

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Infoühiskond ja sotsiaalne heaolu õppekava

Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriala

Liset Lillemets

**LASTEGA TÖÖTAVA SPETSIALISTI VALMIDUS MÄRGATA
JA TEAVITADA LAPSE ABIVAJADUSEST ÜHE TARTU
LASTEAIAS NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Karen-Pauliin Konks, MSc

Tartu 2026

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	6
1.1 Lapse heaolu ja selle tagamine	6
1.1.1 Lapse heaolu hindamine lapse heaolu kolmnurga kaudu	6
1.1.2 Lapse arenguetapid	7
1.1.3 Lasteaia roll lapse heaolu tagamisel	7
1.1.4 Bronfenbrenneri ökoloogiline süsteemiteooria	9
1.2 Abivajav laps	10
1.2.1 Lapse abivajadus ja selle võimalikud põhjused.....	10
1.2.2 Füüsiline väärkohtlemine ja sellele viitavad märgid	11
1.2.3 Emotsionaalne väärkohtlemine ja sellele viitavad märgid	12
1.2.4 Seksuaalne väärkohtlemine ja sellele viitavad märgid	12
1.2.5 Hooletusse jätmine ja sellele viitavad märgid	13
1.3 Lasteaed varajase märkajana	14
1.3.1 Varajase märkamise olulisus	14
1.3.2 Lasteaiaõpetajate teadmised ja roll lapse abivajaduse märkamisel	15
1.3.3 Teavitamiskohustus	16
1.3.4 Abivajadusega tegelemine ja teavitamine lasteaias.....	16
1.3.5 Puudused abivajaduse teavitamisel	17
1.3.6 Süsteemsed kitsaskohad	18
1.4 Probleemiseade	19
2. METOODIKA	21
2.1 Uurimismeetodi valik	21
2.2 Andmekogumismeetod	21

2.3 Uurimuses osalejad.....	22
2.4 Andmeanalüüsi meetod	22
2.5 Uurimuse eetilised probleemid ja lahendused	23
2.6 Uuri ja refleksiivsus.....	24
3. TULEMUSTE ANALÜÜS JA ARUTELU	26
3.1 Lasteaias töötava personali teadmised ja oskused lapse abivajaduse märkamiseks.....	26
3.2 Lapse abivajadusega tegelemine lasteaia kontekstis	29
3.3. Puudused ja võimalikud lahendused lapse abivajaduse märkamis- ja teavitamistekonnal	31
KOKKUVÕTE	34
SUMMARY	35
KASUTATUD KIRJANDUS:	37
LISAD	43
Lisa 1. Intervjuukava	43
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	45

SISSEJUHATUS

Lapse heaolu tagamiseks on oluline osata märgata abivajadusele viitavaid märke juba nende algstaadiumis. Varakult reageerides saame ennetada laste probleemide suureks muutumist ja hoida ära suuremad tagajärjed nagu näiteks õpiraskused või mentaalsed probleemid (Eesti valdkondadeülese ennetuse kontseptsioon, 2021; Glaser, 2002; Green jt, 2020). Lastekaitseaduse (2025) §6 lg 1 sõnab, et lapse heaolu ja õiguste kaitseks tuleb ennetada lapse heaolu ja arengut ohustavaid riske, hõlmates endas varajast märkamist nii arenguliste erivajaduste, arengukeskkonna kui ka väärkohtlemise vaatest. Selleks, et kohalik omavalitsus saaks pakkuda abivajava lapse perele toemeetmeid, on oluline, et nendeni ka teated abivajavatest lastest jõuaksid.

Lähiaastate statistika näitab, et lasteabile tuli 2020. aastal 10 000 teadet ning 2025. aastal juba üle 21 000 teate, olles viie aasta jooksul juba kahekordistunud (Lasteabi statistika, 2026). Olenemata teadete arvu kasvust, on uuringud näidanud, et lastekaitсени jõuavad teated siiski hilisemas staadiumis, vajades rohkemat ja süsteemsemat valdkondadeülest tuge, mida on keerulisem ja kulukam pakkuda (Karolin, jt 2024; Lastekaitseaduse ja teiste seaduste muutmise seaduse eelnõu väljatöötamise kavatsus laste heaolu suurendamiseks, 2023). Lasteaia ja kooli töötajaid nähakse ühe peamise lülina abivajava lapse ja lastekaitse vahel, sest just nemad veedavad enamuse päevast lastega koos, võimaldades seeläbi näha ka kõige väiksemaid muutusi laste käitumises. (Põlkki & Varonen, 2016; Toros & Tiirik, 2016; Turhan jt, 2023.). Samas oli 2025. aastal lasteabi kogu teadete arvust kõigest 1% tehtud haridusvaldkonna spetsialistide poolt (Lasteabi statistika, 2026). Selle probleemi leevendamiseks on tehtud muudatusi lastekaitse ja hoolekande valdkonna õigusaktides, sealhulgas suurendatud lastega töötavate spetsialistide teavitamiskohustust (Kärson & Puhm, 2024). Lapsega töötav spetsialist on lastekaitseaduse (2025) § 18 lg 2 sõnul isik, kes puutub oma töös vahetult kokku lapsega, seega on töös intervjueritud inimesed samuti lastega töötavad spetsialistid.

Ainuüksi seaduse muudatusest jääb siiski väheks, et suunata lastega töötavaid spetsialiste varem märkama ja abistama. Selleks on vaja teadmisi sellest, mida üldse märkama peaks, mis hetkel edasi teavitama ning kuidas ise last toetada. Lisaks individuaalsetele teadmistele mõjutavad spetsialistide valmisolekut ka väljaõpe ning lasteasutuse tugi, näiteks juhendite, koolituste ja organisatsiooniliste ootuste kaudu. Et mõista, millal jääb teadmistest või oskustest puudu lapse

abivajadusest teatamisel, on vaja süvitsi uurida õpetajate ja lasteasutuste hetkeolukorda ja vajadusi.

Bakalaureusetöö eesmärk on ühe Tartu lasteaia näitel selgitada välja, milliseid lisateadmisi, tööriistu ja toetusvõimalusi vajavad lasteaias töötavad spetsialistid ning milline on asutuse roll nende vajaduste kujundamisel ja toetamisel, et soodustada abivaja lapse märkamist ja edasiteavitamist. Bakalaureusetöö tulemusena selgitan välja, mida koolieelses lasteasutuses lapsega töötavad spetsialistid peavad lapse abivajaduseks ning kuidas toetada varasemat märkamist ja teatamist.

Lähtuvalt bakalaureusetöö eesmärgist, olen püstitanud järgnevad uurimisküsimused:

1. Millised teadmised ja oskused on lasteaias töötaval spetsialistidel abivajaduse ära tundmiseks?
2. Kuidas abivajavate lastega asutuse tasemel tegeletakse?
3. Millised lisateadmised või tööriistad toetaksid lapsega töötavaid spetsialiste abivajaduse märkamise ja teavitamise teekonnal?

Bakalaureusetöö koosneb kolmest peatükist. Esimene peatükk pakub teoreetilisi teadmisi võimalikest abivajaduse vormidest ning kirjeldab varasemate uuringute põhjal lasteaia õpetajate teadmisi ja oskusi abivajaduse märkamisel. Teine peatükk kirjeldab töö uurimismetoodikat, täpsemalt andmekogumis- ja analüüsimeetodit, uurimuses osalejaid, uurimisprotsessi ning eetilisi probleeme ja nende lahendusi. Kolmas peatükk tutvustab uurimistulemusi ja sisaldab nende analüüsi arutelu vormis.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Lapse heaolu ja selle tagamine

1.1.1 Lapse heaolu hindamine lapse heaolu kolmnurga kaudu

Lapse heaolu on mõiste, millest arusaam on kujunenud igal inimesel omamoodi. Lastekaitseseadus (2025) § 4 kirjeldab lapse heaolu kui lapse arengut toetavat seisundit, mille tagamiseks peavad olema rahuldatud lapse füüsilised, tervislikud, psühholoogilised, emotsionaalsed, sotsiaalsed, kognitiivsed, hariduslikud ja majanduslikud vajadused.

Lapse heaolu hindamiseks kasutavad Eesti lastekaitsetöötajad lapse heaolu hindamise kolmnurka. Lapse heaolu hindamise kolmnurk võimaldab hinnata lapse heaolu kolmest küljest: lapse arenguvajadused, pere ja keskkond ning vanemlus (Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2023). Lapse heaolu hindamisel hindab lastekaitse muuhulgas lapse riski- ja kaitsetegureid, mille hindamisse kaasatakse vanemad, lapsed ja lasteasutus, kus laps viibib (Häidkind jt, 2014; Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2023; Lastekaitseseadus, 2025,).

Lasteaia seisukohalt on samuti oluline olla kursis erinevate valdkondadega, mida lastekaitse hindab, sest lapse arenguvajaduste ja keskkonna hindamine, analüüsimine ja toetamine on otseselt seotud õpetaja tööülesannetega. Nende valdkondade hindamine annab õpetajale lisateadmisi lapse tugevuste ja nõrkuste vaates ning toetab ka näiteks tugimeeskonda arendavate tegevuste planeerimisel. Teisalt aga tuleb vanemluse pool lasteaeda kaasa, nähes hommikuti ja õhtuti lapsevanema ning lapse omavahelist interaktsiooni, lisaks info, mis lapse kaudu spetsialistideni jõuab erinevate lapse jutustuste kaudu. Olles teadlik erinevatest valdkondadest, oskavad õpetajad vajadusel ise vanema tähelepanu juhtida. Samas suuremate murede/abivajaduse või muude küsimuste korral oskavad lastega töötavad spetsialistid muret märgata ja vajadusel näiteks lastekaitsega nõu pidada või hoopiski juhtum edasi lahendamiseks anda. Samuti saab lapse heaolu hindamise kolmnurk olla ka õpetajale toetav tööriist lapse heaolu hindamisel ja tema vajaduste väljaselgitamisel.

1.1.2 Lapse arenguetaapid

Lasteaias käiv laps viibib igapäevaselt turvalises ja toetavas keskkonnas, kus teda ümbritseb mitmekülgne spetsialistide meeskond, alustades õpetajatest ning lõpetades erinevate tugispetsialistidega. Nende igapäevatöö on lapse arengut toetada ja hinnata, seahulgas ametlikult hinnata vähemalt kord aastas (Häidkind jt, 2014).

Lapse arengutaseme hindamine on oluline mõjutegur ka lapse heaolu seisukohalt, kuna ainuüksi vanuse järgi ei saa järeldada lapse oskusi ja teadmisi. Lapse arengutasemest lähtuvalt saab otsustada, kas lapsele on tagatud eakohased mängud, suhtlus ning tegevused. Lasteaias viiakse arengu hindamine läbi koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2025) järgi, kus on eraldi valdkondadena toodud välja tunnetus ja õpioskused (matemaatika, mina ja keskkond, muusika, keel ja kõne), sotsiaalsed oskused, mänguuskused, enesekohased oskused, liikumine ja kunst. Kaardistades arengut neis valdkondades, on võimalik varakult märgata hariduslikke erivajadusi või toe vajadust, samas võivad tulemused pakkuda ka sisendit muude abivajaduste märkamiseks, olgu need siis märgid, mis viitavad negatiivsetele kogemustele või lihtsalt lapse tugevuste ja nõrkuste kirjeldus. Kõiki valdkondi tuleb uurida lähtudes lapse arengukeskkonnast. Lapse arengukeskkonna moodustavad kõik need tegurid, mis on tema ümber ja võivad tema arengut ja õppimist mõjutada, olgu need siis tema ümber olevad täiskasvanud, tema kasvutingimused või näiteks kasvukeskkond (Häidkind jt, 2014). Lapse arengu hindamisel eristatakse kolme komponenti, milleks on intellektuaalne, vaimne, kognitiivne areng, teiseks sotsiaalne ja emotsionaalne areng ning kolmandaks füüsiline, kehaline ning psühhomotoorne areng (Lapse arengu hindamine ja toetamine, 2009).

Nendest valdkondades ühes või mitmes puuduste ilmnemisel tuleks teha kindlaks, kas abivajadus on mõõduv ja laps vajab lihtsalt mõnda aega lisatuge, või on tegemist juba mõne täpsustamist vajava erivajadusega. Neid lapsi, kellel on hariduslikult vaja tuge juurde nimetatakse tuge vajavateks lasteks. Erivajaduste kõrval võib esineda ka üldist mahajäämust, mille puhul tasuks mõelda lapse üldisele heaolule, sest tihti võib lapse väärkohtlemise tagajärjel tekkida arengus kerge maha jäämine või nt tundeeluprobleemid (Linno jt, 2011).

1.1.3 Lasteaia roll lapse heaolu tagamisel

Lapse elus omab lasteaed suurt rolli täites justkui kolmanda vanema kohustust, mistõttu on ilmselge, et lasteaia tegevus või tegevusetus mõjutab ka lapse heaolu. Alushariduse riiklikus

õppekavas (2025) § 3 lg 1 on toodud välja, et lasteaias ja -hoius on peamine ülesanne last kaitsta ja edendada tema õigust täisväärtuslikule elule ning turvalisele lapsepõlvele toetades tema vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut. Seega ei piirdu lasteaiatõpetaja töö ainult lapsele teadmiste andmisega, vaid eeldab toetust ja õpetust igas valdkonnas, võttes keskmisse lapse heaolu.

