii nagu teiste rühmakaaslastega. (ÕP 12)

4.2. Õpetajate tegevused, mis toetavad sotsiaalset kaasatust.

Teine uurimusküsimus oli: “Millised õpetaja tegevused toetavad laste sotsiaalset kaasatust rühmas lasteaiaõpetajate arvates?”. Teise uurimisküsimuse põhjal kujunes kuus peakategooriat (Tabel 2.): 1) lapsest lähtumine, 2) ühistegevus, 3) õppe- ja kasvatustegevuse kohandamine, 4) koostöö erinevate osapooltega, 5) sotsiaalsete oskuste õpetamine, ja 6) õpetajast tulenevad tegurid. Kolme peakategooria alla

moodustus kokku seitse alamkategoriat, samas kolme peakategooria puhul alamkategoriaid ei eristunud ning koodid jäid peakategooria tasandile.

Tabel 2. Teise uurimusküsimuse alla kujunenud pea- ja alamkategoriad.

Peakategoriad	Alamkategoriad
Lapseset lähtumine	
Ühistegevus	
Õppe- ja kasvatustegevuse kohandamine	Diferentseerimine Koostõised õppevormid Meetodid ja võtted
Koostöö erinevate osapooltega	
Sotsiaalsete oskuste õpetamine	Suhtlemise ja sotsiaalsete oskuste õpetamine Positiivne edasiside või positiivse käitumise toetamine
Õpetajast tulenevad tegurid	Õpetaja isikuomadused Õpetaja osalemine ja juhendamine

Lapseset lähtumine. Esimeseks peakategooriaks tuli lapseset lähtumine. Enamik õpetajaid tõid välja lapse vajadustest lähtuva lähenemise ja sealhulgas ka lastega individuaalsete tegevuste tegemise nende igakülgse arengu toetamiseks.

Et kõik lapsed on koos, kõigil mugandatakse nende arengule vastavalt tegevusi ja palju tööd individuaalselt. (ÕP 7)

Ühistegevus. Teiseks peakategooriaks oli ühistegevus. Selle all pidasid õpetajad oluliseks vabatahtlikku kaasamist (valikuvabadus), kõigi kaasamist ning ühistegevustesse suunamist. Leiti, et kõikide laste ühine tegutsemine aitab lastel suhtuda erivajadustega lastesse positiivselt ja lapsed on üksteise vastu tolerantsemad.

Õpetaja kaasabki kõik lapsed ühisesse mängu. (ÕP1)

Ta võib ka kõrvale natuke minna ja see on aktsepteeritud, ei ole niisugust punnitatud, et kõik kindlasti peavad ja, aga, aga kõigil on see võimalus. (ÕP 11)

Õppe- ja kasvatustegevuse kohandamine. Kolmanda peakategooriana joonistus välja õppe- ja kasvatustegevuse kohandamine, mille all mõtlesid õpetajad diferentseerimist, koostõiseid õppevorme ning meetodeid ja võtteid. Intervjuueeritud õpetajad tõid välja, et nad töötavad eri vanuses ja erineva arengutasemega lastega,

mistõttu on vajalik õppetegevuste kohandamine nii kavandamise etapis, kui ka jooksvalt vastavalt iga lapse vajadustele.

Siis tulebki teha selliseid tegevusi, mis on jõukohased, üks seesama tegevus, mis on jõukohane igale arengutasemele nii-öelda, igale vanusele. (ÕP3)
Jõukohased ülesanded, et saaks ka niimoodi, et noorem on see. Või ütleme, et see, kes juba oskab, see saab õpetada teisele, et ei pea alati jagama neid ülesandeid nii üksipulgi ära, vaid leiabki, et näiteks vanem laps õpetab nooremat. (ÕP 12)

Koostöö erinevate osapooltega. Neljas peakategooria oli koostöö erinevate osapooltega. Mõningad õpetajad tõid välja koostöö lapsevanematega ning meeskonna koostöö. Oluliseks peeti lapsevanema ja õpetaja sujuvat ja usalduslikku koostööd lapse päevarutiini ja emotsionaalse arengu toetamiseks. Samuti toodi välja, et meeskonnatöö sujuvus mõjutab laste käitumist ja kaasatust rühmas.

