

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Evelin Müllerson, Kerli Väinsalu

KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISE MUDELIS ESITATUD TUNNUSTE
JÄRGIMINE REGGIO EMILIA TEGEVUSKULTUURIS

Bakalaureusetöö

Juhendaja: lektor Pille Nelis

Tartu 2026

Kokkuvõte

Kaasava hariduse rakendamise mudelis esitatud tunnuste järgimine Reggio Emilia tegevuskultuuris

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, milliste kaasava hariduse rakendamise mudeli tunnustega arvestatakse Reggio Emilia tegevuskultuuris ning kuidas need õpetajate tegevuses avalduvad. Uuring viidi läbi kvalitatiivse uurimusena, kasutades poolstruktureeritud intervjuusid ja vaatlusi neljas Eesti lasteaias. Andmeid analüüsiti abduktiivse sisuanalüüsi abil. Tulemused näitasid, et õpetajad lähtuvad laste individuaalsetest vajadustest ning toetavad kaasatust paindliku õppekorralduse, koostöö ja lapse osaluse kaudu. Järeldati, et üldiselt kajastuvad kaasava hariduse rakendamise mudelis esitatud tunnused Reggio Emilia tegevuskultuuris ja see lähenemine loob eeldused kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks.

Võttesõnad: kaasav haridus, Reggio Emilia, koolieelne lasteasutus

Abstract

Compliance with the characteristics presented in the inclusive education implementation model in the Reggio Emilia operating culture

The aim of this bachelor's thesis was to identify which characteristics of an inclusive education model are taken into account in the Reggio Emilia approach and how these manifest in teachers' practices. The study was conducted as a qualitative research project using semi-structured interviews and observations in four Estonian kindergartens. The data were analyzed using abductive content analysis. The results showed that teachers focus on children's individual needs and support inclusion through flexible learning arrangements, collaboration, and child participation. It was concluded that the Reggio Emilia approach creates the conditions for implementing the principles of inclusive education.

Keywords: inclusive education, Reggio Emilia, preschool

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sisukord.....	3
Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade.....	5
Kaasava hariduse tähendus.....	5
Kaasava hariduse rakendamine	6
Õpetaja tasandi tunnused kaasava hariduse rakendamise mudelis.....	7
Lapse tasandi tunnused kaasava hariduse rakendamise mudelis	8
Reggio Emilia tegevuskultuuri olemus	9
Kaasava hariduse võtmetunnuste esinemine Reggio Emilia tegevuskultuuris	10
Uurimisprobleem, töö eesmärk ja uurimisküsimused	12
Metoodika.....	13
Valim	13
Andmekogumine	14
Andmeanalüüs	14
Arutelu.....	20
Tänuõnad	23
Autorsuse kinnitus.....	23
Kasutatud kirjandus.....	25
Lisad	

Sissejuhatus

Kaasava hariduse põhimõtete rakendamine on viimastel aastatel olnud nii Eesti kui ka rahvusvahelises hariduses oluline prioriteet (Nelis & Pedaste, 2020; UNESCO, 2009). Selle eesmärk on tagada kõigile lastele, sõltumata nende individuaalsetest vajadustest ja võimetest, võrdsed võimalused osalemiseks ja arenguks tavakeskkonnas (Ainscow, 2016). Praktikas on aga õpetajatel sageli keeruline kaasava hariduse põhimõtteid ellu viia, kuna puuduvad ühtsed arusaamad, praktilised juhised ning tõhusad meetodid ja vahendid, mis toetaksid kaasamist koolieelses lasteasutuses (Häidkind & Oras, 2016; Räis & Sömer, 2016). Seetõttu on oluline uurida, millised võimalused, vahendid ja metoodilised lähenemised aitavad õpetajaid kaasava hariduse rakendamisel ning kuidas neid saaks tõhusamalt kasutada alushariduses.

Üheks võimalikuks lahenduseks, mis toetab kaasava hariduse põhimõtete rakendamist ja nüüdisaegset õpikäsitust, on Reggio Emilia tegevuskultuur. Tegemist on lapsekeskse, uurimusliku ja koostööl põhineva pedagoogilise suunaga, mis väärtustab iga lapse individuaalsust, loovust ja aktiivset osalust (Edwards, Gandini & Forman, 2011; Malaguzzi, 1993). Reggio Emilia lähenemise keskmes on lapse vaatlemine kui pädeva ja õppimisvõimelise indiviidina, kelle arengut toetatakse keskkonna, suhete ja kogemuste kaudu. Selline käsitlus on otseselt seotud kaasava hariduse väärtustega, mis põhinevad võrdsusel, mitmekesisuse tunnustamisel ja kõigi laste kaasamisel (Ainscow & Miles, 2008). Seega võiksid Reggio Emilia tegevuskultuuri põhimõtted ja nende järgimine toetada kaasava hariduse põhimõtete rakendamist lasteaias. Nelis (2025) on esitanud tunnused kaasava hariduse rakendamiseks, mis toetab koolieelseid lasteasutusi kaasava hariduse rakendamisel ja see raamistik on aluseks kaasava hariduse rakendamise uurimiseks Reggio Emilia tegevuskultuuris.

Eestis on varasemalt uuritud nii kaasava hariduse rakendamist koolieelses hariduses (Nelis, Pedaste ja Šuman, 2023) kui ka Reggio Emilia tegevuskultuuri praktiseerimist (Ojaniit, 2020), kuid puuduvad uurimused, kuidas kaks lähenemist on omavahel seotud, teineteist toetavad või vastastikku puudutavad. Oluline on mõista, millised võimalused ja väljakutsed kaasnevad Reggio Emilia lähenemise rakendamisel ning kuidas see toetab kaasava hariduse põhimõtete elluviimist igapäevases õpetajatöös. Uurimisprobleem seisneb selles, et Eestis puuduvad uuringud, mis käsitleksid õpetajate kogemusi, arusaamu ja väljakutseid kaasava hariduse rakendamisel Reggio Emilia tegevuskultuuris.

Teoreetiline ülevaade

Kaasava hariduse tähendus

Kaasav haridus on suunatud kõigi laste vajaduste toetamisele, pöörates tähelepanu neile, kellel on suurem tõrjutusrisk, näiteks puude, sotsiaalsete, kultuuriliste või keeleliste eripäradega lastele (UNESCO, 1994). Kaasaval haridusel on positiivne mõju nii õppijate akadeemilisele, kui ka sotsiaalsele arengule (Nelis & Pedaste, 2020). Uuringud on näidanud, et kaasav lähenemine parandab HEV- õppijate õpitulemusi, pakkudes neile kohandatud tuge ning võimaldades realiseerida oma potentsiaali (Ruijs & Peetsma, 2009; Tomlinson, 2017).

Kaasava hariduse rakendamise eelduseks on selle mõiste ühtne ja selgelt mõistetav defineerimine. Samuti on oluline selge ülevaade teguritest, mis kaasava hariduse rakendamist toetavad. Alushariduse riiklikule õppekavale (2025) tuginedes peavad lasteaiad looma võimalused igale lapsele sobiva toe ja kohandused, toetades seeläbi arusaama kaasava hariduse tähendusest ja rakendamisest. Seetõttu on oluline selgelt määratleda, mida kaasav haridus praktikas tähendab, kuna arusaamad sellest võivad erineda (Ainscow & Miles, 2008). Nelis ja Pedaste (2020) toovad välja, et kaasava hariduse mõiste puhul võib eristada kahte dimensiooni: filosoofiline olemus ja praktiline olemus.

Kaasava hariduse filosoofilise olemuse keskmes on hoiakud ja väärtused, mis võimaldavad lapsel kogeda täisväärtuslikust ning olla koolieelses keskkonnas täielikult kaasatud. Filosoofilist olemust selgitavad neli põhimõtet: mitmekesisuse väärtustamine, kuuluvustunde kujundamine, inimõigustest lähtuv osalus ning sotsiaalne integratsioon. Mitmekesisuse väärtustamine tähendab positiivset suhtumist erinevustesse ja iga lapse haridusele juurdepääsu tagamist sõltumata tema individuaalsetest vajadustest. Kuuluvustunne kujuneb siis, kui laps tunneb end aktsepteerituna ning kogeb, et temaga arvestatakse nii rühmas kui koduses kasvukeskkonnas (Nelis & Pedaste, 2020). Inimõigustest tulenevalt on igal lapsel ja tema perel õigus osaleda hariduses ja kogukonna elus võrdsetel tingimustel, mis eeldab õpetajatelt sobiva õpikeskkonna loomist ning individuaalse toe pakkumist (Lundqvist et al., 2015; Noggle & Stites, 2018). Sotsiaalne integratsioon väljendub positiivsetes suhetes eakaaslastega ning kogemuses, et laps on rühma väärtustatud liige, mida toetavad õpetajate ja vanemate hoiakud ning kaasamist toetavate põhimõtete järjepidev rakendamine (Lundqvist et al., 2015; Shependi & Ahmetoğlu, 2016).

Kaasava hariduse praktiline olemus hõlmab tegevusi, mille eesmärk on tagada kõigi laste osalemine tavarühmas, arvestades iga lapse individuaalseid arenguvajadusi (Hoskin et al., 2015; Love, 2018). Lapsed õpivad koos eakaaslastega ning õpikeskkond ja õpitegevused

kohandatakse vastavalt nende vajadustele, kasutades diferentseeritud juhendamist (Purcell et al., 2007; Sukumaran et al., 2015). Mitmekesiste õpetamisviiside ja tugispetsialistide kaasamine toetab õpetajaid ja lapsevanemaid lapse individuaalsete vajaduste märkamisel ja toetamisel (Häidkind & Oras, 2016). Õppetegevused ja eesmärgid kohandatakse vastavalt lapse arengutasemele, et toetada tema kasvamist ja osalusvõimet (Nelis & Pedaste, 2020). Kaasava hariduse rakendamine eeldab, et need põhimõtted on lasteaias ühiselt läbi arutatud ning lahti mõtestatud jõudes ühtse arusaamani. Seejärel saab mõelda, kuidas tõhusalt rakendada kaasavat haridust lasteaias, sest ühtne arusaam loob aluse kaasava hariduse teadlikuks ja järjepidevaks rakendamiseks igapäevases pedagoogilises praktikas.

Kaasava hariduse rakendamine

Nelis ja Pedaste (2020) toovad välja, et kaasava hariduse edukaks toimimiseks peavad olema kooskõlas haridussüsteemi kõigi tasandite tegevused, sest iga tasandi võtmetunnused mõjutavad otseselt kaasamist toetava õpikeskkonna kujunemist. Nad on loonud kaasava hariduse mudeli eristades võtmetunnused haridussüsteemi viiel tasandil: riigi, institutsiooni, õpetaja, perekonna ja lapse tasandil. Iga tasand mõjutab teisi ning tasandiga seotud inimesed vastutavad konkreetsete võtmetunnustega arvestamise eest (Nelis & Pedaste, 2020).