Esimene ja kõige kiiremini muudetav tegur lapse heaolu tagamiseks on rühmakeskkond. Keskkonna muutmine lapse vajaduste järgi hõlmab ruumi paigutuse muutmist aga ka õppevahendeid, tagades eakohased ja kättesaadavad mängud ning muud materjalid (Lapse arengu hindamine ja toetamine, 2009). Turvalise ja toetava keskkonna loomiseks saab tuua näiteks lage allapoole (rippuvad valgustid, kaunistused, kangad), tekitada tegevuskeskused, valida lapse pikkusele sobiv mööbel, et laps sealt vahendeid ise kätte saaks ning võimaldada koht, kuhu laps saab vajadusel eralduda ja rahuneda. Kõik need kerged muutused pakuvad lapsele turvatunnet ja võimalust ennast väljendada.

Teine viis kuidas lapse heaolu toetada, on tagada lapse kaasamine tegevustesse (Lapse arengu hindamine ja toetamine, 2009). Kaasamine hõlmab õppe diferentseerimist (eri raskusastmete tagamist erinevate oskustega õppijatele), meetodikate kohandamist aga ka selliste võtete kaasamist, mis arendavad laste mängu ja oskust tundeid reguleerida ja teisi toetada. Lapse oskuste arvestamisega õppetegevuses on aga kõigest üks valdkond, kuidas lapse heaolu tagada. Oluline osa õpetaja tööst on ka lapsega usaldussuhte loomine ning tema võimaliku abivajaduse märkamine vaadeldes käitumist või arengut (Turhan jt, 2023). Igat väikest muutust käitumises tuleb märgata, sest mõnikord ei väljendu lapse abivajadus mingil ühel selgel viisil, vaid on kombinatsioon väikestest märkidest, mis kokku pannes on murettekitavad (Crosson-Tower, 2003). Väiksemad muutused võivad olla näiteks kiiremini ärritumine, sõprussuhete lõhkumine, keskendumisraskused ja muud sellised märgid, mis esmapilgul ei ärata ühtegi kahtlust (Crosson Tower, 2003; Linno jt, 2011).

Lisaks käitumise muutuste kõrval on oluline kuulata, mida laps räägib ja kuidas ta räägib. Mõnikord räägib laps mängu sees mõnest juhtumist, mis on kodus juhtunud, mis tegelikult tema heaolu ohustada võib (Crosson-Tower, 2003). Sellistel juhtudel peab õpetaja tähelepanekuid kaardistama ning langetama otsuse olukorra edastamise kohta kohaliku omavalitsuse lastekaitsele või lasteabile. Õpetaja töö pole pelgalt rühmas laste valvamine, vaid nende teadlik arendamine, märkamine ja kaitsmine. Igapäevane vaatlemine ja analüüs tagavad selle, et õpetaja tunneb igat oma last, osates õigel ajal märgata ja sekkuda, hoides ära nii võimalikke tagajärjesid. Nii alushariduse riiklikus õppekavas (2025), lastekaitseaduses (2025) kui ka õpetaja eetikakoodeksis

(2025) on eri viisidel sõnastatud õpetaja olulisus lapse heaolu tagamisel ning abivajaduse ennetamisel. Lapse heaolu tagamisse panustab kogu lasteaias meeskond - õpetajad, abiõpetajad, tugispetsialistid ja juhtkond, kes kõik pakuvad eri valdkondade teadmisi ja toetavad keskkonda (Häidkind jt, 2014).

Lisaks on olulised lasteaiaregulatsioonid, juhendid ja hoiakud, sest tulemused näitavad, et ebamäärased või puudulikud juhised viivad olukorrani, kus töötajad ei ole kindlad oma vastutuses ega tegutsemisviisides, mis omakorda võivad viia lastekaitsele teavitamise edasilükkamiseni (Bell & Singh, 2017). Asutuse loodud raam peab seega toetama töötajat, pakkudes talle selgeid juhiseid, koolitusi ning tuge terve teavitamise teekonna vältel ja vajadusel ka hiljem. Kindel tugi teavitamise teekonnal aitab ära hoida läbipõlemisriski, mis on niigi õpetajate suure töökoormuse tõttu tõenäoline (Agyapong jt, 2022). Lisaks struktuursetele teguritele on oluline, et asutuse väärtusruum toetaks lapse heaolu esikohale seadmist ning käsitleks lapse abivajaduse märkamist ja teavitamist kui loomulikku osa lastega töötamisel, mitte ebamugavat ja potentsiaalselt riskantset kõrvaltegevust. Bell & Singhi 2017 aasta uuringu tulemustest tuli välja, et töötajad hoiduvad teavitamisest oma isiklike uskumuste, hirmude ja võimalike tagajärgede pärast, aga tagades asutuses juhendi, mida on kasutama õpetatud ning toetava väärtusruumi, on lapsega töötav spetsialist rohkem valmis teadet tegema, sest ta teab, et ta pole järgnevatel sammudel üksi. Valdkondadevahelise koostöö tugevdamiseks, võiks olla juhendid loodud koostöös lastekaitsega, tagades seeläbi ühtse arusaama ja sujuvama tegutsemise lapse abivajaduse korral.

1.1.4 Bronfenbrenneri ökoloogiline süsteemiteooria

Sotsiaaltöös lähtutakse lapse heaolu käsitlemisel sageli Urie Bronfenbrenneri (1979) ökoloogilisest süsteemiteooriast. Ökoloogilise süsteemiteooria järgi on iga lapse (ja indiviidi) ümber erinevad süsteemid ja omakorda nende vahelised suhted, mis kõik last otseselt või kaudselt mõjutada võivad, toetades või ohustades tema heaolu (Bronfenbrenner, 1979). Kaardistades neid süsteeme on võimalik saada lapse heaolu kolmnurgale sarnane ülevaade lapse heaolust.

Bronfenbrenner (1979) on teoorias eristanud viit süsteemi, milleks on mikrosüsteem ehk lapse kõige lähedasemad inimesed ja süsteemid (vanemad, lasteääd), mesosüsteem, mis kujutab endas mikrosüsteemis olevate inimeste ja asutuste omavahelist ühendust ja suhtlust, seejärel kaudsemat mõju avaldavad eksosüsteem (vanemate töökoht, kogukonna võimalused), makrosüsteem ehk riigi seadused, sotsiaalsed normid ja majandus ning viimasena kronosüsteem, mis hõlmab kogu ajalugu meie ümber ja nende võimalikku mõju lapse elujoonel. Vaadates süsteemiteooriat lasteaias vaatates

näeme, et lasteaed puutub kokku kõigi viie süsteemiga, olles otseselt lastega seotud mikro- ja mesosüsteemis (Bronfenbrenner, 1979). Lasteaia tegevust omakorda mõjutab makrosüsteem, seades ette näiteks riikliku õppekava, valdkonnapõhised seadused või lapse õigused, millest tegevusel lähtuda. Küllaltki otseselt mõjutab lapse elu ka mesosüsteemis toimuvad muutused, nt vanema töökoha vahetus või lapse kogukonna võimalused. Nendes aspektides saavad lasteaias töötavad spetsialistid olla selgitaja rollis, arutledes lapsega toimuva üle ning aidates luua seoseid tema kogemustega, samal ajal toetades eneseregulatsiooni. Näiteks kui last mõjutab vanema töökoha vahetus, saab lasteaed selle teema võtta kogu rühmas ja arutleda, mis põhjused võivad olla taoliste otsuste taga ja miks need muutused võivad olla positiivsed. Ka kronosüsteemis saab lasteaed täita sarnast rolli, olles lapsele toeks läbi erinevate kogemuste tema elu jooksul. Iga süsteemi juures tuleb hinnata osapoolte mõju ja toetust, sealhulgas vanemaid ja näiteks keskkonda, laiemalt juba seaduses regulatsioone ja lapse kogemusi puudutavaid muutuseid. Teooria ilmestab seda kui seotud erinevad süsteemid meie ümber on ja samas aitab luua arusaama, kui oluline on lapse heaolu arvesse võttes riigi hoiakud, regulatsioonid ja toe võimalused. Ökoloogilise süsteemiteooria põhimõtted võiks olla lasteaias lisaks lapse heaolu kolmnurgale kasulik tööriist kaardistamiseks lapse heaolu ja mõistmaks, kuidas kõik muutused ning erinevad süsteemid last mõjutada võivad.

1.2 Abivajav laps

1.2.1 Lapse abivajadus ja selle võimalikud põhjused

Lastekaitseaduse (2025) § 26 kohaselt käsitletakse abivajava lapsena last, kelle heaolu on ohustatud või kelle puhul esineb kahtlus väärkohtlemisele, hooletusse jätmisele või muule olukorrale, kus tema õigusi riivatakse, samuti last, kelle käitumine ohustab tema enda või teiste heaolu. Eraldi on määratletud hädaohus olev laps, kelle elu või tervis on otseselt ohus või kes ise kujutab ohtu teistele (Lastekaitseadus, 2025: § 30).

Abivajaduse ilmingud on mitmekesised ning ei piirdu ühetaoliste tunnustega, mistõttu ei ole võimalik koostada ammendavat loetelu. Väärkohtlemine jaotub üldjuhul füüsiliseks, emotsionaalseks ja seksuaalseks väärkohtlemiseks ning hooletusse jätmiseks või ülehoolitsemiseks, kusjuures erinevad vormid esinevad sageli koos, muutes lapse olukorra hindamise ja toetamise keerukamaks (Glaser, 2002; Tervise Arengu Instituut, 2015). Keerukusele lisab juurde asjaolu, et laps võib olla väärkoheldud nii täiskasvanu kui ka mõne teise lapse poolt.

Lisaks konkreetsele suunatud vägivallale, vajavad abi ka lapsed, kes on vägivalla pealtnägijad, kuna pidev hirm ja ebaturvalisus mõjutavad nende toimetulekut ja õppimisvõimet.

Lapse abivajaduse kujunemise põhjused on samuti mitmetahulised, hõlmates vanema isiklikke raskusi (nt stress, enesekontrolli puudulikkus, alkoholi või uimastite tarvitamine), teadmatuset tulenevaid kasvatusvõtteid, lapse eripärasid (nt enneaegsus, haigused, puuded, hüperaktiivsus) ning pere sotsiaal-majanduslikku olukorda (Crosson-Tower, 2003; Häidkind jt, 2014; Lapse heaolu hindamise käsiraamat, 2023; Linno, Soo, Strömpl, 2011; Peterson, 2017). Kuna paljud neist teguritest jäävad pere privaatsfääri, ei pruugi laps oma olukorda teadlikult teistega jagada, kuid võib seda peegeldada oma käitumises, mängus või suhtluses (Crosson-Tower, 2003). Lasteaias töötavatel spetsialistidel on siin oluline roll, kuna nad veedavad lapsega märkimisväärse osa päevast, kuid ka neil võib olla keeruline abivajadust tuvastada, sest mitmed tunnused võivad sarnaneda meditsiiniliste seisundite või ealiste iseärasustega, alustades emotsionaalsetest ja kognitiivsetest raskustest ning lõpetades arenguhäiretega (Dinehart & Kenny, 2015; Mathews jt, 2017; Walsh & Farrell, 2008). Sellest tulenevalt eeldab lapse toetamine süsteemset ja terviklikku lähenemist, kus õpetaja ja teised spetsialistid ei ole üksnes teadmiste vahendajad, vaid ka lapse heaolu märkajad ja toetajad kogu tema arenguteekonna vältel.

1.2.2 Füüsiline väärkohtlemine ja sellele viitavad märgid

Lapse füüsiline väärkohtlemine on lapsele suunatud tahtlik, mitteõnnetuslik füüsilise jõu kasutamine, mille tagajärjel võib laps viga saada (Linno jt, 2011). Füüsilisele väärkohtlemisele viitavatest märkidest on lastega töötavatel spetsialistidel kergeim ära tunda füüsilisi märke nagu näiteks sinikad, armid, katkised luud ja näiteks alatoitumus, aga ka valu mängimisel või liikumisel, unisus ning mahajäämus füüsilises arengus ja mootorsetes oskustes (Crosson-Tower, 2003; Linno jt, 2011; Peterson, 2017).

Füüsiliste märkide kõrval võib esineda muutusi käitumises (nt instinktiivsed liigutused, suhtlemise vältimine jms), eneseregulatsioonil, sealhulgas psühholoogilised ja sotsiaalsed muutused (unehäired, enesehinnang, suhete loomine) aga ka kognitiivsete ja arenguliste muutustena nagu näiteks tähelepanu ja motivatsiooni probleemid, kõne, keele, arengu ja õppimisprobleemid (Crosson-Tower, 2003; Linno jt, 2011; Mathews jt, 2017; Peterson, 2017; Turhan jt, 2023; Walsh & Farrell, 2008). Füüsilisele väärkohtlemisele viitavad märgid on mitmetahulised ning avalduvad sageli just kooli või lasteaia kontekstis, mistõttu peavad õpetajad ja teised lastega töötavad

spetsialistid neid tundma ning oskama last süsteemselt vaadelda (Pölkki & Varonen, 2016; Turhan jt 2023).