Siis ongi see lapsevanema ja õpetaja koostöö, et sa räägid, kuidas see rühmas nagu toimib. (ÕP4)

Teha teiste vanematega tööd. (ÕP 8)

Sotsiaalsete oskuste õpetamine. Viiendaks peakategooriaks tuli sotsiaalse kaasatuse tagamisel lastele sotsiaalsete oskuste õpetamine. See peakategooria jagunes kaheks alamkategooriaks: 1) suhtlemise ja sotsiaalsete oskuste õpetamine ja 2) positiivne edasiside või positiivse käitumise toetamine. Paljud õpetajad, kes töötasid rühmas, kus on nii nooremad kui ka vanemad lapsed, tõid välja laste sõnavara arengust tulenevad puudujäägid ning selle tagajärjel jäävad lapsed vabamängudest kõrvale. Õpetajad tõid välja ka, et tavaarenguga lapsed ei võta mängu lapsi, kui nad ei saa tema kõnest aru. Läbi positiivse käitumise toetamise ja positiivse edasiside on õpetajad märganud ka keerulisemate laste kaasatuse suurenemist ja käitumise muutumist positiivsemaks.

Noh, see emotsioonide kirja panemine oli päris keeruline, sest laste sõnavara on meil väga nigel. See on see arvutimaailma värk. Et me tegeleme hästi palju sellega, et see sõnavara rikastada. Dobblemängud, sõnamängud, lavastused, kõikvõimalikke asju, õppemänge, aga no see sõnavara, kui kodus see ei kinnistu, ma ütlesin, kõige nõrgem koht on kaasamisel lapsevanem. (ÕP 9)

Õpetajast tulenevad tegurid. Kuuenda peakategooriana eristusid õpetajast tulenevad tegurid, mis jagunesid kaheks alamkategooriaks: 1) õpetaja isikuomadused ning 2) õpetaja osalemine ja juhendamine. Intervjuueritid õpetajad tõid esile, et oluline

on õpetaja aktiivne osalemine erinevates tegevustes ja mängudes ning seejuures eeskujuks olemine lastele. Samuti ilmnis intervjuudest, et õpetaja hoiak erisuste suhtes mängib olulist rolli, kuna õpetajate sõnul jälgendavad lapsed õpetaja suhtumist ja käitumist erinevatesse lastesse.

Et laps on ju, võtab vastu nagu käsn. Et, et kui sinu enda suhtumine on niisugune positiivne ja sõbralik, et nad ju, eeskuju on ikka ka väga oluline. (ÕP 11)

Kui sa oled ise positiivne, siis sa süstid ju lastes ka seda positiivsust. (ÕP 9)
Sa ise oled tolerantne, siis lapsed, lapsed on väga-väga tegelikult, tulevad ilusti kaasa. (ÕP 8)

4.3. Sotsiaalset kaasatust takistavad tegurid

Kolmas uurimusküsimus oli: “Millised tegurid takistavad sotsiaalse kaasatuse saavutamist lasteaiaõpetajate hinnangul?”. Andmeanalüüsi tulemusena kujunes selle uurimusküsimuse puhul neli peakategooriat (Tabel 3.): 1) lasteaia personaliga seotud tegurid, 2) lapsega seotud tegurid, 3) perega seotud tegurid ja 4) rühmaga seotud tegurid. Nende alla moodustus kaksteist alamkategooriat.

Tabel 3. Kolmanda uurimusküsimuse alla kujunenud pea- ja alamkategooriad.

Peakategooriad	Alamkategooriad
Lasteaia personaliga seotud tegurid	Tugispetsialistide puudumine Personali puudus ja ajapuudus Juhtkonna tugi ja võimalused
Lapsega seotud tegurid	Õpetajaga seotud tegurid Mängu/koostööoskuse puudumine Lapse lasteaias viibimine Lapse individuaalsed eripärad
Perega seotud tegurid	Kodused tegurid Kodune keskkond ja kasvatuslik mõju
Rühmaga seotud tegurid	Rühma suurus Rühma sisekliima ja suhted Meeskonnatöö toimimine

Lasteaia personaliga seotud tegurid. Esimeseks peakategooriaks tekkis lasteaia personaliga seotud tegurid, mille alla moodustusid neli alamkategooriat: 1) tugispetsialistide puudumine, 2) personali ja aja puudus, 3) juhtkonna tugi ning

võimalused ja 4) õpetajaga seotud tegurid. Kõik õpetajad tõid välja tugipersonali puudumise või siis liiga väikese tugipersonali koormuse tuge vajavate laste arvu silmas pidades.