Riigi tasand loob aluse hariduspoliitikale, seadusandlusele, ressursside jaotusele ning hindamise süsteemidele, mõjutades otseselt kõiki teisi tasandeid. Riigi tasandil vastutavad Riigikogu, Haridus- ja Teadusministeerium ning kohalik omavalitsus, kes kujundavad hariduspoliitika, seadusandluse ja rahastuse. Nende tehtud otsused määravad lasteaedade ja õpetajate töötingimused, sealhulgas ka kaasava hariduse toimimiseks.

Institutsiooni tasandil on olulisel kohal organisatsioonikultuur ja organisatsiooni struktuursed omadused, mis mõjutavad õpetaja tööd, pere kaasamist ning õppijate kogemust. Sellel tasandil vastutavad lasteaija juhtkond, õpetajad ja tugispetsialistid selle eest, et õppe- ja kasvatustöö oleks kvaliteetne ning toetaks kõigi laste kaasatust.

Perekonna tasandil on oluline pere kaasamine ja perede toetamine. Siin on oluline koostöö perekonna, õpetajate ja lasteaija vahel. Pere rolliks on tagada laste arengu toetamine kodus keskkonnas, tehes koostööd õpetaja ja vajaduspõhiselt tugispetsialistiga.

Lapse tasandil peetakse oluliseks tema individuaalseid omadusi ning füüsilist, sotsiaalset ja psüühilist kaasatust, mida mõjutavad õpetaja, pere ja õpikeskkond. Lapse kaasatust toetavad nii lapsevanem, õpetaja kui ka vajadusel tugispetsialist.

Õpetaja tasand hõlmab õpetaja isikuomadusi ja professionaalseid pädevusi. Õpetaja mõjutab otseselt last, suhtleb perega ja osaleb lasteaiakultuuri kujundamises. Õpetaja tööd

toetab lasteaja juhtkond ja koolitussüsteem, mis tagavad võimalused professionaalsuse kasvuks (Haridus- ja Teadusministeerium, s. a. ; Nelis & Pedaste, 2020).

Käesolevas töös keskendume kahele tasandile: õpetaja- ja lapse tasandile. Õpetaja roll on kaasava hariduse rakendamisel keskne, kuna just tema igapäevased valikud, hoiakud ja tegevused kujundavad tingimused, milles laps saab tegutseda ja areneda. Lapse tasandile keskendumine on seejuures vältimatu, sest kaasava hariduse lõppeesmärk avaldub lapse tegelikus heaolus, osaluses ning igapäevastes õpikogemustes. Seetõttu avame järgmistes peatükkides täpsemalt õpetaja tasandi ja lapse tasandi võtmetunnused ja neid kirjeldavad tunnused.

Õpetaja tasandi tunnused kaasava hariduse rakendamise mudelis

Tänapäeval on koolieelses õpikeskkonnas laste individuaalsed erinevused üha nähtavamad, mistõttu suureneb õpetaja roll õppimise ja arengu toetajana. Sellises mitmekesisel rühmas eeldatakse õpetajalt paindlikkust, teadlikkust ja valmisolekut kohandada õpetamispraktikaid vastavalt laste arenguvajadustele (Häidkind & Oras, 2016). Kaasava hariduse rakendamise mudelist (Nelis & Pedaste, 2020) selgub, et õpetaja tasand on see, mis mõjutab enim lapse kaasatust.

Õpetaja tasand hõlmab õpetaja isikuomadusi, hoiakuid, professionaalset pädevust ning oskust kujundada õpetamisprotsessi viisil, mis toetab iga lapse õppimisvajadusi. Õpetajal tuleb kujundada õpikeskkond selliselt, et kõik lapsed saavad osaleda ja panustada vastavalt oma võimetele. Õpetaja hoiakud ja ootused mõjutavad lapse enesekindlust, kuuluvustunnet ja õpimotivatsiooni (Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Nelis et al., 2023). Positiivsed, lapse tugevustele keskenduvad hoiakud aitab luua toetav rühmadünaamika, samal ajal kui õpetaja professionaalne pädevus võimaldab märgata laste toevajadust varakult, seada individuaalseid õpieesmärke ja valida tõenduspõhiseid meetodeid. Seda toetab järjepidev reflekteerimine õpetamise üle ja pidev professionaalne areng. Õpetamisprotsessi kujundamine hõlmab paindlikku õpetamist, juhendamist diferentseerimist ja õpitulemuste teadlikku hindamist (Nelis & Pedaste, 2020). Sellega tihedalt seotud on ka õppimise keskkond, mis peab olema turvaline ja lapse vajadustega kohandatud, toetades nii õppimist kui ka sotsiaal-emotsionaalset arengut (Kutsestandard, Õpetaja..., 2025). Praktikas väljenduvad need põhimõtted diferentseeritud materjalides, koosõpetamises, koostöisel õppimisel põhinevates meetodites ja positiivsetes käitumuslikes tugistrateegiates (Finkelstein et al., 2021). Lisaks toetub nüüdisaegne õpikäsitus lapse aktiivsel rollil teadmiste loomisel, mis tugineb konstruktivismlikule õppimiskäsitlusele (Alushariduse riiklik õppekava, 2025; Takaya, 2008).

Lapse autonoomsuse ja eneseregulatsiooni toetamine, võimaldades teha valikuid, seada eesmärgid ja osaleda aktiivselt õppetegevustes on oluline osa kaasavast õpetamisest (Pintrich, 2000; Ryan & Deci, 2017; Tomlinson, 2014). Õpetaja tasandi tunnused on tihedalt seotud lapse tasandi tunnustega ning avame need tunnused järgmises peatükis.

Lapse tasandi tunnused kaasava hariduse rakendamise mudelis

Kaasava hariduse rakendamise mudelis eristatakse lapse tasandil nelja võtmetunnust: lapse omadused, füüsiline kaasatus, psüühiline kaasatus ja sotsiaalne kaasatus (Nelis & Pedaste, 2020). Lapse omadused hõlmavad lapse isikuomadusi ja arengulisi eripärasid ning erivajadusi. Mudelis eristatakse erivajaduste puhul selle liiki (nt kuulmispuue, nägemislangus, intellektipuue, autism jm) ja erivajaduse raskusastet (Nelis & Pedaste, 2020). Lapse omadustega arvestamine on oluline, et kohendada õppe- ja kasvatustegevusi lapse võimetele vastavalt ning luua talle jõukohaseid osalemisvõimalusi.

Koolieelse lasteasutuse igapäevases praktikas tähendab see lapse individuaalsete vajadustega arvestamist ning tema tugevustele toetava õpikeskkonna kujundamist. Füüsiline kaasatus viitab lapse osalemist toetava füüsilise keskkonna olemasolule ja kättesaadavusele. See hõlmab ruumi ja mööbli sobivust, vajalike õppevahendite kättesaadavust ning õpetajate ja laste arvulist suhet rühmas (Næsby, 2018; Pelatti et al., 2016). Laps on füüsiliselt kaasatud, kui tal on võimalus liikuda, kasutada õppevahendeid ning osaleda mõtestatult kõigis tegevustes koos eakaaslastega (Nelis & Pedaste, 2020). Selline korraldus loob eeldused iga lapse aktiivseks osalemiseks tavarühma tegevustes, sõltumata tema erivajadusest. Psüühiline kaasatus on seotud lapse kogemusega, et teda aktsepteeritakse, väärtustatakse ja et ta kuulub rühma täisväärtusliku liikmena. Psüühilise kaasatuse keskseteks tunnusteks on aktsepteerimine, kuuluvustunne ja heaolu (Nelis & Pedaste, 2020), mida soodustab turvaline ja toetav keskkond, tõstes lapse enesekindlust ning motiveerib tema aktiivset osalemist õppetegevustes. Sotsiaalne kaasatus viitab lapse suhtlemisele ja koostööle rühmakaaslastega ning avaldub positiivses sotsiaalses integratsioonis ja lugupidavas suhtumises erivajadustega lastesse. Sotsiaalselt kaasatud laps osaleb ühistel tegevustel, loob sõprussuhteid ning kogeb, et teised lapsed suhtuvad temasse austavalt. Seega on oluline, et kõik lapsed on kaasatud nii õppe- ja kasvatustegevustesse, omavahelisse mängu kui ka muudesse päeva jooksul toimuvatesse tegevustesse (Kwon et al., 2017). Mudelis esitatud lapse tasandi võtmetunnused, õppija omadused ning füüsiline, psüühiline ja sotsiaalne kaasatus annavad tervikliku ülevaate sellest, kuidas laps kogeb kaasava hariduse rakendamist koolieelses õppes. Nende tunnuste

teadlik toetamine on oluline, et tagada lapse areng, heaolu ning aktiivne ja tähenduslik osalemine õppe- ja kasvatustegevustes (Nelis & Pedaste, 2020).

Selline paindlik ja lapse individuaalset arenguteed väärtustav õpikäsitus kaasava hariduse kontekstis loob tugeva seose Reggio Emilia tegevuskultuuriga. Järgmine peatükk keskendub sellele, kuidas ja millisel määral avalduvad kaasava hariduse võtmetunnused Reggio Emilia tegevuskultuuris ning kuidas see lähenemine saab toetada iga lapse õppimist, osalemist ja heaolu.