1.2.3 Emotsionaalne väärkohtlemine ja sellele viitavad märgid

Emotsionaalne väärkohtlemine on lapsele pingeseisundi tekitamine, mille tagajärjel võivad tekkida rasked või pöördumatud kahjustused lapse emotsionaalsele arengule, näiteks mentaalse tervise probleemid nagu ärevus, depressioon, suitsiidsus aga ka kognitiivsed raskused, näiteks mälu või probleemilahendusoskustega (Glaser, 2002; Green jt, 2020; Linno jt, 2011; McKee & Dillenburger, 2012). Emotsionaalne väärkohtlemine hõlmab hirmutamist, ähvardamist, solvamist, manipuleerimist, lapse isoleerimist ja suhtlemisest keeldumist (Glaser, 2002; Linno jt, 2011; Tervise Arengu Instituut, 2015). Emotsionaalne väärkohtlemine esineb tihti koos füüsilise väärkohtlemisega. Emotsionaalse väärkohtlemise puhul ei ole nii selgeid märke, nagu teiste väärkohtlemiste puhul, kuid selle võivad viidata häired kognitiivses arengus, hilinevad kõne areng, ebaturvaline kiindumussuhe ja usaldamatus vanema/hooldaja suhtes, vähene sotsiaalne kompetentsus või agressiivne käitumine suhtlemisel eakaaslastega (Linno jt, 2011). Lisaks võib emotsionaalsele väärkohtlemisele viidata kõnehäired (nt kokutamine), arengu mahajäämus, peenmotoorika häirunud areng, psühhosomaatilised sümptomid (erinevad valud peas või kõhus, millele pole selgitusi), halvad harjumused (nt sõrme imemine), antisotsiaalne või ennast või teisi kahjustav käitumine, unehäired või ärevus, passiivne või vastupidiselt väga agressiivne käitumine (Crosson-Tower, 2003; Linno jt, 2011; Tervise Arengu Instituut, 2015). Kuna emotsionaalsele väärkohtlemisele viitavad märgid imiteerivad paljuski meditsiinilisi haigusi või hariduslikke erisusi, siis on ka uuringud näidanud, et õpetajad oskavad emotsionaalse väärkohtlemisega seostada pigem käitumuslikke muutusi, muutes selle seeläbi raskemini ära tuntavaks (Glaser, 2002; Mathews jt, 2017; Peterson, 2017). Samas on enamus nendest tunnustest võimalik näha lasteaias, mis omakorda viitab koolitusvajadusele väärkohtlemisele viitavate märkide osas (Mathews jt, 2017; Walsh & Ferrell, 2008).

1.2.4 Seksuaalne väärkohtlemine ja sellele viitavad märgid

Seksuaalset väärkohtlemist peetakse üheks kõige raskemini tuvastatavaks väärkohtlemise vormiks (Hawkins & McCallum, 2001; Peterson, 2017; Turhan jt, 2023), kuigi samal ajal ollakse selle kahtluse korral enim valmis pöörduma lastekaitse või politsei poole (Turhan jt, 2023). Seksuaalne

väärkohtlemine hõlmab lapse kaasamist seksuaalsesse tegevusse, mille sisust ta ei saa aru, milleks ta ei ole võimeline andma teadlikku nõusolekut ning mis ületab seaduslikud või ühiskondlikud normid (Linno jt, 2011, lk 8). Sellise tegevuse eesmärk on väärkohtleja vajaduste rahuldamine ning toimepanijaks võib olla nii täiskasvanu kui ka vanuse või arengutaseme poolest võimupositsioonil olev laps (Tervise Arengu Instituut, 2015). Väärkohtlemine võib avalduda erinevates vormides, nagu ebaseaduslikud seksuaalaktid, lapse kaasamine prostitutsiooni või pornograafiasse, pornograafilise materjali näitamine, lapse intiimpiirkondade pildistamine või ebasünnis katsumine (Crosson-Tower, 2003; Tervise Arengu Instituut, 2015). See võib toimuda nii peresiselselt, lähisuhetes kui ka võõraste poolt ning ka veebikeskkonnas (Crosson-Tower, 2003).

Riskirühma kuuluvad eelkõige lapsed, kellel on füüsiline või arenguline erivajadus, kuna nende enesekaitse- ja arusaamisvõime võib olla piiratum (Crosson-Tower, 2003). Sageli ei suuda eriti nooremad lapsed toimunut sõnastada või meenutada, kuid kogetu võib avalduda kehaliste ja käitumuslike reaktsioonidena (Tervise Arengu Instituut, 2015). Võimalikud märgid hõlmavad nii füüsilisi sümptomeid (nt valu, veritsus või vigastused suguelundite piirkonnas, liikumiskäitumised) kui ka käitumuslikke ilminguid, nagu eakohatult seksuaalne käitumine, teadmised või kõnepruuk, seksuaalse sisuga mängud, hirm, vastumeelsus puudutuse suhtes või sobimatu lähenemine täiskasvanutele (Linno jt, 2011; Tervise Arengu Instituut, 2015; Toros jt, 2021). Kuna kõiki füüsilisi märke ei ole võimalik alati märgata, on oluline pöörata tähelepanu lapse mängule, suhtlusele ja eneseväljendusele, sealhulgas joonistustele, mis võivad peegeldada kogetud traumasid (Crosson-Tower, 2003). Seksuaalse väärkohtlemise kahtluse korral on oluline tegutseda tundlikult ning kaasata vastava ettevalmistusega spetsialistid, kuna laps võib kogeda häbi ja hirmu, eriti juhul, kui väärkohtleja on teda ähvardanud (Crosson-Tower, 2003).

1.2.5 Hooletusse jätmine ja sellele viitavad märgid

Hoolitsusega seotud väärkohtlemise all eristatakse hooletusse jätmist ning ülekaitstust, sealhulgas ka ülekoormatust. Hooletusse jätmise puhul ei täida vanem või hooldaja oma kohustusi lapse füüsilise, vaimse, emotsionaalse ja sotsiaalse arengu toetamisel, mis võib kahjustada lapse eakohast arengut ning tervist (Linno jt, 2011). Seejuures võib hooletusse jätmine esineda ka olukorras, kus perel on vajalikud ressursid olemas, kuid neid ei kasutata lapse heaolu tagamiseks (Tervise Arengu Instituut, 2015). Levinumateks märksõnadeks, mida õpetajad seostavad hooletusse jätmisega, on lapse tühi kõht, pesematus või sobimatud riided, kuid lisaks võivad

ilmneda ka apaatus, vähene huvi ümbritseva vastu, kehvemad motoorsed ja käelised oskused, madalam kehakaal, suhtlemisraskused, impulsiivsus, vähene loovus, õpihuvi puudumine ning puudulik enesehooldus (Peterson, 2017; Tervise Arengu Instituut, 2015). Samuti on hooletusse jätmise seotud hilisema kehvena kooliedukusega (Walsh & Ferrell, 2008).

Hooletusse jätmise kõrval käsitletakse ülekaitstust, mille puhul vanem piirab liigselt lapse iseseisvat tegutsemist, kontrollib tema valikuid ning püüab vältida ebaõnnestumisi ja riske. Selline lähenemine võib takistada lapse isiksuse ja sotsiaalsete oskuste arengut (Tervise Arengu Instituut, 2015). Ülekaitstus võib väljenduda näiteks lapse eest otsustamises, sõprade valimises, liiges kiitmisel ja kriitika vältimises, mille tagajärjeks võivad olla nii füüsilise arengu kui ka sotsiaalsete suhete häired. Samuti võivad esineda erinevad psühhosomaatilised sümptomid, nagu valud või seedeprobleemid, ning sõltuvus teistest ja vähene eneseväljendusoskus (Tervise Arengu Instituut, 2015). Õpetajad on täheldanud, et sellistel lastel esineb sageli õpitud abitust, raskusi igapäevaste toimingutega ning pidev vajadus täiskasvanu toe järele (Peterson, 2017).

Ülekoormatuse all mõistetakse olukorda, kus lapse aeg on liigselt täidetud erinevate tegevuste ja kohustustega või kus talle pakutakse ülemääraselt materiaalseid vahendeid, näiteks mänguasju (Tervise Arengu Instituut, 2015). Selline lähenemine võib vähendada lapse puhke- ja mänguaega, mis on arenguks hädavajalikud, ning piirata loovuse arengut. Loovus on aga tihedalt seotud mänguga, mida peetakse lapse peamiseks õppimisviisiks, ning selle tähtsust on rõhutatud ka alushariduse riiklikus õppekavas (2025). Seega on õpetaja roll hooletusse jätmise ja teiste hoolitsusega seotud väärkohtlemise vormide puhul märgata lapse arengus ja käitumises ilmnevaid kõrvalekaldeid, tõlgendada neid laiemas kontekstis ning vajadusel sekkuda või kaasata vastavaid spetsialiste lapse heaolu tagamiseks.

1.3 Lasteaed varajase märkajana

1.3.1 Varajase märkamise olulisus

Lapse heaolu seisukohast on oluline abivajadust võimalikult vara märgata ja sellele reageerida (Lastekaitseadus, 2025: § 6). Sekkumine eeldab, et väärkohtlemine lõpetatakse ära ning samal ajal hakatakse lapsele ja tema perele pakkuma abimeetmeid nagu erinevad teenused (nt psühholoog), koolitused ning toetused (Mathews jt, 2017). Lastekaitse vaatest võiks varajane sekkumine hoida kokku kulusid, sest sügavamate probleemide puhul on toe pakkumine kulukam ja nõuab mitmekülgsemat lähenemist. Lapsele kiire abi pakkumine aitab ennetada või vähendada

väärkohtlemise võimalikke mõjusid, nagu kognitiivsed probleemid, emotsionaalsed probleemid, käitumisraskused, antisotsiaalne käitumine, madal enesehinnang, raskused suhete hoidmisel, kehv kooliedukus, mis omakorda mõjutab edasist ühiskonda panustamist (Walsh & Farrell, 2008). Kui lapsevanem ei suuda tagada lapse heaolu, on teistel last ümbritsevatel inimestel ja spetsialistidel kohustus lapse abivajadust märgata ning sellest teavitada vastavaid spetsialiste või asutusi (Lapse õiguste konventsioon, 1991; Lastekaitseseadus, 2025). Sellisel juhul võiks olla esimene märkaja lasteaed, kus laps käib, arvestades kuivõrd suure aja oma päevast laps seal veedab.

1.3.2 Lasteaiaõpetajate teadmised ja roll lapse abivajaduse märkamisel

Lasteaia töötavad spetsialistid omavad keskset rolli lapse heaolu tagamisel ja abivajaduse märkamisel. Kuigi nende tähtsust rõhutavad nii uuringud kui ka õigusaktid, näitavad tulemused, et arusaam abivajavast lapsest ei ole õpetajate seas ühtne (Haage, 2015; Toros & Tiirik, 2016). Erinevused tulenevad sageli koolituse ebaühtlasest tasemest või selle puudumisest (Dinehart & Kenny, 2015; Mathews jt, 2017). Uuringutes on selgunud, et õpetajad seostavad abivajadust peamiselt nelja valdkonnaga: vanemliku hooleta lapsed, vägivalla ohvrid, sotsiaalsete probleemidega peredest pärit lapsed ning erivajadustega lapsed (Toros & Tiirik, 2016). Samas tuuakse välja ka käitumisprobleemidega lapsed ning keerulisemate peresituatsioonidega (nt vanema välismaal töötamine) seotud riskid (Haage, 2015).

Kuigi füüsilist väärkohtlemist tuntakse üldiselt paremini, on raskusi eelkõige emotsionaalse väärkohtlemise ja hooletusse jätmise äratundmisega (Glaser, 2002). Näiteks ei pea osa õpetajaid väärkohtlemiseks mitmeid tõsisemaid olukordi, nagu lapse füüsiline karistamine või tervise eest hoolitsemata jätmine (Peterson, 2017). Samuti ilmneb ebaühtlus emotsionaalse väärkohtlemise tõlgendamisel, kuigi juhendmaterjalid käsitlevad laiemat nimekirja kahjulikest käitumisviisidest (Tervise Arengu Instituut, 2015). Ebaühtlust on ka väärkohtlemisele viitavate märkide tundmisel, osates näha suuremaid märke nagu füüsilised vigastused või järsk muutus käitumises, kuid jättes tahaplaanile kõneprobleemid, enesehinnangu ja näiteks kognitiivsed funktsioonid (Glaser, 2002; Haage, 2015; Peterson, 2017). See viitab vajadusele ühtlustada õpetajate teadmisi ning arendada nende oskust märgata erinevaid abivajaduse vorme, sealhulgas varjatud ja keerulisemalt tuvastatavaid juhtumeid.

1.3.3 Teavitamiskohustus

Abivajavast lapsest teavitamise kohustus on oluline ühiskondlik ja õiguslik põhimõte, mille eesmärk on tagada iga lapse heaolu ja turvalisus, suunates nii spetsialiste kui ka teisi täiskasvanuid märkama lapse abivajadust ning sellest õigeaegselt vastavaid asutusi teavitama. Eestis riigis on teavitamiskohustus igal indiviidil, kellel on teavet lapse võimaliku abivajaduse kohta (Lastekaitseseadus, 2025). Eraldi on seadustikus toodud välja lastega töötavad spetsialistid, keda peetakse erilist hoolsuskohustus kandvateks inimesteks (Lastekaitseseadus, 2025: § 27 lg 1 p 1). Teavitamiskohustuse mittetäitmise puhul Eestis otseselt tagajärgi pole, kuid näiteks Prantsusmaal võib olla teavituse mitte koostamine karistatav trahvi või isegi vanglas viibimise ajaga (Crosson-Tower, 2003; Dinehart & Kenny, 2015; Lastekaitseseadus, 2025). Samas on lapse abivajadusele mitte reageerimine siiski vastuolus õpetaja eetikakoodeksiga (2025), mistõttu võiks teavitamiskohustuse mitte täitmist siiski käsitleda oma tööülesannete riivamisena.