Muidugi on tugipersonalist puudus, meil on olemas logopeed eripedagoog ühes inimeses, aga ta on osakoormusega, aga tegelikult see tendents on ikkagi, et üldtuge saavaid lapsi on rohkem, tõhustatud tuge saavaid lapsi on rohkem. Tegelikult mina soovin, et oleks näiteks täiskohaga. Noh, see vajadus on suurem lihtsalt ja kui me ikkagi soovime, et logopeed ja eripedagoog on rohkem rühmas, mitte kabinetis, siis on ilmselge puudus ju, ta ei jõua üldse. (ÕP5)

Personali- ja ajapuudus avalduvad õpetajatel hinnangul nii õpetajate kui ka tugipersonali vähesuses ja ajanappuses, mille tõttu pole võimalik iga lapsega piisavalt tegeleda.

Ja siis ma vaatan kella, et ai, aga see laps, et temaga ma ei saanud üldse kontakti. (ÕP 10)

Juhtkonna toe ja võimaluste puhul rõhutasid õpetajad, et juhtkonna tugi ning loodud tingimused mõjutavad otseselt nende võimalusi toetada laste sotsiaalset kaasatust. Õpetajad, kes on töötanud rohkem kui 20 aastat, tõid välja, et kaasava hariduse ja sotsiaalse kaasatuse kohased teadmised on neil vähesed või puudulikud.

Võib-olla õpetaja vähene teadmatust, kuidas siis suunata seda last sinna teiste mängu. (ÕP 7)

Sul võib nagu olla see kogemus, praktiline kogemus on ju, aga tegelikult kui sul seal seda teaduspõhisust taga pole, siis sa võid tegelikult teinekord teha karuteene hoopis. (ÕP5)

Lastega soetud tegurid. Teiseks peakategooriaks tuli lapsega soetud tegurid, mille alamkategoriateks olid: 1) mängu/koostööoskuse puudumine, 2) lapse lasteaias viibimine ja 3) lapse individuaalsed eripärad. Mängu/koostööoskuse puudumise kategooria alla koondusid õpetajate kirjeldused, mis käsitlesid sõnavara/sotsiaalsete oskuste puudumist, samuti mängu/koostöö puudumist ning tõrjumise esinemist. Lapse lasteaias viibimisega seotud kategoorias toodi esile vähene aeg lasteaias (hiljem lisandunud grupp) ning lapse individuaalsete eripärade alla liigitati lapse isiku eripära ja käitumist. Mõningad õpetajad tõid välja, et see, kui laps liitub rühmaga hiljem või käib väga vähe lasteaias ei soodusta tema sotsiaalset kaasatust. Samuti rõhutasid

lasteaiasõpetajad, et sõnavara vähesus mõjutab nii sotsiaalsete- kui ka mänguuskuste arengut.

See oleneb hästi palju sellest kodusest keskkonnast juba. Lapse iseloomust ka, mõni ongi selline vaiksem ja ta hoiabki kõrvale, kuigi ta on käinud lasteaias. No suhtlemine, siis on eneseväljendus, see, miks ta ei oska enda seisukohti selgitada, ta ei oska ennast väljendada. (ÕP 1)

Teinekord puuduvad mänguuskused, ma olen tähele pannud, et teatud oskused, kas suhtlemisoskused või mänguuskused. (ÕP 10)

Perega seotud tegurid. Kolmandaks peakategooriaks kujunes perega seotud tegurid, mille alla koondusid alamkategoriatena: 1) kodune keskkond ja kasvatuslik mõju ning 2) kodused tegurid. Koduse keskkonna all käsitleti lapsevanemate hoiakud ning koostööga seotud raskusi, samas kui kasvatusliku mõju puhul rõhutati koduse keskkonna ja kasvatusliku mõju lapse arengule. Peamiste raskustena toodi esile lapsevanemate negatiivsed hoiakud ning takistused koostöös kodu ja lasteaias vahel. Samuti rõhutasid õpetajad koduse keskkonna olulist rolli, tuues välja, et see mõjutab märkimisväärselt laste sotsiaalsete oskuste kujunemist ning seeläbi ka nende sotsiaalset kaasatust.