Reggio Emilia tegevuskultuuri olemus

Reggio Emilia tegevuskultuur rõhutab lapse aktiivset osalust ja eneseväljendust ning kujutab lapse õppimist tervikliku, uurimusliku protsessina. Reggio Emilia lähenemine on koolieelses hariduses välja kujunenud kui lapsekeskne ja koostööpõhine pedagoogiline suund, mille algatajaks peetakse Itaalia pedagoogi Loris Malaguzzit. Lapse õppimine kujuneb Reggio Emilia käsitusel protsessina, mis hõlmab aktiivset uurimist, avastuslikku tegutsemist ning kogemuste omavahelist seostamist ja tõlgendamist. Laps ei ole passiivne teadmiste vastuvõtja, vaid aktiivne teadmiste kaaslooja (New, 1993; Takaya, 2008). Õppimine leiab aset sotsiaalses keskkonnas, suhetes täiskasvanute ja eakaaslastega ning tähenduslikes olukordades. Selles protsessis on keskne lapse võimalus teha valikuid, mõjutada ühistegevusi, väljendada oma ideid ning juhtida oma õppimist loomupäraste vahendite kaudu (Edwards et al., 2011). Lapse kuulumine rühma, tema ideede väärtustamine ja turvaline õhkkond on õppimise lahutamatu osa. Selline õpikäsitus on kooskõlas ka Alushariduse riikliku õppekava (2025) alusväärtustega, mille kohaselt toetatakse lapse aktiivset tegutsemist, avastamist, loovust ja iseseisvust. Õpetaja roll Reggio Emilia tegevuskultuuris on olla lapse partner, uurija ja teadmiste kaaslooja. Õpetaja ei juhi õppimist ühepoolset, vaid loob tingimused, mis toetavad laste uurimisprotsesse, ideede arengut ja mõtlemist. Õpetaja jälgib lapsi, märkab nende huvisid ja algatusi ning toetab nende põhjal uurimisteemade ja projektide kujunemist (Edwards et al., 1998; New, 1993). Õpetaja töö on pidevalt refleksiivne ning hõlmab nii laste vaatlust kui ka kolleegidega arutelu (Wien, 2011). Oluline osa Reggio Emilia pedagoogikast on pedagoogiline dokumenteerimine. Selle eesmärk on teha nähtavaks lapse õppimise protsess, tema mõtletegevus, avastused, probleemilahendused ja areng. Õpetajad koguvad laste tegevusi, dialooge, fotosid ja loomingut, et analüüsida laste arengut ning suunata õppeprotsessi teadlikult edasi (Wien, 2011). Selline paindlik, uurimuslik ja lapse individuaalset arenguteed väärtustav õpikäsitus loob tugeva aluse Reggio Emilia tegevuskultuuri käsitlemiseks kaasava hariduse kontekstis. Reggio Emilia pedagoogika

seostub mitmeti kaasava hariduse eesmärkidega, kuna rõhutab lapse kompetentsuse tunnustamist, osalusvõimaluste loomist, koostöösuhete kujundamist ning õppimist toetava keskkonna tähtsustamist. Järgmine peatükk keskendub sellele, millisel viisil ja ulatuses avalduvad kaasava hariduse võtmetunnused Reggio Emilia tegevuskultuuris ning kuidas see lähenemine saab toetada iga lapse õppimist, osalemist ja heaolu.

Kaasava hariduse võtmetunnuste esinemine Reggio Emilia tegevuskultuuris

Kaasava hariduse ja Reggio Emilia tegevuskultuuri keskne ühisjoon on arusaam lapsest kui aktiivsest õppijast. Kaasava hariduse põhimõtete kohaselt on igal lapsel õigus osaleda õppimises vastavalt oma võimetele ja vajadustele (Næsby, 2018; Vlachou & Fyssa, 2016). Reggio Emilia käsitusel nähakse last pädeva, loova ja uuriva õppijana, kellel on „sada keelt“ maailma mõtestamiseks ja väljendamiseks (Edwards et al., 2011; Malaguzzi, 1996). Need „sada keelt“ sümboliseerivad mitmekesiseid eneseväljenduse, õppimise ja suhtlemise viise, mis on kooskõlas kaasava hariduse rõhuasetusega mitmekesistele õpistiilidele ja ligipääsetavatele õppegevustele.

Õpetaja tasand hõlmab kaasava hariduse rakendamise mudelis õpetaja hoiakuid ja väärtusi, professionaalset pädevust, refleksioonivõimet ning oskust kohandada õppe- ja kasvatustegevust vastavalt laste individuaalsetele vajadustele (Nelis & Pedaste, 2020). Mõlemas lähenemises rõhutatakse õpetaja olulist rolli lapse õppimise ja osaluse toetajana. Kaasava hariduse kontekstis on õpetaja ülesanne luua turvaline, vastuvõttev ja toetav õpikeskkond ning kohandada õppe- ja kasvatustegevusi vastavalt lapse individuaalsetele vajadustele (Ainscow, 2016; Nelis & Pedaste, 2020). Reggio Emilia tegevuskultuuris tegutseb õpetaja kaaslooja, uurija ja partnerina, kes kuulab lapse ideid, dokumenteerib tema mõtlemisprotsesse ning kujundab õppeprotsessi ja keskkonda koostöös lapsega (Edwards et al., 2011; New, 1993).

Kaasava hariduse rakendamise mudelis on kesksel kohal mitmekesisuse väärtustamine, usk lapse potentsiaali ning kõrged, kuid realistlikud ootused iga lapse suhtes (Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Nelis & Pedaste, 2020). Reggio Emilia tegevuskultuuris nähakse last algselt pädeva, loova ja uudishimuliku õppijana, kelle areng ei ole määratletud puudujääkide, vaid võimaluste kaudu (Malaguzzi, 1996). Õpetaja lähtub lapse tugevustest ja huvidest, mis on kooskõlas kaasava hariduse väärtuspõhise ja inimkeskse olemusega. Kaasava hariduse rakendamine eeldab õpetajalt oskust diferentseerida õpetamist ning kohandada õppegevusi vastavalt laste arengutasemele ja erivajadustele (Häidkind & Oras, 2016; Nelis & Pedaste, 2020). Reggio Emilia tegevuskultuuris kujuneb õppekava laste huvidest ja

algatustest ning õpetaja loob nende põhjal projektipõhiseid ja uurimuslikke õppetegevusi (Edwards et al., 1998; Edwards et al., 2011). Selline paindlik õppekorraldus võimaldab loomulikul viisil arvestada laste individuaalsete vajadustega ning toetab kaasava hariduse praktilist rakendumist.

Mõlemas käsitluses on õpetaja töö lahutamatult seotud vaatlus- ja refleksiooniprotsessiga. Kaasava hariduse rakendamisel kasutatakse vaatlusandmeid ja eesmärgistamist lapse arengu toetamiseks (Nelis & Pedaste, 2020), samas kui Reggio Emilia tegevuskultuuris on keskne pedagoogiline dokumenteerimine, mis teeb nähtavaks lapse õppimise, mõtlemise ja arenguprotsessid (Nelis, 2023; Wien, 2011). Seega avalduvad õpetaja tasandi võtmetunnused Reggio Emilia tegevuskultuuris läbi väärtuspõhise lapsekäsituse, paindliku õppekorralduse, diferentseeritud õpetamise ning refleksiivse pedagoogilise praktika, mis on otseses vastavuses kaasava hariduse rakendamise mudeliga.

Nelis ja Pedaste (2020) kirjeldavad lapse tasandil nelja võtmetunnust: lapse omadused, füüsiline kaasatus, psüühiline kaasatus ja sotsiaalne kaasatus. Need tunnused kirjeldavad, kuidas laps kogeb kaasavat õpikeskkonda ning millised tingimused toetavad tema arengut ja heaolu. Reggio Emilia tegevuskultuuris käsitletakse last unikaalse ja pädeva õppijana, kelle arenguteed ei võrrelda normatiivsete standarditega, vaid lähtutakse tema individuaalsest potentsiaalist (Edwards et al., 2011). Lapse osalus ei tähenda üksnes tegevustes osalemist, vaid ka võimalust teha valikuid, väljendada oma ideid ja osaleda otsustusprotsessides (Malaguzzi, 1996; Nelis & Pedaste, 2020). Reggio Emilia tegevuskultuuris toetab lapse füüsilist kaasatust teadlikult kujundatud õpikeskkond, mida käsitletakse „kolmanda õpetajana“. Keskkond võimaldab lapsel vabalt liikuda, kasutada erinevaid vahendeid ning osaleda tegevustes vastavalt oma võimetele ja huvidele (Edwards et al., 2011; Gandini, 1993). Psüühiline kaasatus väljendub lapse motivatsioonis, turvatundes ja tähenduslikus õppimiskogemuses. Laps õpib peamiselt läbi mängu, uurimise ja loova tegevuse, mis toetab tema aktiivset osalust ja isiklikku arenguteekonda (Alushariduse riiklik õppekava, 2025). Sotsiaalne kaasatus ja kuuluvustunne kujunevad Reggio Emilia tegevuskultuuris koostöö, ühistevõtte ja vastastikuse austuse kaudu. Iga laps on aktsepteeritud ja väärtustatud rühma liikmena, toetades seeläbi lapse emotsionaalset heaolu ja sotsiaalset integratsiooni (Kõrgesaar, 2020). Kaasava hariduse põhimõtete kohaselt on lapse kuuluvus ja osalus keskse tähtsusega tegurid, mis toetavad tema arengut ja õpimotivatsiooni (Nelis & Pedaste, 2020).

Lähtudes teooriast võib järeldada, et Reggio Emilia tegevuskultuur toetab süsteemselt iga lapse arengut, võimaldades lapsel kogeda nii füüsilist, psüühilist kui ka sotsiaalset

kaasatust ning areneda aktiivse, väärtustatud ja osaleva õppijana. Seetõttu loob Reggio Emilia tegevuskultuur soodsa pinnase kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks koolieelses lasteasutuses (Ainscow, 2016; Edwards et al., 2011; Nelis & Pedaste, 2020).

Kokkuvõttes saab öelda, et kaasava hariduse rakendamise mudelis esitatud tunnused kajastuvad selgelt Reggio Emilia tegevuskultuuri põhimõtetes.

Uurimisprobleem, töö eesmärk ja uurimisküsimused

Teooriast selgus, et kaasava hariduse rakendamise mudeli lapse ja õpetaja tasandi tunnused avalduvad paljuski Reggio Emilia tegevuskultuuri põhimõtetes. Seetõttu võib eeldada, et Reggio Emilia tegevuskultuur toetab kaasava hariduse rakendamist alushariduses. Varasemad uuringud on käsitlenud eraldi nii kaasava hariduse rakendamist alushariduses (Nelis & Pedaste, 2020; Nelis, 2023) kui ka Reggio Emilia tegevuskultuuri rakendamist (Ojaniit, 2020). Siiski on Eestis vähe uuritud, kuidas kaasava hariduse rakendamise mudelis esitatud tunnused avalduvad just Reggio Emilia tegevuskultuuris. Samuti puudub piisav ülevaade sellest, millised tegurid toetavad ja millised takistavad õpetajaid kaasava hariduse rakendamisel Reggio Emilia põhimõtetest lähtudes. Samas on Reggio Emilia tegevuskultuuri järgi tegutsemine Eesti lasteaedades järjest enam levinud. Sellest tulenevalt kerkib esile uurimisprobleem: puudub teaduspõhine teadmine selle kohta, kuidas kaasava hariduse rakendamise mudelis esitatud õpetaja ja lapse tasandi tunnused avalduvad Reggio Emilia tegevuskultuuris koolieelses lasteasutuses ning millised tegurid mõjutavad nende rakendumist õpetajate igapäevases töös.