1.3.4 Abivajadusega tegelemine ja teavitamine lasteaias

Lasteaial on oluline roll lapse toetamisel vastavalt märgatud abivajadusele ning lastekaitsele teavitamisel. Esmane tugi peaks toimuma rühma tasandil, kohandades õppeprotsessi lapse vajadustele vastavaks, näiteks pakkudes individuaalset juhendamist või vähendades õpikoormust, samuti kohandades rühmaruumi (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2025). Suuremate raskuste korral koostatakse lapsele individuaalne arenduskava ning võimalusel kaasatakse tugispetsialiste nagu logopeed, eripedagoog või psühholoog (Häidkind, jt, 2014; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2025). Kui lapse abivajadus ulatub hariduslikust kontekstist väljapoole ning puudutab näiteks kodust keskkonda või vanemlust, tuleb sellest teavitada lastekaitset või pöörduda lasteabi poole (Lastekaitseseadus, 2025).

Kuigi lasteaia töötajaid peetakse oluliseks lüliks abivajaduse teadete edastamisel, on nende tegelik panus Eestis väike - 2025. aastal moodustasid haridusvaldkonna spetsialistide teated vaid 1% kõigist lasteabile esitatud teadetest (Lasteabi statistika, 2026). Võrreldes teiste riikidega, nagu Norra või Portugal, on see osakaal märkimisväärselt madal (Karolin jt, 2024). Selle põhjuseks peetakse eelkõige ebapiisavaid teadmisi, hirme ja hoiakuid, samuti süsteemsete juhiste puudumist (Dinehart & Kenny, 2015; Mathews jt, 2017). Sageli püütakse enne teavitamist olukorda ise lahendada või seda pikemalt jälgida, oodates kindlaid tõendeid, mis võib viia selleni, et probleem jõuab lastekaitсени alles hilises staadiumis (Dinehart & Kenny, 2015; Haage, 2015; Kärson & Puhm, 2024).

Teavitamisprotsessi mõjutavad ka asutusesisesed praktikad. Levinud on mudel, kus õpetajad edastavad oma kahtlused direktorile, kes otsustab edasise tegutsemise (Dinehart & Kenny, 2015). See võib aga piirata teavitamist, eriti juhul, kui juhtkonna hoiakud ei toeta aktiivset sekkumist. On leitud, et mõnel juhul ei lubata teateid koostada, mis seab õpetajad lojaalsuskonflikti lapse heaolu ja töökoha säilitamise vahel (Toros & Tiirik, 2016). Sellises olukorras on oluline lähtuda õpetaja eetikakoodeksist (2025), mille kohaselt tuleb esikohale seada lapse heaolu. Positiivse praktikana tuuakse välja Iirimaal rakendatav mudel, mis toetab nii abivajaduse märkamist kui ka teavitamist läbi süsteemse juhendi ja kindla rollijaotuse (Grosson-Tower, 2003). Seega eeldab tõhus abivajadusega tegelemine lasteaias ühtaegu piisavaid teadmisi, süsteemset lähenemist, asutusesisest koostööd ning valmisolekut vajadusel sekkuda ja teavitada, seades alati esikohale lapse heaolu.

1.3.5 Puudused abivajaduse teavitamisel

Abivajaduse teatamisel lasteaia tasandil on välja tulnud kolm peamist probleemkohta, milleks on teadmiste puudumine ja hirm, asutusesisesed hoiakud ning regulatsioonid ja koostöö raskused lastekaitsega (Dinehart & Kenny, 2015; Toros jt, 2021; Toros & Tiirik, 2016; Turhan jt, 2023).

Teadmiste puudumist ning ebakindlust on väljendanud lastega töötavad spetsialistid eri uuringutes, tuues välja oskamatus e ristada, kas juhtum vajab sekkumist, abivajava lapse liialt laia ja ebapiisava kirjelduse, teadmatuse, kuidas asutusesiselt abivajaduse teavitamine reguleeritud on ning puuduliku koostöö vanematega (Hawkins & McCallum, 2001; Karolin jt, 2024; Kärson & Puhm, 2024; Pölkki & Vornanen, 2016; Toros & Tiirik, 2016; Turhan jt, 2023; VTK, 2023). Teadmiste puudumise tõttu võidakse valida probleemiga algselt tegeleda asutusesiselt ja alles siis kaasata lastekaitse, kui oma ressurssidest jääb väheks, mis aga omakorda võib viia hilise teavitamiseni (Dinehart & Kenny, 2015; Pölkki & Vornanen, 2016; Toros jt, 2021; VTK, 2023). Puudulikud olid ka spetsialistide teadmised selle osas, kuidas nende edastatud infoga tegeletakse ning kuivõrd nende teate konfidentsiaalsus tagatakse (Haage, 2015; Turhan jt, 2023). Sellest tulenevalt esines ka hirmu lapsevanematega koostöö osas (Karolin jt, 2024; Pölkki & Vornanen, 2016; Toros & Tiirik, 2016; Turhan jt, 2023).

Asutuse siseste hoiakute ja regulatsioonide osas tuli näiteks Torose & Tiiriku 2016. aasta uuringus välja, et mõned direktorid ei luba abivajadusest teadet koostada. Teadete koostamise mitte lubamine on probleemne, sest enamikes lasteaia töötajatega läbiviidud uuringutes tuli välja, et õpetajad edastavad oma kahtlused lasteaia direktorile, kes seejärel langetab otsuse, mida infoga

edasi teha (Dinehart & Kenny, 2015; Haage, 2015; Toros jt, 2021). Direktorid on omalt poolt toonud välja, et teavitamisel võib info liikumine jääda koostöö raskuste taha, sest mõnikord ei saa nad lastekaitsega otse ühendust võtta, on eelnevalt pöördudes saanud negatiivse kogemuse osaliseks või üldse jäänud ilma abita (Toros jt, 2021).

Kirjeldatud probleemide üheks põhjuseks peetakse ebapiisavat ettevalmistust. Nii lapsehoidjate kui ka õpetajate väljaõppes käsitletakse vähe lapse abivajaduse märke, teavitamisprotsessi ja sekkumist (Koolieelse lasteasutuse..., 2026; Toros & Tiirik, 2016; Toros jt, 2021). Sarnaseid puudujääke on täheldatud ka rahvusvaheliselt, näiteks Türgis ja Austraalias (Brocki, 2025; Turhan jt, 2023). Kuigi osa õpetajaid on saanud täiendkoolitusi, ei ole need olnud süsteemsed ega kõigile kättesaadavad (Peterson, 2017). Rahvusvaheliselt nähakse lahendusena süsteemsete ja standardiseeritud koolituste pakkumist, mis hõlmaksid lapse abivajaduse märkamist, traumaalaseid teadmisi, perega töötamist, meeskonnatööd ning teavitamisprotsessi (Mathews jt, 2017; McKee & Dillenburger, 2012;). Eestis nähakse lahendusena eelkõige spetsialistide turvatunde suurendamist selgete juhiste ja teavitustöö kaudu, kuid vajadus täiendkoolituste järele püsib (Karolin jt, 2024). Selgete juhiste ja ootuste kõrval püsib vajadus tugevama koostöö järele, mille lahendusena nägid lapsega töötavad spetsialistid ümarlauakohtumisi ning ühist õpet juba eriala omandamisel (Haage, 2015; Mathews jt, 2017).

1.3.6 Süsteemsed kitsaskohad

Lapse abivajaduse märkamise ja teavitamise seisukohalt on puudusi mitmes valdkonnas, mõni neist ainult asutusesisene, kuid teised kogu riiki hõlmavad kitsaskohad. Esimene puudujääk on lapse abivajaduse käsitlemine õpetaja hariduse omandamisel. Puudulik teema käsitus viib olukorrani, kus õpetajad ei olegi ettevalmistatud lapse abivajaduse märkamiseks, viies uuringutes esinenud olukordadeni, kus puuduvadki teadmised ja oskused väärkohtlemisele viitavate märkide ära tundmiseks (Brocki, 2025; Haage, 2015; Turhan jt, 2023). Et tagada ühtlane teadmiste ja oskuste tase abivajadusega tegelemiseks, peaks olema sekkumine üleriigiline, muutes õpetaja ainekavas kohustuslikuks teemad lapse heaolu ja abivajaduse kohta. Selle abil võiks suurenda edastatavate teadete arv, sest mitmed õpetajad tunnevad end tegelikult olulisena lapse heaolu hoidmisel ja abivajadusele reageerimisel (Pölkki & Varonen, 2016).

Teiseks süsteemseks kitsaskohaks pean seda, et lastekaitsele abivajadusest teadaandmine ei ole riiklikult standardiseeritud protsess, vaid iga asutuse südametunnistuse otsus. Olukorra parendamiseks on loodud abivajavast lapsest teavitamise vorm lasteabi lehel, et lastekaitсени

jõudev info oleks võimalikult palju hõlmav, kirjeldades täpsemalt lapse abivajadust ja põhjendades muret tema pärast (Kärson & Puhm, 2024). Samas aga pole vormi kasutamine asutuse siseselt kohustuslik ning ka kogu muu protsess, mis eelneb teavitamisele, on asutuse (nt lasteaia) enda reguleerida. Standardiseeritud mudel või juhend, mille järgi abivajaduse avastamise korral tegeleda, hoiaks ära erinevad väärtuskonfliktid ja potentsiaalselt suurendaks ka teavitamiste arvu, arvestades, et juhendis oleks kirjeldatud kogu protsess märkamisest alates. Juhendi loomisel saaks võtta eeskujul Iirimaa kasutuses olevast juhendist (Child Safeguarding: A Guide for Policy, Procedure and Practice 2nd Edition, 2024). Juhendmaterjali järgi peaks juhendis olema kirjeldatud toimimine abivajaduse korral, jagatud tööülesanded ning lisaks ette nähtud eraldi isik, kes nende juhtumitega asutuses tegeleb ja edasist koostööd koordineerib (Child Safeguarding: A Guide for Policy, Procedure and Practice 2nd Edition, 2024).

Kolmandaks saaks riik omalt poolt luua täiendõppe kohustuse ja vastavad võimalused lastega töötavatele spetsialistidele. Hetkel on õpetajatele täiendõppe võimaldamine lasteaia enda teha ning sõltub rahastusest. Võttes aga arvesse, et laste heaolu ja ennetuse valdkond on pidevalt arenev ning uusi praktikaid kasutusele võttev valdkond, tuleks ka õpetajaid vastavatel teemadel harida. Floridas ja Lõuna-Austraalias on näiteks õpetajatele ettenähtud koolitused, mis õpetavad, kuidas abivajavat last märgata (Dinehart & Kenny, 2015; Hawkins & McCallum, 2001). Pakkudes ka Eestis taolisi koolitusi üleriigiliselt, saaks vähendada lapsega töötavate spetsialistide teadmatusest tulenevat hirmu ja seeläbi suurendada märkamist ja edasi teatamist.

Kokkuvõtvalt moodustab abivajava lapse teavitamise süsteem mitmetasandilise protsessi, kus vastutus jaguneb indiviidi, asutuse ja riigi vahel. Teavitamiskohustus algab lapsega kokkupuutuval inimesel, kuid liigub praktikas sageli läbi asutuse (nt lasteaia) sisemiste otsustusprotsesside kohaliku omavalitsuse lastekaitsetöötajani, kelle ülesanne on hinnata abivajadust ja korraldada edasine sekkumine. Süsteemi toimimist mõjutavad nii asutuse sisekultuur ja juhtkonna hoiakud kui ka riiklikud raamtingimused, nagu juhiste olemasolu ja spetsialistide ettevalmistus. Seega sõltub lapse õigeaegne abistamine mitte ainult individuaalsest märkamisest, vaid kogu süsteemi sidususest ja toimivusest.

1.4 Probleemiseade

Lastekaitse valdkonnas on üheks oluliseks probleemiks asjaolu, et abivajavatest lastest teated jõuavad spetsialistideni alles siis kui probleemid on juba süvenenud ning vajavad mitmekülgset

tuge (Kärson & Puhm, 2024). Vaadates aga lasteabi statistikat (2026) on teatamiste arv küllaltki suur, 2025ndal aastal 21 721 teadet, kuid silma hakkab, et teadetest kõigest 1% on tehtud haridusvaldkonna spetsialistide poolt. Niivõrd madal osakaal kogu pöördumistest on problemaatiline, sest nii alushariduses kui ka koolis veedavad õpetajad enamuse oma päevast koos oma õppijatega, võimaldades märgata ka väiksemaid muutusi lapse käitumises või tulemustes (Pölkki & Varonen, 2016; Toros & Tiirik, 2016; Turhan jt, 2023). Eriti oluline on lapse abivajadust märgata võimalikult varakult, eelistavalt juba lasteaias, sest nii on võimalik ära hoida hilisemaid arengut mittetoetavaid tagajärgi.

Varasemalt on alushariduse pedagoogidega läbiviidud uuringuid lapse abivajaduse teemadel, mis on käsitlenud mingit osa lapse abivajadusest, nt asutuse ja lastekaitse vahelist koostööd, või õpetajate teadmisi abivajadusest ning selle märkidest (Haage, 2015; Peterson, 2017; Toros jt, 2021; Toros & Tiirik, 2016). Puudu on lasteaegade süvauuringutest, mis kaardistaksid ära täielikult lapse abivajadusega seotud teekonna, alustades märkide äratundmisest ning lõpetades teatamise ja koostöö alustamisega.