See ongi kodune keskkond. Kui kodus on raske ja probleeme, sa pead seda märkama, see ongi see, ma arvan, et kodu ongi hästi-hästi raske. (ÕP 9)

Ja teine on võib-olla, kuidas kodu suhtub lasteaeda, kodu võib mõjutada. Et, kuidas suhtub teistesse lastesse ja sellistesse olukordadesse. (ÕP1)

Rühmaga seotud tegurid. Neljandaks peakategooriaks kujunes rühmaga seotud tegurid, mis jaotusid: 1) rühma suurus, 2) rühma sisekliima ja suhted ning 3) meeskonnatöö toimimine. Rühma suuruse puhul rõhutati eelkõige suurt laste arvu rühmas, mis õpetajate hinnangul raskendab individuaalse toe pakkumist ning laste sotsiaalse kaasatuse toetamist.

Kindlasti on see suur grupp. (ÕP 11)

Kõige raskem on, ma ütlen suurtes rühmades, kus on 24 last, seal peab tohtu meeskonnatöö olema, sa pead tohtult märkama, sa pead olema. (ÕP 10)

Rühma sisekliima ja suhete puhul ilmnis, et rühmas valitsev keskkond ning laste omavahelised suhted mõjutavad otseselt laste suhtlemist ning kaasatust. Positiivne ja toetav keskkond loob õpetajate arvates paremad võimalused laste omavaheliseks suhtlemiseks ning sotsiaalse kaasatuse kujunemiseks. Meeskonnatöö toimimise all toodi

esile puudulik meeskonnatöö, mis võib takistada ühtset tegutsemist ja seeläbi mõjutada laste sotsiaalset kaasatust.

No kui juhtkond ei taha sinuga koos töötada ja kui meeskond omavahel ei suhtle, on niisugune, et mina teen oma tööd, sina teed oma tööd, ja mina olen üldse abiõpetaja, mina ei peagi sellega, kui sulle kähvatakse, et tegele ise umbes või minnakse hoopis rühmast välja, siis on hästi keeruline.
(ÕP 9)

5. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam sotsiaalsest kaasatusest, kuidas nad toetavad kõikide laste sotsiaalset kaasatust rühmas kaasava hariduse rakendamisel ja millised on lasteaiaõpetajate silmis takistavad tegurid sotsiaalse kaasatuse saavutamisel. Järgnevalt arutleme saadud tulemuste üle uurimusküsimuste kaupa seostades neid teoreetilises ülevaates toodud seisukohtadega.

Esimese uurimusküsimusega selgitasime välja, kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad sotsiaalset kaasatust. Tulemuste põhjal ilmnes, et õpetajate arusaam sotsiaalsest kaasatusest sisaldab eelkõige kolme aspekti: kuulumist gruppi, sotsiaalseid suhteid ja koos tegutsemist. Gruppi kuulumist seostasid õpetajad lapse kuuluvustundega ning eakaaslaste poolse aktsepteerimisega. See on kooskõlas varasema uuringuga, mille kohaselt ei tähenda sotsiaalne kaasatus üksnes laste viibimist samas ruumis, vaid hõlmab ka sõprussuhteid ja sotsiaalset aktsepteerimist, arvestades seejuures laste individuaalseid omadusi ning identiteeti (Juvonen *et al.*, 2019). Sellest võib järeldada, et õpetajad seostavad sotsiaalset kaasatust eelkõige sellega, kuidas laps ennast rühmas tunneb.

Sotsiaalseid suhteid kirjeldasid õpetajad eelkõige positiivsete suhete ja vastastiku abistamisena. Sõbraliku käitumise all peeti silmas eelkõige viisakat ja konfliktivaba suhtlemist. Sama toovad välja ka mitmed teised allikad, kuid neis rõhutatakse lisaks veel sõprussuhete olulisust sotsiaalse kaasatuse kujunemisel (Bossaert *et al.*, 2013; Nelis & Pedaste 2020). See viitab sellele, et lisaks sõbralikule suhtumisele on oluline pöörata tähelepanu ka sõprussuhete kujunemisele ja hoidmisele.

Koos tegutsemine väljendus ühistegevustes, nagu rühma- ja paaristööd, kus tegutsevad koos erineva arengutasemega lapsed. Õpetajate hinnangul toetavad sellised tegevused suhtlemisoskuse arengut ja üksteisega arvestamist. Ka varasemad uuringud kinnitavad, et koostõised tegevused toetavad positiivsete hoiakute kujunemist ja

sotsiaalset kaasatust (Juvonen *et al.*, 2019; Nelis & Pedaste, 2020; Saloviita, 2017). Seega on sotsiaalse kaasatuse saavutamisel oluline teadvustada, et ühine tegutsemine on laste sotsiaalse kaasatuse kujunemisel oluline tegur.