Eelnevast tulenevalt on käesoleva bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada, millised kaasava hariduse rakendamise mudeli tunnused avalduvad Reggio Emilia tegevuskultuuris õpetaja igapäevategevuses ning millised tegurid toetavad ja takistavad õpetajaid kaasava hariduse rakendamisel Reggio Emilia tegevuskultuuri kontekstis lasteaiaõpetajate hinnangul. Töö uurimisküsimused:

1. Millised kaasava hariduse rakendamise mudeli tunnused avalduvad Reggio Emilia tegevuskultuuris?
2. Milliste kaasava hariduse rakendamise mudeli tunnustega arvestavad Reggio Emilia tegevuskultuuris töötavad õpetajad?

Metoodika

Käesolev uurimistöö on kvalitatiivse uurimisviisiga, kuna eesmärk ja uurimisküsimused keskenduvad lasteaiaõpetajate kogemuste ja hinnangute mõistmisele, mis on oma olemuselt subjektiivsed, mida ei saa kvantitatiivsete meetoditega mõõta.

Valim

Käesolevas uuringus kasutati ettekavatsetud valimit, kuhu valiti lasteaiaõpetajaid teadlikult, lähtudes nende kogemustest Reggio Emilia tegevuskultuuri praktiseerimisel ja dokumenteerimisel, et tagada uuringu eesmärgi täitumine (Beilmann & Rämmer, 2025). Uuringus osalesid 6 lasteaiaõpetajat, kes töötavad neljas erinevas Eesti lasteaias. Valim hõlmas õpetajaid, kellel on varasem kogemus kaasava hariduse põhimõtete rakendamisel ning on teadlikult kujundanud oma õpikeskkonna lapsest lähtuvas. Nendest viis on töötanud lasteaias 10-20 aastat ja üks 5 aastat ning Reggio Emilia tegevuskultuuri on praktiseeritud 3-5 aastat. Uuringu läbiviimiseks kaardistati esmalt lasteaiad, kus rakendatakse Reggio Emilia pedagoogikat või selle elemente. Seejärel võeti kirja teel (vt lisa 1) ühendust vastavate õppeasutuste direktoritega, et saada ülevaade võimalikest vabatahtlikest. Direktoritelt saadud informatsiooni põhjal pöörduiti telefoni teel konkreetsete õpetajate poole, et leppida kokku sobiv intervjuu ja vaatluse aeg. Uurimist alustati vaatlusega rühmakeskkonnas ja tulemused kanti vaatluslehele ning seejärel viidi läbi intervjuu õpetajaga. Intervjuu käigus esitati õpetajatele kaks sissejuhatavat küsimust, et välja selgitada nende arusaamad kaasava hariduse põhimõtetest ja Reggio Emilia tegevuskultuuri olulisematest põhimõtetest. Õpetajate arusaam nii kaasavast haridusest kui ka Reggio Emilia põhimõtetest toetub selgelt lapsekesksele mõtteviisile. Kõige olulisemaks peetakse seda, et iga laps saab õppida ja areneda oma tempos ning et õpetamine peab lähtuma lapse individuaalsetest vajadustest, huvidest ja eripäradest.

(..) „Igal lapsel on midagi, milles ta on tugev, ja meie püüame seda esile tuua, et laps saaks eduelamuse ja sellest edasi areneda.“ (...). (Õ3)

Uuringus osalemine oli osalejatele vabatahtlik ning kogutud struktureeritud vaatluslehed ja poolstruktureeritud intervjuudest saadud vastused muudeti anonüümseks ning on esitatud käesolevas töös koodidega (Õ1-Õ6), mis ei võimalda osalejate tuvastamist. Kõiki andmeid kasutati üksnes käesoleva teadustöö eesmärgil ning neid ei jagatud kolmandatele osapooltele. Uuring järgis kõiki teaduseetika põhimõtteid, sealhulgas konfidentsiaalsust ja osalejate õiguste kaitset.

Andmekogumine

Intervjuu ja vaatluse kavandamisel lähtuti uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Nii intervjuu kava kui ka vaatluslehe koostamisel võeti aluseks Nelis & Pedaste (2020) kaasava hariduse mudelis esitatud õpetaja ja lapse tasand. Andmekogumine toimus kahes etapis, mis viidi läbi 2026 aasta märtsikuus. Esmalt viidi läbi vaatlus lasteaia rühma keskkonnas.

Vaatlustega koguti andmeid, et saada vastused esimesele uurimisküsimusele. Vaatluse käigus kogutavate andmete fikseerimiseks koostati vaatlusleht. Vaatluslehele koondati peamised kategooriad nagu õpetaja tegevused ja kohandused, keskkonna ja vahendite kasutus, laste osalus ja kaasatus ning kaasamist toetavad või takistavad tegurid (vt lisa 2). Vaatluse käigus keskenduti nähtavatele tegevustele ja interaktsioonidele, vältides laste individuaalset hindamist. Iga rühma kohta viidi läbi üks vaatlus, kokku kuus, ajavahemikus 09.00–11.00.

Teiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuudega koguti andmed, et vastata teisele uurimisküsimusele. Intervjuu kava (vt lisa 3) algas kahe sissejuhatava küsimusega, mis võimaldas intervjuueeritaval teemasse sisse elada. Enne põhi intervjuud viidi läbi prooviintervjuu, mille eesmärk oli hinnata küsimuste selgust ja arusaadavust.

Prooviintervjuu põhjal sai muudetud intervjuu kava konkreetsemaks. Küsimused struktureeriti temaatilisteks plokkideks, mis käsitlesid lapse kaasatust, õpetaja rolli, keskkonna tähendust ning kaasamist toetavaid ja takistavaid tegureid. Intervjuud toimusid rühmaruumis kohapeal, et tagada võimalikult mugav ja turvaline keskkond kogemuste jagamiseks. Kokku viidi läbi kuus intervjuud, millele lisandus ka kaks prooviintervjuud. Pikim intervjuu kestis 1 tund ja 15 minutit ja lühim 35 minutit, keskmiselt kestis intervjuu 45 minutit. Intervjuud salvestati osalejate eelneval nõusolekul kõnetuvastusrakenduse Parrot abil. Kahe erineva andmekogumismeetodi kasutamine võimaldas rakendada andmete triangulatsiooni, sidudes omavahel vaatluste ja intervjuude tulemused ning tõstes seeläbi uuringu kvaliteeti.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsil kasutati abduktiivset sisuanalüüsi, kus lähtuti teooriast tulenevatest etteantud kategooriatest, kuid koodid tuletati induktiivselt uuritavast materjalist.

Andmeanalüüsil lähtuti kaasava hariduse rakendamise mudeli (Nelis & Pedaste, 2020) lapse ja õpetaja tasandist ja nende all esitatud võtmetunnustest (vt tabel 1). Vaatluste puhul jäeti välja lapse tasandi võtmetunnus lapse omadused, sest seda ei olnud võimalik vaatluse käigus selgelt märgata.

Tabel 1. Andmeanalüüsi aluseks olnud kaasava hariduse mudeli tasandid ja võtmetunnused

Mudeli tasand	Võtmetunnused
Lapse tasand	Lapse omadused Lapse füüsiline kaasatus Lapse sotsiaalne kaasatus Lapse psüühiline kaasatus
Õpetaja tasand	Õpetaja omadused Õpetamine

Andmeanalüüsil käsitleti mudeli tasandeid peakategooriatena ja võtmetunnuseid alamkategooriatena.

Intervjuud transkribeeriti veebipõhises keskkonnas Tekstiks (Olev & Alumäe, 2024) abil ning seejärel korrigeeriti käsitsi, et tagada materjali täpsus ja usaldusväärsus. Kokku moodustasid transkribeeritud intervjuud 51 lehekülge tekstimaterjali. Väljavõtte transkriptsioonist on esitatud lisa (vt lisa 4). Seejärel puhastati tekstid analüüsimiseks, eemaldades täitesõnad, katkestused ja ebaolulised kordused. Analüüsi käigus loeti kogu materjal korduvalt läbi, et saada terviklik ülevaade. Tekstidest eristati tähenduslikud üksused ehk laused või lõigud, mis olid seotud uurimisküsimusega. Tähenduslikele üksustele omistati koodid, mis peegeldasid selle sisu ning koodide nimetamisele läheneti induktiivselt. Edasi paigutati tekkinud koodid deduktiivset lähenemist kasutades kaasava hariduse mudeli alusel sobivate alamkategooriate alla. Käsitsi kodeerimine toimus nii intervjuu- kui ka vaatlusandmetes Wordi failis. See tähendab, et otsiti ja märgiti tekstis ära tähenduslikud üksused, anti tähenduslikule üksusele nimetus ning paigutati kood koheselt sobiva alamkategooria alla.

Tabel 2. Näide koodide paigutumisest kategooriate alla lapse tasandil

Peakategooria	Alamkategooria	Kood
Lapse tasand	Füüsiline kaasatus	eraldumise võimalus vaba liikumine ruumide vahel tegevuskeskused vahendite kättesaadavus/avatud riulid mitmekesised vahendid laste osalemine ruumi paigutamisel

Usaldusväärsuse suurendamiseks kodeeriti andmed esmalt eraldi ning seejärel võrreldi ja ühtlustati koodide sõnastust. Pärast kodeerimist võrreldi intervjuude ja vaatluste tulemusi, et hinnata, kuivõrd õpetajate kirjeldatud praktikad vastasid tegelikele vaadeldud tegevustele ja seda kajastame arutelu peatükis.

Tulemused

Tulenevalt uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest antakse ülevaade, kuidas avalduvad kaasava hariduse tunnused Reggio Emilia tegevuskultuuri praktiseerivates rühmades.

Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa ja täpsemalt nende alla tekkinud pea- ja alamkategoriaid selgitades.

Kaasava hariduse mudeli tunnuste avaldumine ja rakendamine Reggio Emilia tegevuskultuuri praktiseerivas rühmakeskkonnas

Vaatluse teel saadud tulemused esitatakse kahe peakategooria kaupa ja kummagi peakategooria all avatakse alamkategoriad tuues välja tegevused, mis vaatluse käigus ilmnesisid.

Lapse tasandi juures on kolm alamkategoriat: füüsiline kaasatus, sotsiaalne kaasatus ja psüühiline kaasatus.

Füüsilise kaasatuse alamkategooria juures selgus vaatluse tulemustest, et rühmas on võimalus eraldumiseks (nt rahunemisenurgad), lastel on ruumi liikumiseks ja rühmaruum oli liigendatud erinevateks tegevuskeskusteks (väiksemad tegutsemisalad), pakkudes võimalusi koostööks. Veel selgus, et kasutati mitmekesiseid materjale, sealhulgas looduslikke ja taaskasutus vahendeid, mis toetasid loovat ja uurimuslikku õppimist. Materjalid olid paigutatud lastele kättesaadavalt, võimaldades neil iseseisvalt valida ja kasutada erinevaid vahendeid. Näiteks vabamängu ajal said lapsed tuua onni ehitamiseks materjale ja vahendeid erinevatest keskustest.