Antud bakalaureusetöö eesmärk on ühe Tartu lasteaia näitel selgitada välja, milliseid lisateadmisi, tööriistu ja toetusvõimalusi vajavad lasteaias töötavad spetsialistid ning milline on asutuse roll nende vajaduste kujundamisel ja toetamisel, et soodustada abivaja lapse märkamist ja edasiteavitamist. Lähtuvalt bakalaureusetöö eesmärgist, olen püstitanud järgnevad uurimisküsimused:

1. Millised teadmised ja oskused on lasteaias töötavatel spetsialistidel abivajaduse ära tundmiseks?
2. Kuidas abivajavate lastega asutuse tasemel tegeletakse?
3. Millised lisateadmised või tööriistad toetaksid lapsega töötavaid spetsialiste abivajaduse märkamise ja teavitamise teekonnal?

2. METOODIKA

2.1 Uurimismeetodi valik

Bakalaureusetöös kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit. Laherand (2008) on toonud välja, et kvalitatiivne uurimismeetod keskendub sotsiaalse reaalsuse mõistmisele läbi inimeste kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste. Kvalitatiivset lähenemist iseloomustab terviklik ja kontekstikeskne käsitus ehk nähtust uuritakse selle loomulikus keskkonnas (Strömpl, 2020). Uurimuse eesmärk pole leida kindlat tõde, vaid avada erinevaid vaatenurki ja tähendusi, millest lähtuvalt sotsiaalne reaalsus kujunenud on (Laherand, 2008). Kvalitatiivse uurimismeetodi rakendamine antud töös võimaldab sügavamalt analüüsida ühe lasteaia personali kogemusi ja arusaamu lapse abivajaduse märkamisel ja teavitamisel.

Bakalaureusetöö eesmärgist lähtudes analüüsin ühe Tartu lasteaia personali kogemusi ja arusaamu abivajava lapse märkamisel ning abivajadusega edasi tegelemisel. Teekonna kaardistamisel proovin mõista olemasolevaid teadmisi ning luua arusaam puudu olevatest teadmistest, oskustest ja tööriistadest ning teha kindlaks kas probleemiks on puudulik süsteem või üksikud osad suurest pildist. Mõtestamaks lahti töötajate otsustusprotsesse ja igapäevapraktikaid on sobilik kasutada kvalitatiivset uurimismeetodit kuna otsuste langetamisel toetuvad inimesed oma subjektiivsetele arusaamadele ja tunnetele.

2.2 Andmekogumismeetod

Uurimistöös andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuusid. Antud meetod võimaldab varieerida küsimuste järjekorda ja lisada juurde täpsustavaid küsimusi, samas toetub eelnevalt koostatud intervjuu kavale (vt Lisa 1), tagades seeläbi teemas püsimise. Intervjuud viisin läbi vahemikus 29. jaanuar - 17. märts 2026. Vestlused toimusid silmast-silma osalejate töökohas, pakkudes seeläbi intervjuueeritavatele turvatunnet ja võimalust segamatult oma kogemusi ning teadmisi jagada. Kolm intervjuud viisin läbi individuaalselt ning kaks intervjuud kahe ja kolme liikmelises grupis. Kaks grupi intervjuud tulenesid osalejate soovist ning aja kokkuhoiu huvides. Koos osalemise soov tulenes osalejatel sellest, et ka lapse abivajaduse juhtumite korral tegutsevad ja langetavad nad otsuseid üheskoos. Intervjuude pikkused jäid vahemikku 21-60 minutit.

Intervjuude eesmärk oli mõista intervjuueeritavate kogemusi ja arusaamu nende vastuseid suunamata ning hinnanguid andmata.

Intervjuu aegasid kokku leppides küsisin igalt osalejalt suuliselt teadlikku nõusolekut. Osalejatele kirjeldasin lahti töö eesmärgi, vabatahtlikkuse alusel osalemise, andmete kogumise viisi ning nende kasutamise eesmärgi, sealhulgas nende salvestamise, töötlemise ja kustutamise osas. Lisaks selgitasin juurde, kuidas tagatakse nende andmete konfidentsiaalsus ning pakkusin võimalust küsida minult vajadusel täiendavat lisainfot. Nõusoleku küsisin veelkord üle enne intervjuude algust, tuletades ka meelde võimalust igal hetkel intervjuu katkestada.

2.3 Uurimuses osalejad

Uurimuses osales kaheksa lastega töötavat spetsialisti ühest Tartu lasteaiast. Osalejateks olid direktor, õppejuht, kolm tugiteenuste spetsialisti, kaks õpetajat ja üks abiõpetaja. Uurimusse kaasasin teadlikult lastega töötavaid spetsialiste igalt tasemelt, et näha sarnasusi ja erinevusi nende teadmistes, oskustes ja hoiakutes lähtudes lapse abivajadusest, eesmärgiga saada terviklik süsteemi vaade lasteaias lapse abivajadusega tegelemise kontekstis. Osalejaid valisin sihipärase valimi põhimõttel, seades kriteeriumid, et indiviid on lastega töötanud vähemalt ühe aasta ning osalejad täidaksid eri rolle, alustades rühmameeskonnast ja lõpetades lasteaija juhtkonnaga (Rämmer, Beilmann, 2025). Kriteeriumitele vastavate osalejate leidmiseks pidasin vestlusi kõigi lasteaias töötavate spetsialistidega, täpsustades lastega töötamise aja ning tahte uuringus osalemiseks. Informeeritud nõusoleku andis 20-st inimesest kaheksa, kes kõik ka uuringus osalesid.

2.4 Andmeanalüüsi meetod

Andmeanalüüs sai alguse intervjuude transkribeerimisega, milleks kasutasin Tallinna Tehnikaülikooli poolt loodud kõnetuvastusteenust [Tekstiks.ee](https://tekstiks.ee) (Olev & Alumäe, 2022). Alustuseks tuli üles laadida kõik intervjuude helifailid ning seejärel kuulasin need üle ja vajadusel viisin sisse parandusi, et kuuldu ühtiks kirjapanduga. Kokku transkribeerisin ja parandasin viis intervjuud. Intervjuude analüüsimisel kombineerisin deduktiivse ja induktiivse analüüsi põhimõtteid, toetudes uurimisküsimustest tulenevatele teemadele, kuid proovides samas leida ka andmetes peituvaid teemasid ja arusaamu ning mõista, kuidas neist räägitakse (Kalmus jt, 2015). Enne kodeerimist lugesin transkribeeritud intervjuusid korduvalt läbi, et saada tekstiga rohkem tuttavaks, märgates

juba eos mingeid korduvaid mustreid ja teemasid. Kodeerimisel otsustasin avatud kodeerimise kasuks, keskendudes sellele, mida intervjuueeritav oma sõnadega mõtles ning mis on selle öeldu tähendus mulle kui uurimuse läbiviijale (Linno, 2020). Kodeerimisel tulid suured teemaplokid, mis olid otseselt seotud uurimisküsimustega (teadmised, oskused) aga ka uudsed teemad nagu õpetaja enesehoid ja mõistete segadus.

2.5 Uurimuse eetilised probleemid ja lahendused

Üks olulisemaid eetilisi aspekte, millega töös tuli arvestada, oli osalejate konfidentsiaalsus ning nende õiguste kaitsmine. Esmane meede selle lahendamiseks oli suuline teadliku nõusoleku küsimine. Nõusoleku küsimise käigus said osalejad ülevaate töö eesmärgist, andmete kogumise, analüüsimise ning salvestamise viisist ning sellest, kuidas anonüümsus tagatakse. Seejärel sai igaüks otsustada, kas soovib uuringus osaleda ning sai seda veelkord kinnitada enne intervjuude algust. Osalejate konfidentsiaalsusega arvestasin igas töö etapis. Intervjuud viisin läbi kinnistes ruumides, et kõrvalised inimesed ei kuuleks räägitut. Intervjuude salvestused salvestasin oma telefonis koodiga kaitstud kaustas, mille peale transkribeerimist kohe kustutasin. Transkribeerimise käigus eemaldasin intervjuudest nimed, mis asendasin koodidega V1, V2 jne. Transkriptsioonidest eemaldasin või anonümiseerisin ka kõik sellised laused, mis võiks kedagi äratuntavaks teha, tagades seeläbi osalejate anonüümsuse. Transkriptsioonid kustutan peale töö esitamist.

Teine eetiline probleem oli see, et osalejate kogetud juhtumid puudutasid kolmandaid isikuid, sealhulgas lapsi. Mõned osalejad kasutasid spontaanselt juhtumite kirjeldamisel kolmandate isikute eesnimesid, samas hoidusid muude identifitseerivate detailide jagamisest. Kolmandate isikute nimed anonümiseerisin samuti transkriptsiooni käigus. Analüüsi käigus võtsin arvesse ainult juhtumikirjelduses olevaid aspekte, mis puudutavad märkamist või teavitamisprotsessi. Lisaks lubasin osalejatele esitada andmeid anonümiseeritud kujul ning seda sama lubadust hoidsin ka kolmandate isikute kaitseks. See on ka punkt, mida tasuks järgmine kord teadlikumalt läbi mõelda. Tulevikus võiks muudes uuringutes olla lahenduseks see, et osalejaid suunatakse juba eos kasutama üldistatud väljendeid nagu näiteks “üks laps”.

Kolmandaks võtsin arvesse individuaalseid aspekte nagu osalejate enesetsensuur ja tajutud hindamisrisk ning võimalik emotsionaalne koormus. Enesetsensuuri ja tajutud hindamisriskile mõtlesin juba intervjuu koostamisel, proovides luua küsimusi, mis ei ole kuidagi hindavad või

suunavad. Samu põhimõtteid kasutasin ka intervjuude läbiviimisel ning alustades rõhusin sellele, et pole õigeid ega valesid vastuseid. Samuti viitasin teadliku nõusoleku küsimise käigus selle üle, et mina ei hinda osalejate professionaalsust ning taaskord tagan nende konfidentsiaalsuse igas etapis. Võimalikust emotsionaalsest koormusest andsin teada informeeritud nõusoleku ajal ning kordasin info üle ka enne intervjuu alustamist, pakkudes võimalust küsimustele mitte vastata või osalemine tühistada.

2.6 Uurija refleksiivsus

Intervjuude läbiviimine oli minu jaoks kindlasti üks keerulisemaid aga samas ka arendavaid osasid. Eelkõige tegi intervjuerimise keeruliseks intervjuude läbiviimise vähene eelnev kogemus. Vähene kogemus väljendus selles, et ma ei osanud arvestada osalejate hüplevate vastustega, mistõttu kaotasin vahepeal küsimuste järje. Siin oleks ehk aidanud pilootintervjuu läbiviimine, mis seekord tegemata jäi. Samuti esines minu kõnes paaril korral suunavaid küsimusi või kõnepruuki. Iga järgneva intervjuuga proovisin teadlikumalt püsida intervjuu kavas, kuid vahel esines siiski küsimuste ümbersõnastamist. Mõnes kohas, kus oli vaja lisaküsimusi, jälgisin teadlikult seda, kuidas ma neid küsin ning millist kõnepruuki kasutan, et mitte suunata osalejaid. Intervjuerimise oskus arenes töö käigus järk-järgult ning iga läbiviidud intervjuuga kasvas ka enesekindlus. Intervjuude läbiviimist toetas eelnev töö kirjandusega ning väljaprintitud intervjuukava (Lisa 1).

Intervjuu küsimused ehitasin ülesse selliselt, et need suunaksid osalejaid andma sügavamaid ja läbimõeldud vastuseid, hoidudes pinnapealsetest üldistustest. Intervjuude käigus tuli siiski mõnes kohas suunata osalejaid analüüsima oma vastuseid, kuna esmane vastus oli pigem pinnapealne. Nendes kohtades võis olla ka minu kui intervjuerija mõju, mida analüüsid proovisin ka arvesse võtta. Intervjuukavas ei olnud arvestatud olukorraga, kui lapsega töötaval spetsialistil puudub kogemus abivajava lapsega. Olukord tuli ette ühes intervjuus, kus intervjuerijana pidin kiirelt kohanema ja mitmeid küsimusi hoo pealt ümber tegema või juurde looma. Küsimuste kohandamisel proovisin püsida intervjuukavas olnud punktides, kuid tuli ka mitmeid küsimusi, mis ei puudutanud otseselt märkamis- ja teavitamise teekonda, vaid lähtusid osalejate vastustest.

Oluline osa, mida siinkohal analüüsida, on ka minu seotus osalejate ja lasteaiaga ning taustal saadud kogemus. Uurimuses osalejad valiti kindlatel kriteeriumitel, nagu näiteks tööaeg ja ametikoht, kuid olid siiski mulle tuttavad, küll aga mitte lähedaselt. Ennast analüüsid on selge, et sellest tulenevalt tuli ka kohati familiaarne kõnepruuk, mida viimaste intervjuude puhul ka

teadlikumalt oskasin jälgida. Lasteaiaga tutvavus väljendus selles, et kohati justkui üritasin ette aimata vastuseid, kuid protsessi käigus jõudsin üsnagi kiirelt arusaamale, et igaühe kogemus on individuaalne.

Intervjuude käigus õppisin, et inimeste hoiakute ja arusaamade kuulamine ilma reageerimata ja kaasa rääkimata on keeruline ning vajab harjutamist. Samuti tundsin dilemmasid, kus minu isiklik seisukoht oli intervjuueeritavate seisukohast erinev, mille üle teadlikult pärast intervjuusid reflekteerisin. Mõistan, et ühelt poolt on toetav, et olen lapse heaolu teemadega küllaltki hästi kursis teisalt aga pidades lapse heaolu oma südameasjaks, tunnen tugevat seotust teemaga, mistõttu nõuab vastakate arvamuste kuulmine väga tugevat eneseregulatsiooni ja mõistmist, et igaüks ei tunnegi samamoodi nagu mina. See oli kindlasti koht, mis tekitas minus eetilise dilemma mitte sekkumise ja moraalse vastutuse vahel, samas ka objektiivse tulemuste tõlgendamise osas. Sellistel juhtudel aitas tutvavate ja bakalaureusetöö juhendajaga mõtete pörgatamine ja lahtimõtestamine, proovides ennast teemast kõrvale jätta. Neil juhtudel tagasin, et arutan olukordi anonümiseeritud kujul võttes keskmesse eelkõige enda tunded. Seega oli minu jaoks lahenduseks pidev refleksioon enese mõtete ja tunnete üle.