Kokkuvõttes võib järeldada, et õpetajate arusaam sotsiaalsest kaasatusest on mitmekülgne ja kooskõlas kirjanduses tooduga, mis keskendub eelkõige lapse kuuluvustundele, igapäevastele suhetele ja ühisele tegutsemisele. Siiski toob kirjandus sotsiaalse kaasatuse juures välja veel mõned tunnused, mis uuringust välja ei tulnud. Eespool nimetatud sõprussuhete olulisusele lisaks on sotsiaalse kaasatuse juures oluline ka suhtumine erivajadusega lastesse (Nelis & Pedaste, 2020). See on aspekt, mida õpetajad ehk rohkem teadvustama peaksid.

Teise uurimusküsimusega selgitasime välja, millised õpetaja tegevused toetavad laste sotsiaalset kaasatust rühmas. Tulemused näitasid, et õpetajate tegevused hõlmavad mitmeid omavahel seotud valdkondi: lapsest lähtuv lähenemine, ühistegevuste kasutamine, õppe- ja kasvatustegevuste kohandamine, koostöö erinevate osapooltega, sotsiaalsete oskuste õpetamine ning õpetajast tulenevad tegurid. Lapsest lähtuv lähenemine väljendus õpetajate jaoks eelkõige laste individuaalsete vajaduste ja eripärade arvestamises. Varasemad käsitlused rõhutavad samuti, et selline lähenemine võimaldab pakkuda lastele sobivaid tegutsemisvõimalusi ning toetab nende kaasatust nii individuaalsel kui ka rühma tasandil (Poom-Valickis & Ulla, 2020).

Ühistegevuste kasutamises tõid õpetajad esile paaris- ja rühmatööd ning teadliku rühmade moodustamise, mille kaudu arendatakse laste koostöö- ja suhtlemisoskusi. Varasem uuring näitab samuti, et õpetaja teadlikult kujundatud rühmad aitavad vähendada tõrjutust ning toetavad positiivsete hoiakute kujunemist erinevate vajadustega laste suhtes (Juvonen *et al.*, 2019). Sellest võib järeldada, et õpetajad rakendavad teadlikult ühistegevusi, et soodustada iga lapse sotsiaalset kaasatust.

Õppe- ja kasvatustegevuste kohandamine hõlmas diferentseerimist, koostõiseid õppevorme ning erinevaid meetodeid ja võtteid vastavalt laste vajadustele ja võimetele. Need võimaldavad osaleda kõigil lastel jõukohastes tegevustes. Selline lähenemine võimaldab lapsel kogeda eduelamust, olla aktiivne ja mõtestatult kaasatud.

Koostöö erinevate osapooltega sisaldas õpetajate hinnangul eelkõige koostööd kolleegide ja lapsevanematega. Õpetajad rõhutasid et toimiv koostöö erinevate osapoolte vahel aitab toetada laste sotsiaalset kaasatust rühmas, sest õpetajad saavad infot lapse vajaduste kohta nii lapsevanematelt kui ka kolleegidelt, kes lapsega kokku

puutuvad. Teadlikkus lapse vajadustest aitab õpetajal kavandada sobivad tegevused ja seeläbi toetada lapse sotsiaalset kaasatust.

Sotsiaalsete oskuste õpetamine hõlmas suhtlemist, sotsiaalsete oskuste õpetamist, positiivset edasisidet ning positiivse käitumise toetamist. Õpetajad tõid esile suhtlemise ja sotsiaalsete oskuste teadliku õpetamise, kus lapsi suunatakse suhtlema, koostööd tegema ning konflikte lahendama. Nelise ja Pedaste (2020) uurimusest selgus, et sotsiaalsete oskuste õpetamine aitab kaasa positiivsele sotsiaalsele suhtlusele ja sõprussuhete loomisele. Sellest võib järeldada, et sotsiaalsete oskuste teadlik kujundamine aitab kaasa positiivsete suhtlusolukordadele ja seeläbi ka sotsiaalsele kaasatusele.

Õpetajast tulenevad tegurid väljendusid õpetaja isikuomadustes ja õpetaja osalemises laste mängudes ning laste juhendamises. Kõik intervjueeritud õpetajad rõhutasid positiivse hoiaku olulisust nii tuge vajavate lastega koos tegutsemisel kui ka üldises suhtumises erivajadusega lapsesse. Varasemad uuringud on samuti toonud välja, et õpetaja on ise kõige olulisem kaasava hariduse ja laste sotsiaalse kaasatuse mõjutajaid just enda eeskuju ja käitumise modelleerimisega ning laste mängudes osalemisega (Juvonen *et al.*, 2019; Poom-Valickis & Ulla, 2020).