Sotsiaalse kaasatuse puhul selgus, et lapsed osalesid aktiivselt ühistegevustes, tegid koostööd ning aitasid üksteist igapäevastes olukordades. Lapselt lapsele õppimine avaldus olukordades, kus osavamad lapsed juhendasid teisi või toetasid neid tegevustes. Näiteks lapsed juhendasid üksteist kunstitegevustes. Õpetajad löid teadlikult olukordi, kus koostöö oli vajalik, näiteks alagrupitöodes ja ühistes projektides. Ühes rühmas oli konkreetne tegevus, kus esimesele kahele lasteaeda saabunud lapsele rääkis õpetaja, mis on plaanis loovtööna teha enne mängima asumist. Iga saabuv laps sai juhised hetkel tegutsevalt lapselt mitte õpetajalt ning asusid koostöiselt tegutsema. Konfliktide lahendamisel kasutati arutelusid ning õpetajad suunasid lapsi avatud küsimuste ja peegeldamise kaudu ise lahendusi leidma.

Psüühilise kaasatuse osas ilmnnes, et lapsed tundsid end turvaliselt ning nende osalus oli sisuliselt tähenduslik. Õpetajad löi toetava õhkkonna, kuulates lapsi, laskudes nende tasandile ning lapsed said oma mõtteid ja tundeid väljendada. Lastele anti võimalus eneseväljenduseks erinevates vormides ning nende arvamust ja ettepanekuid aktsepteeriti.

Ühes rühmas istusid lapsed koos õpetajatega juturingi, kus asuti jagama ühiselt võrdsete kaaslastena oma mõtteid selle üle, millised tantsuliigutused võiksid olla ühises loovtantsus. Lapsed ja õpetajad näitasid julgelt oma liigutusi hinnangute vabalt.

Õpetaja tasandi juures on kaks alamkategoriat: õpetaja omadused ja õpetamine.

Õpetaja omaduste juures oli näha õpetaja suutlikkus jääda rahulikuks ka keerulistes situatsioonides. Näiteks kui üks laps ei olnud nõus hommikuringis kaasa tegutsema siis õpetaja suunas last kaasa võtma oma turvaeset, mis toetas teda keskendumisel ja eneseregulatsioonis. Kõikides rühmades oli näha õpetajate teadlikku tegutsemist tugevajavate laste toetamisel, mis tagas kõikide laste kaasatuse.

Õpetamine ning õppetegevuse protsess kujunes ühiste eesmärkide seadmisest koostöös lastega. Laste huvidest lähtumine oli kesksel kohal ning õppetegevus kujunes laste küsimuste ja kogemuste põhjal. Õpetaja kohandas edasisi tegevusi vastavalt laste soovidele, väljendatud huvile, tähelepanekutele, mis suurendas laste motivatsiooni ja püsivust. Näiteks ühes rühmas oli inimkeha projekt, kus õpetajad olid loonud erinevad võimalused ja keskused laste erinevate huvide järgi. Vaatluse ajal oli selgelt näha laste jaotumist keskustesse, vastavalt oma huvidele. Lapsed, kes huvitusid nahapinna uurimisest, said võimaluse seda teha läbi mikroskoobi. Vaatlustes ilmnes, et lastel oli võimalus teha valikuid ning algetada tegevusi. Näiteks valisid lapsed iseseisvalt materjale ja kujundasid mängu sisu ilma, et loovust oleks piiratud. Õpetajate roll avaldus partnerina, kes toetas laste valikuid ning võimaldas neil võtta vastutust oma tegevuste eest. Õpetajad võimaldasid lastel tegutseda erinevates keskustes nii õppe- ja kasvatustegevuses kui ka vabamängus. Näiteks said lapsed kunstikeskustes joonistada, meisterdada, teistes keskustes rollimängu mängida, aga ka näiteks liikuvat raamatukogu külastada, mis asus rühmaruumist väljaspool.

Enamikes rühmades oli näha, et arvestati iga lapse eripära, vajaduse ja huviga selliselt, et rakendati tegevustes diferentseerimist. Laps, kes oli üle stimuleeritud või oli tal raskusi oma emotsioone reguleerida suuremas seltskonnas sai tegutseda väiksemas alagrupis või individuaalne lähenemise kaudu võimaluse olla kaasatud. Paraku selgus vaatlusel, et kõikide lasteni mõned õpetajad ei jõudnud ja lisatõe vajadusega laste puhul õpetaja koheselt tegevust kohandada ei saanud, tänu puudulikule inimressursile. Õpetajad pakkusid individuaalset juhendamist, kasutades näiteks sosistamist, toetavat puudutust või tegevuse mudeldamist. Lastele võimaldati alternatiivseid osalusviise, näiteks tegevusega hilisem liitumine või kõrvalt jälgimine. Diferentseerimine ei väljendunud üksnes ülesannet raskusastmes, näiteks võimaldati matemaatikas tugevamal lapsel lahendada keerukamaid ülesandeid või suunati lugemisoskusega laps rühmale ette lugema, tuues esile tema tugevused. Samal ajal märgati ja

toetati ka eripärasid, näiteks helitundlikule lapsele pakuti kõrvaklappe või võimalust tegutseda rahulikumas keskkonnas. Tempo kohandamine väljendus rahulikes üleminekutes ning laste mittekiirustamises, mis võimaldas igal lapsel tegutseda oma individuaalses tempos.

Lastele anti hinnang õpitulemuste kohta tagasisidestamise ja peegeldamise teel õppeprotsessi ajal või järgselt, lähtudes iga lapse individuaalsest võimekusest. Vaatluse ajal märkasime, kuidas õpetajad panid kirja oma märkamised ning üksteist suunati ka meeskonna siseselt märkamisi vaatlema. Näiteks savitegevuse juures oli õpetajal paber, kuhu kirjutas kõik tegevuses laste poolt tehtud märkamised. Enamus rühmades koguneti peale õppetegevust ühisesse ringi, milles jagati kogemusi ja kinnitati õpitut. Õppeprotsessi tulemused tehtud tööde näol ja õppematerjalid eksponeeriti nähtaval kohal näiteks seintele ning kogu projekti teekond oli rühma keskkonna osa. Kasutati fotosid, märkmeid ja laste töid õppimise nähtavaks tegemiseks.

Kaasava hariduse rakendamise mudeli tunnuste avaldumine Reggio Emilia tegevuskultuuris õpetajate hinnangul läbi intervjuude.

Esimese uurimisküsimuse all on kaasava hariduse mudelist lähtuvalt kaks peakategooriat: lapse tasand ja õpetaja tasand. Edasi anname ülevaate nende peakategooriate all olevate alamkategooriate kaupa.

Lapse tasand. Lapse tasandi all on neli alamkategooriat: lapse omadused, füüsiline kaasatus, sotsiaalne kaasatus, psüühiline kaasatus.

Lapse omaduste puhul töid õpetajad välja, et lähtuvad iga lapse-individuaalsusest, huvist ja eripärast. Õppetegevused sageli kujunevad eelneva päeva tähelepanekute põhjal, mis aitavad esile tuua iga lapse tugevused. Õpetajad kirjeldasid, et käitumuslikud eripärad võivad avalduda nii impulsiivsuse, äkiliste emotsiooni puhangute, agressiivse reaktsiooni kui ka vastupidiselt väga tagasihoidliku ehk „nähtamatu“ toimetulekuraskusena. Selgus, et mõned lapsed ei pruugi oma raskusi väljendada valjuhäälselt, kuid vajavad siiski tuge.

(...) „*See laps vaikides lihtsalt kannatab... tegelikult ei olnud üldse väga hästi*“ (...).
(Õ2)

Füüsilise kaasatuse puhul toodi välja, et lastel on võimalus eralduda rahulikumas keskkonda, mida toetavad erinevad võimalused nii rühmas sees kui väljas. Õpetajad kirjeldasid, et vahendid on lastele vabalt kättesaadavad ja riulid asetsevad laste kõrgusel, mis toetavad iseseisvust ja eneseväljendust. Rühmades on mitmekesised ja eri raskusastmega vahendid, mis võimaldavad lastel oma ideid teostada ja arengut toetada, mis võimaldas lastel anda esemele ise oma tähenduse. Osutati rahulolule, et nende rühmaruumid võimaldavad

lastel vabalt ruumide vahel liikuda ning neid usaldatakse ka rühmaruumidest väljaspoole liikumises.

(...), „Meil on see põhimõte, et nii palju, kui on õpetajaid, nii palju on ruume avatud... meil on tunnete tuba, direktori kabinet, eesalad, pikk koridor sensorsete kastidega“ (...).

(Õ2)

Psüühilist kaasatust toetab õpetajate sõnul projektõpe, mis võimaldab lastel oma teadmisi ja küsimusi sõnastada õppimist mõtestada sealjuures kogeda oma arvamuse olulisust. Õpetajate hinnangul kujuneb laste turva- ja kuuluvustunne eelkõige läbi igapäevaste praktikate, näiteks igale lapsele sobiva rolli leidmine või tunnustamise ringid. Jälgitakse laste tegevusi ja vajadusel kohandatakse teemat või alagrupi suurust.

(...) „Projektipõhised tegevused toetavad laste ideede ja mõttekäikude esiletoomist... laps saab oma mõtteid katsetada ja ellu viia.“ (...). (Õ4)

Sotsiaalse kaasatuse puhul õpetajad tõid välja, et laste omavahelised suhted rühmas on üldiselt toetavad ja avatud, kus leitakse üksteisele rolle ning kaasatakse mängu. Õpetajad pidasid oluliseks, et lapsed oskavad üksteist märgata ja tunnustada. Erivajadustega lapsi toetab õpetajate hinnangul see, et neid mõistetakse ja aktsepteeritakse, mitte ei tõlgendata pahadena või probleemina. Kirjeldades, et lapse käitumine või sensoorne tundlikkus annab sageli märku vajadusest, millele tuleb reageerida rahulikult ja toetavalt. Rõhutati, et konflikte lahendatakse dialoogi ja draamamängude kaudu, mis arendab suhtlemist, empaatiat ja kaasamõtlemist. Õpetajate sõnul on ruumid kujundatud nii, et need soodustaksid laste omavahelist suhtlust ja koostööd, näiteks suuremate laudade ja ühisalade kaudu. Oluliseks peetakse, et lapsed saavad osaleda ruumi kujundamisel, mis suurendab nende kaasatust.

(...) „Kui laps tunneb, et tema arvamus loeb, siis ta tahab rohkem osaleda“ (...). (Õ3).

Õpetaja tasand. Õpetaja tasandi all on kaks alamkategooriat: õpetaja omadused ja õpetamine.