3. TULEMUSTE ANALÜÜS JA ARUTELU

Antud peatükis esitan viie intervjuu tulemused, tuginedes ühe Tartu lasteaia personali isiklikele kogemustele ja arusaamadele. Intervjueeritavatele viitamisel tulemuste kirjeldamiseks kasutan neile antud koode (V1, V2). Kasutatud intervjuukatked on puhastatud (ehk eemaldatud täitehäälsused ja parasiitsõnad) ning esitatud kaldkirjas eraldades ülejäänud tekstist semikoolonitega. Tsitaatides on kasutatud katkestusmärke /.../, mis tähistavad intervjuutekstidest eemaldatud lõike, mis polnud eesmärgipärased. Teemad on esitletud alapeatükkidena lähtudes töö eesmärgist ja uurimisküsimustest.

3.1 Lasteaias töötava personali teadmised ja oskused lapse abivajaduse märkamiseks

Lasteaia personali mõtlemise suunamiseks lapse vajadustele palusin neil esmalt sõnastada, mis on nende jaoks lapse heaolu. Küsimuse eesmärk oli näha, mis seosed tekivad lapsega töötaval spetsialistil esmalt mõeldes lapse heaolule. Lapse heaolu kirjeldamisel jagunesid vastused kahte suunda, millest üks oli lapsekeskne, kirjeldades tema vajadusi ning teine oli institutsionaalne ehk lapse heaolu rühma toimimise vaatest. V1: *“/.../ baasvajadused on nagu see, mis loob selle alustala ja sealt edasi saame me hakata üldse kuskile midagi next level värki looma hakata.”* V4: *“See, kui laps on motiveeritud kaasa tegema, /.../ ka see, et ta tunneb rõõmu sellest, mida ta teeb,”*. Lapsekeskse vastuse andjate seas oli läbivalt näha oskust arvestada lapse tasandiga ja hinnata läbiviidavaid tegevusi lapse vajadusi ja õigusi arvestades.

Rühma toimimise vaatest lähtuvad vastajad kirjeldasid lapse heaolu eelkõige õpetaja töökorralduse ja tegevuste sujuvuse perspektiivist ega arvestanud piisavalt lapse individuaalsete vajaduste ja soovidega, mis on lapsekeskse lähenemise oluline alus: *“muudkui ütled, et ta ei saa aru näiteks suulisest juhendist aga miks sa ei muuda siis miskit, ei saa mõelda, et teised ju saavad, sa pead ikka igale lapsele võimaluse leidma,”* (V6). Erinevused vastustes ja kirjeldustes ilmestavad seda, mida lapsega töötav spetsialist enda jaoks oluliseks peab: kas seda, et ta päriselt töötaks lapse heaolu nimel või seda, et kõik näeksid tema tulemusi sellest vaatest, kui palju ülesandeid nad suudavad oma rühmas ära teha: *“No jõuad küll palju aga mis hinnaga ja siis ongi palju lapsi tugimeeskondade aidata, sest rühm ei pea oluliseks ise seda last toetada,”* (V8).

Õpetaja kutse-eetika (2025) aga sõnab, et õpetaja peab arvestama iga lapse erisustega ja selle vastavalt õpet kohandama. Jättes aga mõne lapse kõrvale, et teistega rohkem ära teha, riivame me lapse õigusi võrdsele kohtlemise ja erisustega arvestamisele (Lapse õiguste konventsioon, 1991). Alushariduse riikliku õppekava (2025) järgi peab aga õpetaja kaitsma ja edendama lapse õigusi, toetama tema võimeid ja arendama tema sotsiaalseid oskusi, väärtustades seeläbi tema lapsepõlve. Seades aga rõhu ülesannete rohkusele ja mitte lapse heaolule, on tegevus selgelt vastuolus nii seaduste kui ka riikliku õppekavaga. Kuid siiski on ka neid õpetajaid, kes eelistavad autoritaarset juhtimist, seades eesmärgiks ainult tulemused, ilmestades omakorda seda, et õpetajat ei kujunda ainult tema teadmised vaid ka tema iseloomujooned ja hoiakud.

Lasteaia kontekstist lähtumist oli näha vastajate puhul ka lapse abivajaduse kirjeldamisel. Näiteks ütles V2: *“No tegelikult on nad kõik ju abivajavad lapsed nii öelda, sa ju märkad ja toetad neid. /.../ kõige rohkem need, kelle puhul sa näed, et vajab mingil määral rohkem tuge kui nii-öelda keskmine.”* Osalejate arusaam on kooskõlas sellega, et lapse heaolu saab toetada läbi lapse arengu hindamise ja toetamise (Häidkind jt, 2014). Teisalt aga on haridusvaldkonna seisukohalt sõnastatud need lapsed tuge vajavatena (Alushariduse riiklik õppekava, 2025). See on minu jaoks oluline tähelepanek ning tõstatab küsimuse, kas alushariduses (või üleüldiselt hariduses) on segadus mõistetega (tuge vajav laps vs abivajav laps) või on see üleüldine hoiak või arusaam, et õpetaja kohus on last eelkõige hariduslikult toetada. Taoline hoiak on aga omakorda vastuolus seadustega, mis peavad lasteaias töötavat personali erilist hoolsuskohustust kandvateks isikuteks (Alushariduse riiklik õppekava, 2025; Lastekaitseseadus, 2025). Kuigi ma ei saa oma töö põhjal teha üldistusi, viitab see siiski selgelt asjaolule, et käsitletud mõistete segadus on oluline probleemkoht. Kui on probleem mõistetega, siis see näitab olulist puudust teadmiste osas, mis on väga tugevalt seotud ka abivajaduse märkamisega. Olles aga hoiak või arusaam, et õpetaja annabki ainult edasi teadmisi, on tegemist süsteemse puudujäägiga, kus juba eos ei harita õpetajaid lapse heaolu toetajateks vaid hoitakse fookuses lapse hariduses osalemist ja selle toetamist, jättes välja terviklikku vaate. Siinkohal on aga tagajärjeks mitte ainult õpetajate läbipõlemine vaid ka laste liigne stress, eeldusel, et eesmärk on ainult lapse harimine ja mitte emotsionaalne ja arenguline toetamine.

Intervjuudes kirjeldati lapse abivajadusele viitavate peamiste märkidena muutusi käitumises, füüsilisi tunnuseid ning sotsiaal-emotsionaalseid erisusi. Kõige sagedamini toodi välja agressiivsus, endasse tõmbumine, tikid, kõneprobleemid ning hügieeni või kehalise seisundiga seotud muutused. Vastajad rõhutasid, et lapse käitumine peegeldab sageli tema kodust keskkonda ja kogemusi. Seda ilmestab V8 kirjeldus: *„/.../ Ta tihti imiteerib teistega suheldes seda, kuidas*

temaga käitutakse ja siis õpetaja mõtlebki, et laps on nii vägivaldne aga ta ju ei tea paremini” Sellised tähelepanekud on kooskõlas varasemate uuringutega, mille järgi märkavad lasteaiaspetsialistid enamasti just käitumuslikke muutusi ja füüsilisi väärkohtlemise tunnuseid (Crosson-Tower, 2003; Linno jt, 2011; Peterson, 2017; Walsh & Ferrell, 2008).

Samas ilmnes intervjuudest, et abivajaduse märkamine ei olnud vastajate jaoks iseenesestmõistetav osa igapäevatööst, vaid seda tajuti sageli lisaülesandena: *“sa pead ikkagi natuke nagu detektiiv olema,”* (V6). Mitmed vastajad kirjeldasid, et suure töökoormuse tõttu jääb individuaalne märkamine tahaplaanile, eriti nende laste puhul, kelle käitumine rühma toimimist otseselt ei häiri. See viitab institutsionaalsele lähenemisele, kus lapse mure muutub nähtavaks alles siis, kui see hakkab mõjutama õpetaja töökorraldust või õppeprotsessi. Sellest tulenevalt võivad sekkumised ja teavitamine viibida, kuna varases faasis puudub aeg või teadlik fookus lapse vajaduste märkamiseks. Tulemused osutavad vajadusele tugevdada õpetajakoolituses lapse heaolu ja varajase märkamisega seotud pädevusi, sarnaselt Inglismaal rakendatavatele lastekaitseseadusest tulenevatele nõuetele (McKee & Dillenburger, 2012).

Küsidest personalilt selle kohta, kas ja kus nad lapse abivajadusest teadmisi saanud on, tuli välja, et enamus on tulnud läbi kogemuse ning koolis saadu oli pinnapealne ja mitte eraldi käsitletav teema: *“Ega noh, mina tean ju ka, et ega bakas see oli väga minimaalne, mis ma nii-öelda sellest osast sain, see ongi kõik läbi enda kogemuste, läbi ise koolituste võtmise, see on nagu kõik läbi iseenda harimise”* (V7). See on taas kooskõlas teoorias välja tulnuga, et õpetaja hariduses ei saada piisavalt teadmisi lapse abivajaduse kohta (Haage, 2015; Mathews jt, 2017; Toros jt, 2021). Kuna lapse abivajaduse märkamine ja sellega edasi tegelemine ning teavitamine pole eraldi teema õpetaja hariduse omandamisel, võimegi jõuda olukorrani, kus õpetaja ei näe oma tööülesandena lapse kaitsmist ja tervikliku heaolu tagamist selliselt nagu tegelikult seadus talle ette näeb.

Lapse abivajadusest oli aga küllaltki palju teadmisi saadud nendel isikutel, kes lisaks õpetaja haridusele olid läbinud mõne lisakoolituse, mis taaskord viitab sellele, et teadmised tulevad, kui ennast ise juurde harida: *“See on ikkagi kõik läbi enda kogemuste, läbi ise koolituste võtmise, raamatute lugemise, lihtsalt iseenda harimine.”* (V7). Lahendusena võiks olla igale õpetajale koolitus lapse abivajadusest nagu on näiteks Austraalias või Floridas (Dinehart & Kenny, 2015; Hawkins & McCallum, 2001). Siinkohal tooksin välja, et lasteabi poolt on juba loodud koolitus “Abivajava lapse märkamine ja abistamine”, mille läbimine saaks pakkuda õpetajatele vajalikke baasteadmisi, eeldusel, et iga tööle asuv õpetaja seda läbima suunatakse (Lasteabi artiklid, 2025). Intervjuude põhjal ilmneb selgelt, et koolituste vajadus on seotud nii teadmiste ja oskuste

puudulikkuse kui ka ebakindlusega laste toetamisel. Vastajad rõhutavad, et abi vajavate laste märkamine vajab teadlikku arendamist ning see pole miski, mis tuleb iseenesest. Esile tuleb ka tendents, et erinevamate lastega kokku puutunud töötajad on pädevamad, kuid üleüldiselt on teadmised kollektiivis ebaühtlaselt jaotunud. Laste toetamist mõjutab lisaks hoiak ja valmisolek, mistõttu ei piisa ainult teadmistest vaid oluline on ka professionaalne suhtumine. Ebakindlust lisavad ka hägustunud rollipiirid, mis keerulistes olukordades esile kerkivad: *“mul oleks juurde vaja nagu oskusi, et seda last aidata /.../ kui palju ma saan üldse kuulata enne kui läheb piir minu kui õpetaja rollis,”* (V4).

3.2 Lapse abivajadusega tegelemine lasteaia kontekstis

Intervjuudes jagati abivajava lapsega tegelemist kaheks. Esimesena toodi välja variant, kus abivajadusele viitavad märgid olid niivõrd selged, et lastekaitsele edastati juhtum kohe: *“Kui ma näen, et tegelikult on lapsel juba füüsilised märgid, teda on väärkoheldud /.../ siis see on esmatasand ja me pöördume edasi kohe,”* (V3). Sellisel juhul on märkajaks rühmameeskond või parasjagu lapsega tegelev isik, kes seejärel kohe nähtu või kuuldu direktorile edastab. Direktor on sellisel juhul isik, kes võtab ühendust lastekaitsega ja annab juhtumi üle. Teine variant hõlmas endas juhtumeid, kus on üksikud märgid, näiteks aeg-ajalt püksi pissimine, suurenenud agressiivsus lapse käitumises või on täheldatud midagi lapse kõnes/mängudes: *“vestluse käigus tulid sellised imelikud laused, mis tekitasid muret,”* (V2). Sellistel juhtudel on antud lasteaias jäetud rühmameeskonnale ülesanne last jälgida ning muutused või märgid üles dokumenteerida: *“oleneb olukorrast üks, aga muidu jätame selle jälgimisperioodi, kui seda pole eelnenud rühmameeskonna poolt ja siis mõne aja pärast vaatame üle, kui vahepeal pole mingit suurt hüpet märkides tulnud”* (V1).