Kolmanda uurimusküsimusega selgitasime välja, millised tegurid takistavad laste sotsiaalse kaasatuse saavutamist. Tulemused näitasid, et takistused on seotud lasteaia personaliga, lapsega, perega ja rühma tegevustega.

Lasteaia personaliga seotud tegurid väljendusid enamasti tugispetsialistide ja personali nappuses ning ajapuuduses. Õpetajate hinnangul raskendavad sotsiaalse kaasatuse tagamist eripedagoogi ja logopeedi vähene kättesaadavus, juhtkonna roll ning õpetajate ebapiisav ettevalmistus. Ka varasemad uuringud on välja toonud, et õpetajatel ei pruugi alati olla piisavalt pädevusi kõikide laste kaasamiseks ning puudub võimalus küsida tugispetsialistide abi (Riigikontroll, 2020; Sharma *et al.*, 2019; McGuire & Meadan, 2022). Sellest võib järeldada, et personaliga seotud tegurid mõjutavad otseselt laste sotsiaalset kaasatust rühmas.

Lapsega seotud tegurid hõlmasid mängu- ja koostööoskuse vähesust ning individuaalseid eripärasid. Samuti toodi välja hilisem liitumine lasteaiaga, mis võib raskendada kohanemist. Varasemalt on välja toodud, et lapse igakülgse kaasatuse toetamiseks on oluline arvestada tema individuaalsust ning pakkuda talle sobivat tuge ja keskkonda (Tammemäe *et al.*, 2023). Seega peab õpetaja olema teadlik lapse eripäradega ja nendega rühma tegevustes arvestama.

Perega seotud tegurid väljendusid kodustes tegurites ja koduse keskkonna ning kasvatuses mõjus. Õpetajate hinnangul mõjutavad need lapse suhtlemisoskust ning valmisolekut suhelda eakaaslastega. Ka Häidkind ja Oras (2016) rõhutavad perekonna olulist rolli sotsiaalse kaasatuse tagamisel. Sellest võib järeldada, et sotsiaalse kaasatuse toetamine eeldab lisaks õpetaja tegevusele ka toimivat koostööd perega.

Rühmaga seotud tegurid hõlmasid rühma suurust, rühma sisekliimat ja suhteid ning meeskonnatöö toimimist. Õpetajad tõid takistusena esile rühma suuruse, mis raskendab individuaalse toe pakkumist ja laste omavaheliste suhete teadlikku suunamist. Seda toetab ka Nelis (2025), kelle järgi võimaldab väiksem laste arv rühmas rohkem keskenduda iga lapse arengule ja suhtlemisoskuste kujundamisele. Takistusena nimetati ka koostöö toimimist täiskasvanute vahel. Toimiv koostöö rühma täiskasvanute vahel on oluline, sest täiskasvanud on mudeliks lastele sotsiaalsete oskuste õppimisel, mis omakorda on seotud sotsiaalse kaasatuse saavutamiselega.

Kokkuvõtteks näitavad tulemused, et laste sotsiaalse kaasatuse saavutamist takistavad tegurid paiknevad eri tasanditel ning on omavahel seotud. Seetõttu ei saa sotsiaalse kaasatuse takistusi käsitleda eraldi teguritena, vaid neid tuleb vaadelda tervikuna, arvestades lapse, õpetaja, pere ja organisatsiooni tasandi tegevusi ja nende mõju.

6. Töö piirangud ja praktiline väärtus

Töö piiranguks võiks lugeda väikese valimi. Kokku oli töös kaksteist intervjueeritavat ja seeläbi ei saa meie kogutud andmeid üldistada, vaid need kehtivad vaid intervjueeritud õpetajate kohta. Piiranguks võib lugeda ka asjaolu, et kogusime õpetajate hinnanguid laste sotsiaalse kaasamise kohta, mis võivad olla kallutatud ning pigem positiivsed. Seetõttu võiks edaspidi uurida ka laste endi käest sotsiaalse kaasatuse kohta. Samuti võiks uuring hõlmata veel perekonda, ja teisi lasteaia töötajaid.