Õpetaja omadustest lähtudes kirjeldati end rahulike, tähelepanelike ja lapsest lähtuvate spetsialistidena, rõhutades, et nende roll on märgata iga lapse vajadusi, pakkuda emotsionaalset stabiilsust ning luua keskkond, kus lapsed tunnevad end väärtustatuna ja kaasatuna.

(...) „Kuulan teda, märkan.“ (...). (Õ1)

Õpetamist kirjeldasid õpetajad nii, et laste vajaduste ja muutuste varajane märkamine on nende igapäevase töö lahutamatu osa. Pannakse tähele nii lapse käitumuslikke kui ka sensorsetest eripäradest tulenevaid aspekte, mis viitavad vajadusele kohandada tegevust või pakkuda täiendavat tuge. Õpieesmärgid seatakse lähtudes iga lapse arengutasemest ja huvidest ning neid kohandatakse vastavalt lapse osalusele, motivatsioonile ja õppimise dünaamikale. Õpetajad kohandavad õppetegevusi vastavalt laste individuaalsetele vajadustele, pakkudes erinevaid rolle, materjale ja lähenemisi. Vajadusel muudetakse rühma või alagrupi suurust, tegevuse tempot, õppemeetodit, et tagada iga lapse maksimaalne osalus. Õpitulemuste hindamine toimub pideva jälgimise, dialoogi ja dokumenteerimise kaudu, keskendudes lapse arengule ja õppimisele, mitte ainult sooritusele. Positiivseid suhteid toetatakse igapäevaste rutiinide, tunnustamise ja turvalise keskkonna kaudu, mis loob lastele kuuluvustunde ja emotsionaalse stabiilsuse. Reflekteerimine on õpetajate hinnangul nende töös pidev protsess, mille eesmärk on mõtestada laste käitumist ja õpetamispraktikaid ning teha sellest tulenevaid teadlikke muudatusi.

(...) „*Me ei anna valmis lahendusi, vaid aitame lastel ise lahenduseni jõuda.*“ (...). (Õ4)

Arutelu

Uurimistöö eesmärk oli mõista, kuidas kaasava hariduse rakendamise mudeli tunnused avalduvad Reggio Emilia tegevuskultuuris ning millised tegurid toetavad või takistavad nende rakendamist. Tulemuste esitamisel ja tõlgendamisel lähtusime kaasava hariduse rakendamise mudelist, mis võimaldas siduda empiirilised leiud varasemate teadustulemustega. Tulemused näitasid, et Reggio Emilia põhimõtted on suurel määral kooskõlas kaasava hariduse tunnustega. Intervjuu ja vaatluse tulemused kinnitasid, et Reggio Emilia tegevuskultuur toetab lapse individuaalsuse arvestamist, mis on kooskõlas kaasava hariduse mudelis esitatud lapse omadustele (Nelis & Pedaste, 2020). Arutelu on üles ehitatud uurimisküsimuste kaupa, kus esimesele küsimusele vastuse saamiseks kasutati vaatlustulemusi ja teisele küsimusele vastuse saamiseks kasutati intervjuutulemusi.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised kaasava hariduse rakendamise mudeli tunnused avalduvad Reggio Emilia tegevuskultuuris?

Vaatlustulemused näitasid, et Reggio Emilia tegevuskultuur toetab kaasava hariduse mudeli lapse tasandi tunnuseid terviklikult. Füüsiline kaasatus avaldus ruumi paindlikkuses, avatud riiulites, liigendatud tegevuskeskustes ja mitmekesisites materjalides. Need leiud on kooskõlas

Gandini (1993) käsitlesega keskkonnast kui „kolmandast õpetajast“, mis loob lastele autonoomiat ja iseseisvat tegutsemist toetava ruumi. Lapsed said vabalt liikuda ja valida vahendeid, mis näitab, et füüsiline kaasatus ei piirdunud kohaloluga, vaid võimaldas mõtestatud osalemist. Mõtestatud osalemine avaldus olukordades, kus lapsed kandsid õpitu edasi vabamängu. Samas ilmnes ka olukordi, kus osa lastest jäid tegevustes passiivsemaks.

Psüühiline kaasatus avaldus laste turvatundes, tähenduslikus osalemises ja võimaluses väljendada oma mõtteid. Projektõpe ja igapäevased rutiinid toetasid laste autonoomiat, kompetentsust ja seotust, mis haakub enesemääratlusteooriaga ning Ainscowi (2016) rõhutatud emotsionaalse heaolu olulisusega kaasavas hariduses. Samas ilmnes ka lapsi, kes jäid passiivsemaks, mis viitab vajadusele teadlikumalt toetada kõigi laste psüühilist kaasatust.

Sotsiaalne kaasatus avaldus koostöises kultuuris, kus lapsed juhendasid üksteist, lahendasid konflikte dialoogi kaudu ning osalesid ühistes projektides. See kinnitab Kõrgesaare (2020) järeldusi, et Reggio lähenemine soodustab vastastikust õppimist ja sotsiaalset arengut. Vaatlused näitasid, et sotsiaalne kaasatus ei tähenda üksnes koos tegutsemist, vaid ka tähenduslike suhete kujunemist ja empaatiat. Samas viitasid mõned passiivsemad lapsed vajadusele veelgi teadlikumalt toetada kõigi laste osalust, mis on oluline tähelepanek kaasava hariduse rakendamisel. Selline tulemus kinnitab, et sotsiaalne kaasatus toetab ka lapse arengut laiemalt, sealhulgas eneseregulatsiooni ja koostööoskuste kujunemist. See on kooskõlas varasemate uuringutega, mis näitavad, et Reggio Emilia lähenemine soodustab lastevahelist koostööd ja vastastikust õppimist (Kõrgesaar, 2020).

Vaatlustulemused kinnitasid, et õpetajad kasutasid mitmekesiseid kohandusi, näiteks rühma või alagrupi suuruse muutmine, tempo reguleerimine, alternatiivsed osalusviisid, mis näitab teadlikku ja refleksiivset pedagoogilist praktikat, kus diferentseerimine toimus sageli loomuliku protsessi osana, mitte eraldiseisvate strateegiatena. Vaatlustulemused näitasid, et Reggio Emilia tegevuskultuuris avalduvad kaasava hariduse mudeli lapse ja õpetaja tasandi tunnuseid terviklikult, kuigi mõningad lapsed vajasid lisatuge, et olla täielikult kaasatud.

Teise uurimusküsimusega sooviti teada saada, milliste kaasava hariduse rakendamise mudeli tunnustega arvestavad Reggio Emilia tegevuskultuuris töötavad õpetajad? Õpetajad kirjeldasid, et nad lähtuvad iga lapse individuaalsusest, huvist ja eripärast, mis on kooskõlas Nelise ja Pedaste (2020) mudelis kirjeldatud lapse omadustega. Füüsiline kaasatus ilmnes õpetajate hinnangul paindlikus ruumikasutuses, vabalt kättesaadavates materjalides ja võimaluses eralduda rahulikku keskkonda. See peegeldab Gandini (1993) arusaama keskkonnast kui õppimist suunavast tegurist.

Psüühiline kaasatus seostus projektõppe, turvatunde ja lapse arvamuse väärtustamisega. Õpetajad rõhutasid sobiva rolli pakkumist ja vajadusel teema või alagrupi kohandamist, mis toetab Ainscowi (2016) rõhutatud emotsionaalse heaolu olulisust.

Sotsiaalne kaasatus avaldus toetavates suhetes, dialoogilises konfliktide lahendamises ja laste kaasamises ruumi kujundamisse. See on kooskõlas Kõrgesaare (2020) järeldustega Reggio lähenemise sotsiaalset arengut toetava iseloomu kohta.

Õpetamine ja pedagoogilised valikud olid intervjuude põhjal paindlikud ja lapsekesksed. Õpetajad kirjeldasid, et varajane märkamine on nende igapäevase töö lahutamatu osa ning õpieesmärgid seatakse ja kohandatakse vastavalt lapse arengutasemele, motivatsioonile ja osalusele. See toetab Häidkindi ja Orase (2016) käsitlust diferentseerimisest kui kaasava hariduse keskse praktikast. Intervjuudes rõhutati, et kohandamine ei ole eraldiseisev tegevus, vaid loomulik osa õpetamisest. Intervjuutulemused näitasid, et õpetajad arvestavad kaasava hariduse mudeli õpetaja tasandi tunnustega järjepidevalt ja teadlikult.

Õpetaja omadustest tõid nad esile rahulikkuse, tähelepanelikkuse ja lapsest lähtuva hoiakuga tegutsemise. Need omadused võimaldavad märgata laste individuaalseid vajadusi ja pakkuda emotsionaalset stabiilsust, mis on kooskõlas ning rõhutatud professionaalsete kompetentsidega kaasavas hariduses. Kinnitades, et õpetaja tasandi tunnused ei ole üksnes käitumisviisid, vaid professionaalsed kompetentsid, mis mõjutavad otseselt kaasatuse kvaliteeti (Edwards et al., 2011; Nelis & Pedaste, 2020).

Refleksioon ja dokumenteerimine olid õpetajate hinnangul olulised töövahendid. Dokumenteerimist kasutati laste mõtlemise mõistmiseks, tegevuste planeerimiseks ja õpetaja enda töö analüüsimiseks, mis on kooskõlas Wieneri (2011) käsitlusega dokumenteerimisest kui refleksiivsest praktikast. Intervjuud näitasid, et refleksioon on pidev protsess, mis toetab edasiste tegevuste planeerimist teadlikku pedagoogilist otsustamist.

Pedagoogiline dokumenteerimine oli õpetajate töös nähtav ja tähenduslik, toetades õppimise mõtestamist ja edasiste tegevuste planeerimist, toimides ühtlasi refleksiooni vahendina, mis aitab õpetajal oma tegevust analüüsida ja teadlikult parendada. Sidudes õpetaja tasandi reflekteeriva tegevuse otseselt kaasava hariduse mudeli põhimõtetega, mis on kooskõlas Reggio pedagoogika ühe keskse põhimõttega, mille kohaselt dokumenteerimine aitab mõista lapse mõtlemist ja arengut (Wien, 2011). See toetab käsitlust dokumenteerimisest kui refleksiivsest praktikast, mis aitab õpetajal oma tegevust teadlikult arendada.

Samas tõid õpetajad välja ka takistusi, eelkõige inimressursi nappuse ja vajaduse järjepidevama meeskonnatöö järele mida on rõhutanud ka varasemad uuringud, mis

kinnitavad Ainscowi (2016) seisukohta, et kaasava hariduse rakendamine sõltub lisaks õpetaja professionaalsusele ka institutsionaalsetest tingimustest.