Dokumenteermise vahel käib pidev arutelu tugimeeskonna ja juhtkonnaga, kuid tendents on teavitamisotsus langetada siis, kui märke on palju või konkreetseid (näiteks sinikad või lapse detailne jutt). Otsus langetatakse rühmameeskonna märkamiste põhjal ning seejärel tehakse juhtkonnas teade lastekaitsele. *“Kui meeskond ütleb, et nii on, siis mina ei ole see, kes peab või paneb kahtluse alla kellegi mõtted /.../ ma siiski väga usaldan oma meeskonda. Ja ma olen alati lähtunud sellest, et pigem reageerida üle, kui vähem”* (V1) Kuigi hoiak on positiivne ja rühmameeskonna pädevusi usaldav, eelneb teavitusele tihti siiski ooteaeg ning jälgimine. Lastekaitse seisukohalt on nähtud jälgimisega probleemsetena ning oldi arvamisel, et see on üks suur põhjus, miks lastekaitse teated alles hilises etapis jõuavad (Dinehart & Kenny, 2015; Haage,

2015; Kärson & Puhm, 2024). Siinkohal on eri uuringutest tulnud välja, et tihti võetaksegi eelnev jälgimisaeg, põhjendades seda näiteks abivajaduse mõiste ebaselgusega (milline laps siis täpselt on abivajav), KOV lastekaitse suure töökoormusega, mistõttu justkui tunneb lapsega töötav spetsialist, et ta peabki olukorrale tõendid leidma ning puuduliku või ebameeldiva koostööga, mistõttu tehaksegi teade siis, kui olukord on juba tõsine (Karolin jt, 2024; VTK, 2023). Kõik nimetatud argumendid on mõistetavad ning nende lahendusena nähti võimalust suunata ennetusmeetmeid vajavad „kergemad“ juhtumid näiteks lasteabi pädevusse (Karolin jt, 2024). Abistavaks võiks osutada ka lasteaedade ja KOV lastekaitse omavahelise koostöö suurendamine, kasvatades teadlikkust märkamise, teavitamise ja edasise toe pakkumise osas.

Lapse toetamine algab käsitletavas lasteaias kohe pärast abi- või toevajaduse märkamist ning esmane sekkumine toimub rühmasiseselt. Vastajate kirjelduste põhjal rakendatakse esmalt erinevaid tugimeetmeid, näiteks individuaalset arenduskava või käitumise tugikava, ning paralleelselt kaasatakse lasteaia tugimeeskond. Alles siis, kui majasisestest ressurssidest ei piisa või lapse olukord ei parane, pöörduakse väliste spetsialistide poole. Selline astmeline lähenemine viitab sellele, et lasteaias on välja kujunenud toimiv koostöömudel lapse toetamiseks ning olemasolevaid tugivõimalusi kasutatakse aktiivselt. Seda võttis kokku V8 hinnang: „*Et siis märkamisel võib-olla ei ole nagu liiga hea, aga reageerimisel on väga hea.*“

Intervjuudest ilmnes, et probleem ei seisne niivõrd reageerimises või koostöö puudumises, vaid pigem abivajaduse varajases märkamises. Samas kirjeldati koostööd vallavalitsuse ja tugivõrgustikuga positiivsena ning rõhutati, et tähelepanu pööratakse ka pere toetamisele. Vastajate kogemused viitasid siiski sellele, et abivajadusest teavitamine sõltub suurel määral lasteaia sisekultuurist ja juhtkonna hoiakutest. Seda ilmestas V2 kogemus teisest lasteaiaist: „*On olemas ka kogemus, kus teises lasteaias lihtsalt nii-öelda vaikiti see olukord maha.*“ Tulemus kinnitab varasemates uuringutes esile toodud probleemi, et teavitamispraktikad sõltuvad sageli sellest, kuidas juhtkond lapse heaolu küsimustesse suhtub (Dinehart & Kenny, 2015; Haage, 2015; Toros jt, 2021).

Intervjuudest ilmnes, et kuigi lasteaias on kasutusel lapse toetamise mudel, mis kirjeldab asutusesisest teavitamise ja sekkumise protsessi, on selle praktiline rakendamine ebaühtlane. Mitmed vastajad tõid välja, et juhend on jäänud pigem formaalseks dokumendiks ning õpetajatele ei ole piisavalt selgitatud selle eesmärki ega kasutusvõimalusi. V7 sõnastas probleemi järgmiselt: „*see ju lihtsalt saadeti kõigile, aga tegelikult pole keegi tutvustanud seda, et miks punktid on sellised ja kuidas see päriselus peaks toimima ning kuidas seda mudelit tööriistana kasutada.*“ Seetõttu lähtuvad õpetajad sageli isiklikust kogemusest või sisetundest, mis võib viia olukorrani,

kus abivajadusega tegeletakse rühmades erinevalt ning abi otsitakse alles siis, kui probleem on juba süvenenud. Sarnasele probleemile viitas ka Petersoni (2017) magistritöö, kus õpetajad ei olnud teadlikud lapse abivajadusega tegelemise juhendite olemasolust või sisust.

Lisaks juhendite vähesele rakendamisele ilmnas intervjuudest, et ka õpetajatele pakutav tugi on pigem passiivne ning sõltub suuresti töötaja enda algatusest. Vastajad kirjeldasid, et abi küsitakse harva, kuigi vajadus toe järele on suur. Seda mõjutasid nii töökoormus kui ka hoiak, et raskustega tuleb ise toime tulla. V7 kirjeldas olukorda järgmiselt: „*Eesti naine on ikkagi kange, ma saan hakkama kõigega, aga tegelikult on mul mega raske.*“ Samas tõid vastajad esile, et teadmatus ja keerulised olukorrad tekitavad õpetajates stressi ning ebakindlust. Intervjuudest ilmnas ka vajadus süsteemsema emotsionaalse toe järele, näiteks psühholoogi või regulaarse supervisiooni näol.

Tulemused viitavad sellele, et õpetaja heaolu ja lapse heaolu on omavahel tihedalt seotud. Lapse abivajadus mõjutab sageli kogu rühmameeskonda ning võib esile tuua ka töötajate endi emotsionaalseid raskusi. Seetõttu ei peaks õpetajatele toe pakkumine sõltuma ainult nende valmisolekust abi küsida, vaid olema juhtkonna poolt teadlikult ja süsteemselt korraldatud. Selline lähenemine aitaks vähendada läbipõlemist ning suurendaks õpetajate võimekust lapse heaolu teadlikult toetada.

3.3. Puudused ja võimalikud lahendused lapse abivajaduse märkamis- ja teavitamisteekonnal

Üks põhilisemaid puudusi, mis igas küsimuste ploki läbi käis, oli lastega töötavate spetsialistide teadmised ja oskused ja seda kahes valdkonnas - teadmised erivajadustest ja teadmised lapse abivajadusest. Intervjueeritavad kirjeldasid mitmeid puuduseid: „*et inimesed oleksid võimelised märkama /.../ kohati on sellest puudu või liiga palju pühitakse konteksti vaiba alla*” (V1) ja „*midagi, mis õpetaks, miks laps käitub nii nagu ta käitub, või mingit autismi koolitust*” (V3). Nagu ka teoorias öeldi, ongi tihti lapse abivajadusele viitavad märgid mõne arenguprotsessiga sarnased või imiteerivad mingit muud haigust ning seetõttu ongi oluline osata märgata mustrit ja konteksti (Mathews jt, 2017). See viitab asjaolule, et teadmiste puudus ei ole üksikute spetsialistide tasandi probleem, vaid tuleb süsteemsetest teguritest, nagu õpetajakoolituse piiratud fookus lapse abivajaduse märkamisel ja praktiliste oskuste vähesus. Sarnaste järeldusteni on jõutud ka varasemates uuringutes, mis viitab probleemi püsivusele ja üleriigilise sekkumise vajadusele

(Dinehart & Kenny; 2015, Hawkins & McCallum, 2001; Toros jt, 2021). Eelkõige näeksin lahendust sellest vaatest, et viia õpetajaks õppimise ainekavasse sisse lapse abivajadust käsitlevad ained ning seejärel luua kohustuslik lapse abivajaduse märkamise ja edasi teavitamise kursus lastega töötavatele spetsialistidele või näiteks võtta kasutusele lasteabi poolt loodud abivajava lapse märkamise ja abistamise kursus (Lasteabi artiklid, 2025; Mathews jt, 2017; Turhan jt, 2023). Süsteemne lähenemine võiks viia märkamise ja teavitamise standardiseeritud protsessiks õpetaja igapäevatöös, toetades nii ka ennetamise poolt.

Teise olulise punktina, mida keegi selgesõnaliselt välja ei öelnud, aga kõiki intervjuude seest kostus, tooksin lastega töötavate spetsialistide hoiakud. Esimene hoiak on erivajaduste suhtes, mille sõnastas V1: *“No neid olukordasid tuleb ikka ette, kus hakatakse ennatlikult diagnoosima aga tegelikult pole isegi lapse vajadusi kaardistatud.”* See viitab hoiakutele, et lapse toetamiseks peab olema diagnoos, kuigi tänapäevane õpikäsitus on see, et iga last tuleb toetada diferentseerides õpet ja seda olenemata sellest, kas tal on diagnoos, sest ühes rühmas või klassis ongi koos täiesti erinevate teadmiste ja oskustega lapsed (Häidkind jt, 2014). Diagnoosi vajalikkust eeldav hoiak see-eest näitab lastega töötavate spetsialistide puudulikku valmisolekut kõiki lapsi päriselt kaasata. Olukord näitab vastuolusid selle osas, mida õpetajatelt oodatakse versus mis on nende reaalne võimekus ja oskused. Taolised suured nõudmised, mis on vastuolus õpetajate praeguste oskustega võivad viia selleni, miks õpetajatel on liiga suur töökoormus, mistõttu on ka läbipõlemise protsent küllaltki suur (Agyapong jt, 2022). See tekitab küsimusi selle osas, et miks nõutakse riigis kaasamist, kui õpetajatele pole tagatud vajalikku ettevalmistust, mis mõjutab laias laastus kõiki lapsi.

Teine hoiak on oma töökohustustesse, seal hulgas lapse vajaduste dokumenteerimine: *“See on mõttemaailma muutus. Me ei saa sundida inimesi seda tegema, aga kui ma näen selles väärtust, miks ma seda teen, et ma toetan last läbi selle /.../,”* (V7). Sellest tulenevalt võib järeldada, et õpetajate hoiakuid dokumenteerimise tähtsusesse on võimalik parandada teadlikkuse tõstmise kaudu, eriti lapse abivajaduse märkide ja nende mõju parema mõistmise abil. Samas tõstatub laiem küsimus õpetajakoolitusse kandideerijate valikukriteeriumide kohta - kas on võimalik valida inimesi testitulemuste järgi või peaks olema üheks vastuvõtu kriteeriumiks hoopis isiku väärtuste ja hoiakute test. Kui inimene hindab oma tööd ja selle tähtsust, siis ta juba teadlikult arendab end selles valdkonnas ja näeb erinevate aspektide olulisust. Nähes aga oma tööd kui lihtsalt mingit ametit jääbki mõistmatuks, miks mingeid asju teha tuleb, nagu näiteks lapse arengu ja vajaduste dokumenteerimine. Seega võib järeldada, et inimese hoiakud selgelt mõjutavad tema töö tegemist. Tuues selle nüüd korrelatsiooni õpetaja hoiakuga võib oletada, et neil puuduvad teadmised sellest,

kuidas lapse arengu pidev dokumenteerimine tema heaolu toetab, mis võib viidata huvi puudusele selles valdkonnas. Siinkohal näen, et kui õppesse võtta endiselt testi alusel inimesi, siis peaks olema kogu õppekava läbiv teema hoiakute kujundamine, et päriselt lastega töötamise ajaks oleks õpetajal korralik teadmistepagas, mida toetavad valdkonna põhised hoiakud.

Kolmas aspekt, mis käis samuti igas intervjuus läbi oli aja puudus: *“Ongi aega, et saaks just selle probleemiga tegeleda, et ei peaks nagu rapsima, võingi pikalt arutada, miks too käitumine ei sobinud”* (V5). Lapsega probleemi arutamise kõrval nähti lisaks ajapuudust dokumenteerimise, igapäeva tegevuste ja koosolekute vaatest. Olukord tõstatab taaskord esile haridusvaldkonnas oleva suure töökoormuse, millest tulenevalt antud ajapuuduse tunne töötajatel ka tekib (Agyapong jt, 2022). Ajapuuduse kõrvale tooksin juurde asjaolu, et enamus tööülesandeid ongi jäetud rühmameeskonnas õpetajale, samal ajal kui meeskonda kuulub lisaks ka enamasti kaks abiõpetajat (ühe õpetaja süsteemis). Ka läbiviidud intervjuudes tuli välja, et lisaks igapäevasele tööle kaasatakse pigem ainult õpetajaid ümarlaudadesse ja koolitustele. Kui aga kaasata abiõpetajaid antud ülesannetesse, saaks hajutada õpetajate töökoormust. Taoline lahendus ootaks taaskord süsteemset ja üleriigilist sekkumist, sest sellisel juhul peaks muutuma ka abiõpetaja haridus põhjalikumaks ja palk olema ühtlustatud, eeldusel, et tööülesanded on sarnased.

Teisalt aga polnud ajapuudus probleem ainult õpetajate hulgas, vaid kogu lasteaias töötava personali seas. *“Ma arvan, et see on ka ajaplaneerimise oskus,”* (V7). Vastus ilmestab seda, et ajapuudus ei taandu ainult suurele töökoormusele vaid seda ilmestavad ka individuaalsed oskused. Seega ei saa ajapuudust käsitleda pelgalt ühe teguri tulemusena, vaid pigem mitmetasandilise probleemina, hõlmates endas nii struktuurseid kui ka individuaalseid aspekte (Agyapong jt, 2022). Ühelt poolt viitab see haridussüsteemi korralduslikele kitsaskohtadele, nagu ebaühtlane tööjaotus ja õpetajakeskne vastutuse koondumine. Teisalt toob see ka esile vajaduse toetada töötajaid ajajuhtimise ja tööprotsesside teadlikumal korraldamisel. Taoline kahe tasandi koostoime võibki viia olukorrani, kus lapse abivajaduse märkamiseks ja sellega tegelemiseks aeg jääb tahaplaanile, vähendades seeläbi varajase sekkumise rakendamist.