Töö praktiline väärtus seisneb autorite arvates selles, et bakalaureusetöö tulemustest ilmnes vajadus lasteaiaõpetajate koolitamisele seoses sotsiaalse kaasatuse tagamisega rühmas. Koolitamisega saab tõsta lasteaiaõpetajate teadlikkust sotsiaalsest kaasatusest ja selle positiivsest mõjust ka akadeemilisele õppeedukusele.

Tänuõnad

Täname oma juhendajat Pille Nelist pühendumise ja kannatlikkuse eest meie juhendamisel. Samuti soovime tänada intervjuudes osalenud õpetajaid.

Autorsuse kinnitus

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

Aigi Veisner ja Epp Kool

allkirjastatud digitaalselt

Kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008) Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alusharidusseadus. *Riigi Teataja*. (2025). Salvestatud 24. veebruar 2025.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/109012025001>
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., Spandagou, I. (2011). Inclusion by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2010.496192>
- Beilmann, M. (2025). *Kvantitatiivne ja kvalitatiivne uurimisviis*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvantitatiivne-ja-kvalitatiivne-uurimisviis/>
- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
<https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60-88.
<https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y., & Jeon, H.-J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Lindner, KT, Schwab, S., Emara, M. ja Avramidis, E. (2023). Kas õpetajad pooldavad kõigi õpilaste kaasamist? Süstemaatiline ülevaade algkooliõpetajate suhtumisest kaasavasse haridusse. *European Journal of Special Needs Education*, 38 (6), 766–787.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- McGuire, S. N., & Meadan, H. (2022). General Educators' Perceptions of Social Inclusion of Elementary Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral*

- Disorders*, 48(1), 16–28. <https://doi.org/10.1177/01987429221079047>
- Nelis, P. (2025). *A model for implementing inclusive education in early childhood education* [Dokoritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/116156>
- Nelis, P., & Kivirand, T. (2024). Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine. Ä. Leijen (toim), *Kaasav haridus* (lk 17-57). Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://hdl.handle.net/10062/104878>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138-163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Kaasava hariduse rakendamine Eesti lasteaedades kaasava hariduse teoreetilise mudeli põhjal: juhtumiuuring. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1), 48-74. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.03>
- 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.
- Olev, A., & Alumäe, T. (2024). Open source platform for Estonian speech transcription. *Language Resources and Evaluation*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>
- Pedaste, M., & Poom-Valickis, K. (2024). *Õppimise ja õpetamise uurimine*. Tartu Ülikool.
- Pindis, A. (2020). *Kaasava hariduse rakendamine koolieelse lasteasutuse sobitusrühmades käivate eakohase arenguga laste vanemate kogemuse ja arvamuse näitel Tartus* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/68596>
- Poom-Valickis, K., & Ulla, T. (2020). Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoiakute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 72-99. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>
- Riigikontroll (2020). Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. Kas lapsed saavad hariduse omandamisel lasteaias ja koolis vajalikke tugiteenuseid? *Riigikontrolli aruanne Riigikogule*. Tallinn. Külastatud aadressil <https://www.riigikontroll.ee/Suhtedavalikkusega/Pressiteated/tabid/168/ItemId/1306/amid/557/language/et-EE/Default.aspx>
- Räis, M-L., Kallaste, M., & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Lõppraport. Eesti Rakendusuuringute Keskus CENTAR. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>

- Saloviita, T. (2017). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 65–78. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751>
- Tammemäe, T., Lilleoja, L., Nelis, P. (2023). Osalejate hinnangud meeskonnakoolitusele kaasava hariduse tähenduslikust rakendamisest koolieelses lasteasutuses. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1), 75-102.
https://eha.ut.ee/wpcontent/uploads/2023/04/20_04_tammemae_lilleoja_nelis_summary.pdf
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*.
Salvestatud 16. märts 2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Tere!

Aitäh, et leidsite aega intervjuus osalemiseks. Intervjuu eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate arusaam sotsiaalsest kaasatusest, kuidas nad toetavad kõikide laste sotsiaalset kaasatust rühmas kaasava hariduse rakendamisel ja millised on lasteaiaõpetajate silmis takistavad tegurid sotsiaalse kaasatuse saavutamisel. Intervjuu salvestatakse heli kujul ning see transkribeeritakse hiljem. Intervjuu on anonüümne ning vastuseid kasutatakse ainult bakalaureusetöö koostamise eesmärgil. Salvestist hoitakse turvaliselt kuni lõputöö kaitsmiseni ning see kustutakse pärast töö kaitsmist. Teie osalemine on vabatahtlik ning teil on õigus igal hetkel intervjuu katkestada või jätta küsimustele vastamata. Kas annate nõusoleku intervjuus osalemiseks, selle salvestamiseks ja vastuste kasutamiseks bakalaureusetöös?