Vaatlus- ja intervjuutulemused täiendavad üksteist: vaatlus näitas, kuidas kaasava hariduse tunnused avalduvad laste igapäevases tegevuses, intervjuud avasid õpetajate teadlikke valikuid ja professionaalset mõtestamist nii lapse kui õpetaja tasandil. Reggio Emilia tegevuskultuur loob soodsad tingimused kaasava hariduse rakendamiseks, kuid järjepidev rakendamine sõltub õpetajate teadlikkusest, meeskonnatööst ja institutsionaalsetest tugistruktuuridest.

Uuringu tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et väike ja ettekavatsetud valim ei võimalda teha laiapõhjalisi üldistusi kõigi Reggio Emilia suunitlusega lasteaedade kohta. Osalenud rühmad olid lähenemist rakendanud juba pikemat aega, mistõttu võivad tulemused peegeldada stabiilsemaid praktikaid. Vaatlused toimusid ühes kindlas ajavahemikus ning uuringu läbiviijate kohalolek võis mõjutada õpetajate käitumist. Intervjuud tuginesid õpetajate eneserefleksioonile, mis võib sisaldada soovituslikkust, ehkki triangulatsioon vähendas selle mõju. Edasistes uuringutes võiks kaasata ka tugispetsialistide vaatenurga, et saada terviklikum arusaam kaasava hariduse rakendamisest Reggio Emilia tegevuskultuuris.

Tänu sõnad

Autorid avaldavad siirast tänu kõigile, kes panustasid bakalaureusetöö valmimisse. Tunnustame oma juhendajat professionaalse toe ja suunamise eest, kes aitas hoida töös fookust ning süvendada arusaamist uuritavast teemast. Hindame kõrgelt uuringus osalenud lasteaiaõpetajate panust, kelle jagatud kogemused võimaldasid kujundada sisuka ülevaate kaasava hariduse rakendamisest Reggio Emilia tegevuskultuuris. Samuti soovime esile tõsta kolleege, kellega koostöö ja arutelud pakkusid inspiratsiooni kogu protsessi vältel. Eriline tänu kuulub meie peredele ja lähedastele nende mõistmise, toetuse ja julgustuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud käesoleva bakalaureusetöö iseseisvalt ning korrektselt viidanud kõigile kasutatud allikatele. Lõputöö on valminud vastavalt Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetele ning järgib häid akadeemilisi tavaid. Mõlema autori panus lõputöösse oli võrdne. Intervjuude ja nende transkribeerimine ning vaatluste läbiviimine jaotati võrdselt, kumbki autor viis läbi kolm intervjuud ja kolm vaatlust. Kodeerimine ja saadud andmete analüüs toimus koostöös ning ühiselt töötati teooria ja

tulemuste kokku kirjutamisel ning järelduste tegemisel. Töö kõik osad on valminud ühiselt ja võrdväärselt panustades.

Evelin Müllerson ja Kerli Väinsalu

/allkirjastatud digitaalselt/

10.05.2026

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>
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education: The Selected Works of Mel Ainscow*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688213>
- Alushariduse riiklik õppekava (2025). *Haridus- ja Teadusministeerium*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001>
- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (2nd ed.). Ablex Publishing.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (2011). *The hundred languages of children : the Reggio Emilia experience in transformation*. Praeger
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4–8.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). Kaasav haridus. <https://www.hm.ee/et/tegevused/alusharidus/kaasav-haridus>
- Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8), 974–989. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005867>
- 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>
- Kutsestandard. *Õpetaja, tase 6*. (2025). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11466947>
- Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse* (3., täiendatud ja parandatud väljaanne). Tartu Ülikooli Kirjastus

- 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>
- Laherand, M. L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Infotrükk
- Love, H. R. (2018). Understanding High-Quality Inclusive Education Across Early Childhood Settings. Dissertation. University of Kansas
- Lundqvist, J., Allodi, M. W., & Siljehag, E. (2015). Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: a longitudinal study. *International journal of special education*, 30(3), 3–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094947>
- Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ474755>
- Malaguzzi, L. (1996). The Hundred Languages of Children. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), **The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach** (pp. 10–12). Ablex.
- Næsby, T. (2018). The Quality of Inclusion in Danish Preschools. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1541320>
- Nelis, M., & Pedaste, M. (2020). Õpetaja roll ja pädevused kaasavas hariduses. Teoses: M. Pedaste (toim), *Kaasav haridus* (lk 85–99). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Nelis, P. (2023). Kaasava hariduse rakendamine Eesti lasteaedades – võimalused ja väljakutsed. Õpetajate Leht <https://opleht.ee/2024/01/kaasava-hariduse-rakendamine-eesti-lasteaedades-voimalused-ja-valjakutsed/>
- Nelis, P., Pedaste, M. ja Šuman, C. (2023). Kaasava hariduse rakendamine Eesti lasteaedades kaasava hariduse teoreetilise mudeli põhjal: juhtumiuuring. *Eesti Haridus- ja Teadusajakiri*, 11(1), 48–74. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.03>
- Nelis, P. (2025). *A model for implementing inclusive education in early childhood education* (doktoritöö). Tartu Ülikool.
- New, R. (1993). Reggio Emilia: Catalyst for change and conversation. **Early Childhood Research Quarterly**, 8(2), 133–151.
- Noggle, A. K., & Stites, M. L. (2018). Inclusion and preschoolers who are typically developing: The lived experience. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1>

- Ojaniit, B. (2020). Lapsest lähtuva õpikäsituse rakendamine koolieelses lasteasutuses (Magistritöö, Tartu Ülikool). <http://hdl.handle.net/10062/68594>
- Olev, A., Alumäe, T. Open source platform for Estonian speech transcription. *Lang Resources & Evaluation* 59, 4421–4438 (2025).
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s10579-024-09777-1>
- Pelatti, C. J., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L.M., & Kaderavek, J. (2016). Examining Quality in Two Preschool Settings: Publicly Funded Early Childhood Education and Inclusive Early Childhood Education Classrooms. *Child Youth Care Forum*, 45, 829–849. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9359-9>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Handbook of self-regulation, 451–502. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Purcell, M. L., Horn, E., & Palmer, S. (2007). A Qualitative Study of the Initiation and Continuation of Preschool Inclusion Programs. *Exceptional Children*, 74(1), 85-99.
<https://doi.org/10.1177/001440290707400105>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Räis, M-L., & Sömer, M. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava haridus-
korralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatliline raport: kaasamise
täenduslikkus. Eesti Rakendusüuringute Keskus CENTAR.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Shpendi, T., & Ahmetoğlu, E. (2016). Social Acceptance in Preschool Period. In Atasoy, E., Efe, R., Jażdżewska, I., & Yaldir, H. (Eds.), *Current Advances in Education*, 521–534. Kliment Ohridski University Press
- Sukumaran, S., Loveridge, J., & Green, A. G. (2015). Inclusion in Malaysian Integrated Preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 821–844.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981229>
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange*, 39(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9039-2>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.

- Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. ASCD.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. (Paris: UNESCO).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849/PDF/177849eng.pdf.multi>
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). Inclusion in Practice: Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International journal of disability, development and education*, 63(5), 529–544.
<http://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629>
- Wien, C. A. (2011). Learning to document in Reggio-inspired education. *Early Childhood Research & Practice*, 13(2). <https://ecrp.illinois.edu/v13n2/wien.ht>

Lisad

Lisa 1. Kiri direktorile

Lasteaia juhtkonnale

Kuupäev: 16.02.2026

Lugupeetud lasteaia direktor

Oleme Evelin Müllerson ja Kerli Väinsalu, Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala 3. aasta üliõpilased. Kirjutame bakalaureusetööd teemal „Kaasava hariduse rakendamise mudelis esitatud tunnuste järgimine Reggio Emilia tegevuskultuuris“. Töö eesmärgiks on uurida, kuidas kaasava hariduse põhimõtted ja mudelis kirjeldatud tunnused avalduvad igapäevases pedagoogilises praktikas ning kuidas Reggio Emilia tegevuskultuur toetab laste osalust, heaolu ja individuaalsete vajaduste arvestamist. Eesmärgi saavutamiseks soovime Teie lasteaias läbi viia kahe õpetajaga individuaalse poolstruktureeritud intervjuud (kuni 45-60 minutit) ning vaatlused (1-2 tundi) kahes rühmas, kus õpetajad järgivad Reggio Emilia tegevuskultuuri põhimõtteid. Vaatluse käigus keskendume õpikeskkonnale, laste osalusele, õpetaja pedagoogilistele valikutele ja toetavatele praktikatele. Intervjuu eesmärk on mõtestada õpetajate kogemusi ja hinnanguid kaasava hariduse rakendamise kohta Reggio Emilia tegevuskultuuris. Kogutud andmeid kasutatakse üksnes teadustöö eesmärgil. Uuringus osaleja nimi asendatakse pseudonüümiga ning eemaldatakse kõikide isikute äratundmist võimaldav info. Intervjuude salvestisi ning transkriptsioone hoitakse turvaliselt parooliga kaitstud kaustas. Helisalvestised ja transkriptsioonid kustutatakse pärast lõputöö kaitsmist. Tulemused esitatakse üldistatud kujul ning järgime kõiki teaduseetika ja andmekaitse põhimõtteid.

Uuringu läbiviimise aeg lepitakse uuringus osalejaga kokku vastavalt lasteaia töökorraldusele, et see häiriks igapäevast tegevust võimalikult vähe. Palume Teie nõusolekut uuringu läbiviimiseks Teie lasteaias ja abi kahe õpetaja leidmisel, kes on valmis uuringus osalema ning kelle igapäevases töös on nähtavad Reggio Emilia tegevuskultuuri põhimõtted. Teie soovitus ja vahendus oleks meile suureks abiks. Oleme valmis vajadusel tutvustama uurimisplaani täpsemalt ning vastama küsimustele.

Lugupidamisega

Evelin Müllerson ja Kerli Väinsalu

Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala 3. aasta üliõpilased

e-post: evelin.mullerson@ut.ee, kerli.vainsalu@ut.ee

Lisa 2. Vaatlu

sleht

Uuring: Kaasava hariduse rakendamise mudelis esitatud tunnuste järgimine Reggio Emilia tegevuskultuuris

Fookus: õpetaja pedagoogilised praktikad, õpikeskkond ja laste osalus (lapsi individuaalselt ei hinnata)

Juhis: kirjeldage objektiivselt nähtut ja kuuldut. Kirjutage konkreetsete tegevused ja näited.

Kuupäev: _____

Rühm: _____

Vaatluse kestus: _____

Tegevuse liik: _____

Vaatleja: _____

Lapse individuaalsed eripärad ja vajaduste märkamine

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Õpetaja märkab lapse tugevusi ja raskusi (eesmärk: individuaalne lähenemine)	
Kohandab juhiseid, tempot või ülesannet vastavalt lapsele	
Pakub lisaabi või alternatiivseid vahendeid	

Füüsiline keskkond ja ligipääsetavus

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Materjalid on iseseisvalt kättesaadavad (avatud riiulid)	
Ruum toetab nii koostööd kui eraldumist (rahnemisnurk, ateljee)	
Lapsed saavad vabalt liikuda ja valida tegevusi	

Sotsiaalne kaasatus

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Lapsed teevad koostööd ja aitavad üksteist	
Õpetaja toetab rahumeelset konfliktide lahendamist	
Iga laps on kaasatud ühistegevustesse	

Psüühiline kaasatus

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Lapsed on motiveeritud, rõõmsad ja keskendunud	
Laps väljendab oma mõtteid ja tundeid turvaliselt	
Õpetaja toetab kuuluvustunnet ja tunnustab panust	

Diferentseerimine ja individuaalsed kahandused

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Tegevustel on eri raskusastmed või valikud	
Õpetaja pakub lisaaja või juhendamise võimalust	
Kasutatakse alternatiivseid õppematerjale	

Laste huvidest lähtumine

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Tegevused lähtuvad laste huvidest ja ideedest	
Tegevused arenevad laste küsimuste põhjal	
Huvi suurendab laste osalust ja püsivust	

Laste aktiivne roll ja otsustusõigus

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Lapsed algatavad tegevusi ja teevad valikuid	
Õpetaja tegutseb partnerina, mitte ainult juhina	
Lapsed osalevad otsustusprotsessides	

Mitmekesised väljendusviisid

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Erinevad eneseväljendusviisid (kunst, ehitus, rollimäng, liikumine)	
Väljendusviisid toetavad keele- või õpiraskustega lapsi	
Lapsed saavad valida sobiva viisi õppimiseks	

Pedagoogiline dokumenteerimine ja selle kasutamine

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Kasutatakse fotosid, märkmeid, laste töid õppimise nähtavaks tegemiseks	
Dokumenteerimist arutatakse laste või kolleegidega	
Vaatlusinfo põhjal kohandatakse järgmisi tegevusi	

Õpetaja roll

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Õpetaja kuulab ja esitab avatud küsimusi	
Toetab laste iseseisvust ja otsustamist	
Reflekteerib ja kohandab tegevusi jooksvalt	

Reggio Emilia põhimõtete rakendamise tugevused ja väljakutsed

Indikaator	Täheldatud tegevus (kirjeldus)
Millised praktikad toetavad kaasatust?	
Millised tegurid piiravad kaasatust (aeg, rühm, ressursid)?	
Näited keerukatest olukordadest	

Mis toetas kõige enam laste kaasatust?

Millised olid peamised takistused või väljakutsed?

Olulised näited/tsitaadid:

Lisa 3. Intervjuu kava

Hea intervjuueeritav

Täname Teid valmisoleku eest osaleda bakalaureusetöö raames läbiviidavas uuringus.

Uuringu eesmärk on selgitada, millised kaasava hariduse rakendamise mudeli tunnused avalduvad Reggio Emilia tegevuskultuuris ning kuidas õpetajad oma igapäevases töös laste osalust, heaolu ja individuaalsete vajaduste arvestamist toetavad.

Enne intervjuu alustamist soovime Teid teavitada järgnevast:

- Uuringus osalemine on täielikult vabatahtlik.
- Teil on õigus igal ajal intervjuust loobuda või keelduda küsimustele vastamisest ilma põhjendusi esitamata.
- Intervjuu kestab ligikaudu 45–60 minutit.
- Kõik kogutud andmed on konfidentsiaalsed ning neid kasutatakse üksnes teadustöö eesmärgil.
- Teie nimi ja lasteaia nimi asendatakse pseudonüümidega ning tulemusi esitatakse üldistatud kujul, nii et Teid ei ole võimalik tuvastada.
- Helisalvestised ja transkriptsioonid säilitatakse parooliga kaitstud arvutis (kaustas) andmekandjal ning kustutatakse pärast töö kaitsmist.
- Intervjuu eesmärk ei ole hinnata Teie professionaalsust ega töö kvaliteeti, vaid mõista Teie kogemusi ja vaatenurki.

Kõik vastused on väärtuslikud ning „õigeid“ või „valesid“ vastuseid ei ole. Kui Teil tekib küsimusi uuringu või andmete kasutamise kohta, vastame neile meeleldi. Kas olete nõus uuringus osalema ja intervjuu salvestamisega?

I. Sissejuhatav osa – õpetaja arusaamad ja väärtused

Millised kaasava hariduse põhimõtted on teie jaoks kõige olulisemad?

Millised Reggio Emilia põhimõtted on teie jaoks õpetajana kõige olulisemad?

1. uurimisküsimus

II. Lapse tasand – kaasatus, osalemine ja heaolu (1. uurimisküsimus)

Lapse omadused

1. Kuidas te arvestate laste isikuomaduste ja individuaalse eripäraga rühmas?

2. Kuidas märkate lapse individuaalse eripäraga igapäevases töös?

Füüsiline kaasatus

3. Millega te arvestate rühmaruumi kujundamisel ja sisustamisel, et tagada kõigi laste ligipääs?
 - *Millised on laste võimalused eraldumiseks?*
 - *Kuidas toetab rühmaruumi paigutus koos mängimist ja koos õppimist?*
4. Millega te arvestate vahendite soetamisel?
 - *Kuivõrd arvestate vahendite mitmekesisusega?*
 - *Kuivõrd arvestate vahendite soetamisel laste võimete ja eripäradega?*
5. Kuidas te tagate rühmas kõikide laste mõtestatud osalemise, arvestades sealhulgas lapse arengutaset või erivajadust?
 - *Mis näitab teie hinnangul, et laps on mõtestatult kaasatud?*

Sotsiaalne kaasatus

6. Kuidas toetate laste omavahelisi positiivseid suhteid?
 - *Kuidas toetate laste vahel eriarvamuste lahendamist?*
 - *Kuidas toetate konfliktide lahendamist laste vahel?*
7. Kuidas toetate laste omavahelist koostööd?
 - *Millised võimalused on lastel koostööks?*

Psüühiline kaasatus

8. Kuivõrd saavad lapsed avaldada oma mõtteid, tundeid ja ideid?
9. Mis toetab rühmas iga lapse kuuluvustunde tekkimist?
10. Kuidas saab tähelepanu iga laps?
11. Mis näitab rühmas iga lapse eripärade aktsepteerimist?

III. Õpetaja tasand

Õpetaja hoiakud ja roll

12. Milline on Teie/Sinu arvamus selle kohta, et kõiki lapsi tuleks õpetada ühes rühmas kaasava hariduse põhimõtete järgi?
13. Kuivõrd on kaasav haridus parim viis kõigi laste vajadustega arvestamiseks?

Õpetamine

- Millega arvestate õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel, et kõik lapsed saaksid aktiivselt osaleda?
- *Kuivõrd kohandate õppe- ja kasvatustegevuse eesmäärke?*

- *Kuivõrd kavandate õppe- ja kasvatustegevust alarühmades, suures rühmas või individuaalselt?*

14. Milliseid võimalusi te kasutate, et jõuda iga lapse maksimaalse potentsiaali rakendamiseni?

- *Kuidas kohandate õppetegevusi vastavalt laste erinevatele võimetele ja vajadustele?*
- *Milliseid muudatusi teete õppematerjalides?*
- *Milliseid kohandusi teete vahendite osas?*
- *Milliseid kohandusi teete õppe- ja kasvatustegevuse protsessis (nt lisa juhendamine, lisaaja pakkumine)?*

15. Kuidas teete õppimise lapse jaoks nähtavaks?

- *Milliseid dokumenteerimise viise (nt fotod, märkmed, lapse tööd) te kõige sagedamini kasutate?*

16. Kuidas te analüüsite õppe- ja kasvatusprotsessi?

- *Kuhu te teete sissekanded õppe- ja kasvatustegevuse analüüsi kohta?*
- *Kuivõrd te reflekteerite enda õpetamise üle?*

2. uurimisküsimus

17. Millised Reggio Emilia tegevuskultuuri põhimõtted toetavad Teie hinnangul kaasava hariduse rakendamist? Palun tooge näited igapäevatööst.

- *Kuidas toetab laste huvidest lähtumine ja Reggio Emilia tegevuskultuur erineva arengutasemega laste kaasatust ja osalemist?*
- *Kuidas toetab lapse aktiivsuse ja iseseisvuse toetamine õppe- ja kasvatustegevuses kõigi laste kaasatust, sh toe vajavate laste puhul?*
- *Kuidas aitavad mitmekesised väljendusviisid (nt joonistamine, liikumine, ehitamine) toetada lapsi, kellel on arengulisi raskusi?*

18. Kuidas kasutate dokumenteerimise käigus saadud infot õppe kohendamisel? Tooge näide olukorrast, kus dokumenteerimine aitas märgata lapse vajadust või toetada tema arengut.

19. Mil määral toetab Reggio Emilia pedagoogiline tegevuskultuur Teie hinnangul kõigi laste võrdset kaasamist?

20. Kas ja milliseid väljakutseid olete kogenud kaasava hariduse rakendamisel Reggio Emilia tegevuskultuuris?

Lisa 4. Väljavõte transkriptsioonist

KV Kuidas te arvestate laste isikuomaduste ja individuaalse eripäraga rühmas?

Õ4 Ilmselt ongi see sedasi, et ma, ma vaatan iga last eraldiseisvalt, ma vaatan tema isiksust ja tema potentsiaali ja lähtuvalt sellest toetan tema osalust ja aktiivsust nii ühistes tegevustes kui ka vajadusel eraldiseisvalt tema sellises enda individuaalses õpitees.

KV Kuidas märkate lapse individuaalset eripäraga igapäevases töös?

Õ4 Peamiselt jällegi suhtluses ja laste enda sellises laste poolt juhitud mängudes, tegevustes, lapse enda suhtluses kaaslastega, et see minu nii-öelda vaade lapse tegutsemisele on alati uuriv ja tähelepanelik just selles võtmes, kus eelkõige selles võtmes, kus mina võib-olla isegi ei juhi seda tegevust niivõrd, vaid ma näen, kuidas tema nii-öelda ise oma teadmiste ja, ja isikupäraga mingites olukordades tegutseb, toimetab ja selle jaoks ongi see, need kaks mõtet minu jaoks nagu kõige olulisemad on see, kuidas ma temaga suhtlen ja, ja kuidas ta nii-öelda ise minuga oma maailma jagab ja see, kuidas ma näen seda ise tegutseb mängudes ja suhetes kaaslastega.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Evelin Müllerson ja Kerli Väinsalu ,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose Kaasava hariduse rakendamise mudelis esitatud tunnuste järgimine Reggio Emilia tegevuskultuuris, 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 ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Evelin Müllerson ja Kerli Väinsalu

/allkirjastatud digitaalselt/

12.05.2026