TAUSTKÜSIMUSED:

- Kui kaua olete töötanud lasteaiaõpetajana?
- Kas te töötate hoiu- aia- või liitrühmas?
- Kas teie rühmas töötab 1 või 2 õpetajat?
- Mis vanuses lapsed on teie rühmas?
- Kas teie rühmas on üldist, tõhustatud või erituge vajavaid lapsi?

KUIDAS MÕISTAVAD LASTEAIAÕPETAJAD SOTSIAALSET KAASATUST?

- Kuidas teie mõistate kaasavat haridust lasteaia kontekstis?
- Selgitage oma sõnadega, mis on sotsiaalne kaasatus.
- Mille järgi saate hinnata, et laps on sotsiaalselt kaasatud?
 - Mis näitab positiivseid suhteid laste vahel?
 - Mis näitab, et teised lapsed suhtuvad positiivselt erivajadusega lapsesse/lastesse?

MILLISED ÕPETAJA TEGEVUSED TOETAVAD LASTE SOTSIAALSET KAASATUST RÜHMAS LASTEAIAÕPETAJATE ARVATES?

- Mida teie teete, et kõik lapsed oleksid sotsiaalselt kaasatud?
- Kuidas toetate laste vahel positiivseid suhteid?
- Millised toetavad meetodid on kõige paremini toimunud?

- Kuidas ennetate konflikte?
- Kuidas ennetate tõrjumist?
- Milliseid võtteid kasutate, et toetada laste omavahelist koostööd?
- Mida teete, kui märkate, et mõni laps jäetakse mängust välja?
- Mida teete selleks, et toetada erinevate vajadustega laste koos tegutsemist?
- Kuidas toetate laste omavaheliste sõprussuhete kujunemist?
- Mida teete, et toetada positiivset suhtumist erinevate vajadustega lastesse (nt tõhustatud või eritoega lastesse, teise koduse keelega lastesse jms)?
- Kuidas hindate oma ettevalmistust laste sotsiaalse kaasatuse toetamiseks?
- Miks te nii arvate?

MILLISED TEGURID TAKISTAVAD SOTSIAALSE KAASATUSE SAAVUTAMIST LASTEAIAÕPETAJATE HINNANGUL?

- Millised tegurid muudavad teie hinnangul keeruliseks kõigi laste sotsiaalse kaasatuse tagamise?
- Miks teie arvates jäävad mõned lapsed eakaaslaste mängudest kõrvale?
- Millisest abist või ressurssidest tunnete oma töös kõige enam puudust sotsiaalse kaasatuse toetamisel?
- Kas on midagi veel, mida soovite lisada, mis on teie arvates selle teema juures veel oluline?

Lisa 2. Pöördumiskiri

Tere!

Oleme Aigi Veisner ja Epp Kool, Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased. Kirjutame bakalaureusetööd kaasava hariduse teemal, keskendudes laste sotsiaalsele kaasatusele. Täpsemalt uurime õpetajate arusaamu kaasavast haridusest ja sotsiaalsest kaasatusest ning nende tegevusi kaasava hariduse rakendamise ja sotsiaalse kaasatuse toetamisel.

Uurimistöö raames viime läbi individuaalintervjuu rühmaõpetajaga, mille kestus on ligikaudu üks tund. Intervjuu saame korraldada Teile sobival ajal ja kohas, kas silmast silma kohtudes või videosilla teel (Zoomi vahendusel).

Andmeanalüüsi eesmärgil salvestame intervjuu, kuid tagame kõigile osalejatele anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse. Salvestist hoitakse turvaliselt kuni lõputöö valmimiseni ning pärast töö kaitsmist see kustutatakse.

Oleme väga tänulikud, kui olete valmis meie uurimistöös osalema. Kui nõustute intervjuus osalema või soovite lisainfot, palume vastata samale meilile.

Parimate soovidega

Aigi Veisner ja Epp Kool

Tartu Ülikool

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Epp Kool ja Aigi Veisner

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose „Laste sotsiaalse kaasatuse toetamine koolieelses lasteasutuses kaasava hariduse rakendamisel“, mille juhendaja on Pille Nelis, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA 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 autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Epp Kool ja Aigi Veisner

07.05.2026