KOKKUVÕTE

Selle bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada välja, milliseid lisateadmisi, tööriistu ja toetusvõimalusi vajavad lasteaias töötavad spetsialistid ning milline on asutuse roll nende vajaduste kujundamisel ja toetamisel, et soodustada abivajava lapse märkamist ja edasiteavitamist.

Töö käigus ilmnas, et lasteaias personali arusaamad lapse heaolust jagunevad kaheks, milleks on lapsekeskne ja institutsionaalne vaade. Osad lastega töötavad spetsialistid keskenduvad lapse heaolule ja vajadustele, samal ajal kui teised keskenduvad lapse käitumisele. Lapse abivajaduse mõistmisel esines mõistete segadusse ajamist (tuge vajav vs abivajav laps) ning mõnel juhul peeti selle märkamist lisakohustuseks, mis võib viia hilise sekkumiseni. Teadmised abivajadusest on spetsialistide seas ebaühtlased ja tihti toetuvad kogemustele, ilmestades seeläbi lapse abivajaduse teema vähest käsitlemist õpetaja õppekaval.

Selgete juhtumite korral reageeritakse lapse abivajadusele kiirelt ja kaasatakse lastekaitse, kuid ebamääraste märkide puhul eelistatakse jälgimist ja dokumenteerimist, mis omakorda võib viia hilise teate koostamiseni. Üldjuhul on lapse toetamine esmatähtis, alustades rühmasisestest sekkumistest ning seejärel kaasates tugimeeskonda ja väliseid partnereid. Intervjuudest lähtudes saab öelda, et antud lasteaias reageerimissüsteem toimib, kuid märkamise oskustes on puudujääke, mida ei toeta ka lasteaias olemasoleva juhendi ebaühtlane kasutamine. Lapse heaolu toetamise juures on jäänud õpetaja toevajadus tema enda vastutada, kuigi süsteemne vajadus lisatoe järele on suur.

Peamiste probleemidena ilmnasid teadmiste puudus, hoiakud ja ajapuudus. Lahendusena nähakse lapse abivajaduse teema tugevamat integreerimist õpetajakoolitusse ja täiendõppesse. Samuti on oluline kujundada õpetajate hoiakuid, et toetada iga last sõltumata diagnoosist. Ajapuudus tuleneb nii töökorraldusest kui ka suurest töökoormusest, mistõttu on vajalik parem tööjaotus ja meeskonnatöö tugevdamine. Need tegurid mõjutavad otseselt abivajaduse varajast märkamist ja tõhusat sekkumist.

Minu töö on ilmselt esimene, mis analüüsib lapse abivajaduse märkamist ja teavitamist nii individuaalsete kui ka süsteemsete puuduste vaatest. Lähtuvalt uurimuse tulemustest, pakun välja teemasid, mis vajaksid veel lähemalt uurimist:

- 1) õpetaja töökoormuse mõju lapse abivajaduse märkamisele ja teavitamisele

- 2) lapse abivajaduse käsitlemine alushariduse õpetaja õppekavas
- 3) lasteaija hoiakute ja väärtusruumi mõju lapse abivajaduse teavitamisele

SUMMARY

The aim of this bachelor's thesis, **“The Readiness of a Childcare Professional to Identify and Report a Child in Need of Support: the Example of a Kindergarten in Tartu,”** was to identify what additional knowledge, tools, and support early childhood education professionals need, as well as to examine the role of the institution in shaping and supporting these needs in order to promote the identification and reporting of children in need of support.

The findings revealed that early childhood professionals' understandings of child well-being can be divided into two main perspectives: a child-centred approach and an institutional approach. Some professionals focused on the child's needs and well-being, while others emphasized the child's behaviour and its impact on the functioning of the group. There was also confusion regarding key concepts (e.g., “child in need of support” vs. “child requiring additional support”), and in some cases, identifying a child's needs was perceived as an additional task rather than an integral part of professional practice, which may lead to delayed intervention. Knowledge about children's needs was uneven among professionals and often based on personal experience, highlighting the limited attention given to this topic in teacher education.

In cases where signs of concern were clear, professionals responded quickly and involved child protection services. However, when signs were less explicit, there was a tendency to observe and document over time, which may delay reporting. In general, supporting the child was prioritised, beginning with in-class interventions and followed by the involvement of support staff and external specialists when necessary. Although the response system itself functioned, there were shortcomings in recognising early signs, which were further compounded by the inconsistent use of existing institutional guidelines. Additionally, responsibility for seeking support often remained with the teacher, despite a clear systemic need for more structured and accessible support.

The main challenges identified were a lack of knowledge, professional attitudes, and time constraints. As a solution, greater emphasis should be placed on integrating the topic of children's needs into both initial teacher education and in-service training. It is also important to shape professional attitudes to ensure that all children are supported regardless of diagnosis. Time constraints stem from both workload and organisational factors, highlighting the need for

improved task distribution and stronger teamwork. These factors directly influence the early identification of children in need and the effectiveness of intervention.

This thesis is likely among the first to examine the identification and reporting of children's needs from both individual and systemic perspectives. Based on the findings, the following topics are proposed for further research:

- 1) the impact of teacher workload on identifying and reporting children's needs;
- 2) the representation of children's needs in early childhood teacher education curricula;
- 3) the influence of institutional values and attitudes on reporting practices.

KASUTATUD KIRJANDUS:

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>

Alushariduse riiklik õppekava. (01.09.2025). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 04.01.2026 <https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001>

Baltic Journal of Modern Computing, 10(3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>

Bell, M. M., Singh, M. I. (2017). Implementing a Collaborative Support Model for Educators Reporting Child Maltreatment. *Children & Schools*, 39(1), lk 7-14. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw041>

Berk, L. (2015). *Child Development*. Australia: Pearson Education https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=Ev1HDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=child+development+stages+&ots=-3PX90M-YS&sig=EXB4EBN3B4BaliEtTIDZQxv2PKc&redir_esc=y#v=onepage&q=child%20development%20stages&f=false

Brocki, L. (2025). Child Safety in Early Childhood Teacher Education: Gaps in Australia's Accelerated Graduate Diploma Programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 50(4), lk 364-374. <https://doi.org/10.1177/18369391251376709>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bronfenbrenner,+U.+\(1979\).+The+ecology+of+human+development:+Experiments+by+nature+and+design.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.&ots=yAP0J3YRj8&sig=QaLSfQepT5cXKNSfUKjgRMGbVzs&redir_esc=y#v=onepage&q=Bronfenbrenner%2C%20U.%20\(1979\).%20](https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bronfenbrenner,+U.+(1979).+The+ecology+of+human+development:+Experiments+by+nature+and+design.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.&ots=yAP0J3YRj8&sig=QaLSfQepT5cXKNSfUKjgRMGbVzs&redir_esc=y#v=onepage&q=Bronfenbrenner%2C%20U.%20(1979).%20)

[The%20ecology%20of%20human%20development%3A%20Experiments%20by%20nature%20and%20design.%20Cambridge%2C%20MA%3A%20Harvard%20University%20Press.&f=false](https://www.cambridge.org/core/9781107051111/child-safeguarding-a-guide-for-policy-procedure-and-practice/9781107051111.003)

Child Safeguarding: A Guide for Policy, Procedure and Practice 2nd Edition. (2024). *Tusla- Child and Family Agency*. Kasutatud 21.12.2025 [https://www.tusla.ie/uploads/content/Tusla - Child Safeguarding - A Guide for Policy, Procedure and Practice.pdf](https://www.tusla.ie/uploads/content/Tusla_-_Child_Safeguarding_-_A_Guide_for_Policy_Procedure_and_Practice.pdf)

Crosson-Tower, C. (2003). *The Role of Educators in Preventing and Responding to Child Abuse and Neglect*. U.S. Department of Health and Human Services. Kasutatud 28.12.2025 <https://www.icmec.org/wp-content/uploads/2015/10/Role-of-Educators-Prevention-Booklet-US.pdf>

Dinehart, L., Kenny, M. C. (2015). Knowledge of Child Abuse and Reporting Practices Among Early Care and Education Providers. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), lk 429-443. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073818>

Eesti valdkondadeülese ennetuse kontseptsioon. (2021). *Siseministeerium*. Kasutatud 26.12.2025 https://www.siseministeerium.ee/sites/default/files/documents/2021-10/valdkondadeulese-ennetuse-kontseptsioon_05.2021.pdf

Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse and Neglect*, 26, 697–714. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00342-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00342-3)

Green, M. J., Hindmarsh, G., Kariuki, M., Laurens, K. R., Neil, A. L., Katz, I., et al. (2020). Mental disorders in children known to child protection services during early childhood. *The Medical Journal of Australia*, 212(1), 22–28. <https://doi.org/10.5694/mja2.50392>

Haage, B. (2015). *Lasteaedade ja kohaliku omavalitsuse koostöö Nõmme linnaosa näitel: abivajavast lapsest teavitamine*. Magistritöö. Tallinna ülikool, sotsiaaltöö õppekava.

Hawkins, R., & McCallum, C. (2001). Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child Abuse and Neglect*, 25, 1603–1625. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00296-4](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00296-4)

Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villems, K., Peterson, T. (2014). Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele. *Haridus- ja Teadusministeerium*. Kasutatud 21.12.2025 <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/70708>

Kalmus, V., Masso, A. ja Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kasutatud 28.03.2026, <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>

Karolin, A., Hämmal, J., Kaljuste, K. E., Saks, K., Varblane, A., Petermann, Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (01.09.2025). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 01.02.2026 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>

Koolieelse lasteasutuse õpetaja. Bakalaureuseõpe. (2026). *Tartu Ülikool*. Kasutatud 01.02.2026 <https://ut.ee/et/oppekavad/koolieelse-lasteasutuse-opetaja>

Kärson, M. ja Puhm, E. (2024). Laste ja perede heaolu suurendavad seadusemuudatused. *Sotsiaaltöö*, 2. Kasutatud 29.10.2025 <https://tai.ee/et/sotsiaaltoolaste-ja-perede-heaolu-suurendavad-seadusemuudatused>

Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk

Lapse arengu hindamine ja toetamine. (2009). *Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus*. Kasutatud 21.12.2025 https://live.s3.teliahybridcloud.com/s3fs-public/inline-files/Lapse_areng_Alusharidus.pdf

Lapse heaolu hindamise käsiraamat. (2023). *Lasteabi*. Kasutatud 02.12.2025 <https://www.lasteabi.ee/sites/default/files/book-pdf/node-402.pdf>

Lapse õiguste konventsioon. (20.11.1991). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 28.12.2025 <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>

Lasteabi artiklid. (2025). *Lasteabi*. Kasutatud 02.05.2026 <https://www.lasteabi.ee/et/artiklid/taienda-oma-teadmisi-e-kursusel-abivajava-lapse-markamine-ja-abistamine>

Lasteabi statistika. (2026). *Lasteabi*. Kasutatud 26.12.2025 <https://www.lasteabi.ee/et/lasteabi-statistika>

Lastekaitseadus. (10.01.2025). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 30.11.2025 <https://www.riigiteataja.ee/akt/131122024023?leiaKehtiv>

Lastekaitseaduse ja teiste seaduste muutmise seaduse eelnõu väljatöötamise kavatsus laste heaolu suurendamiseks (VTK). (26.06.2023). *Eelnõude infosüsteem*. Kasutatud 29.10.2025 <https://eelnoud.valitsus.ee/main/mount/docList/66b2b03d-6e0f-45c8-8c2f-b5061b361244#rgO07WqH>

Linno, M. (2020). *Kodeerimine ja kategoriseerimine*. Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes. Kasutatud 29.03.2026, <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kodeerimine-ja-kategoriseerimine/>

Linno, M., Soo, K., Strömpl, J. (2011). Juhendmaterjal perevägivalla vähendamiseks ja ennetamiseks. *Justiitsministeerium*. Kasutatud 23.11.2025 https://www.kriminaalpoliitika.ee/sites/krimipoliitika/files/elfinder/dokumendid/perevagivalla_ju_his_kovidele_veebi.pdf

Mathews, B., Chengwu, Y., Lehman, E. B. Mincemoyer, C., Verdiglione, N., Levi, B. H. (2017). Educating early childhood care and education providers to improve knowledge and attitudes about reporting child maltreatment: A randomized controlled trial. *PLoS ONE* 12(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177777>

McKee, B. E., & Dillenburger, K. (2012). Effectiveness of child protection training for pre-service early childhood educators. *International Journal of Educational Research*, 53, 348–359 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.008>

Ojasoo, E., Saia, K., Sindi, I. (2024). *Lasteabi tulemuslikkuse uuring*. Kantar Emor. Kasutatud 21.12.2025 <https://sotsiaalkindlustusamet.ee/sites/default/files/documents/2024-10/Lasteabi-tulemuslikkuse-uuring-lopparuanne-16.10.2024.pdf>

Olev, A. ja Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>

Peterson, H. (2017). *Laste väärkohtlemise märkamine alushariduse töötajate poolt Pärnu munitsipaallasteaedade näitel*. Lõputöö. Tartu Ülikooli Pärnu kolledž, sotsiaaltöö õppekava

Pölkki, P. L., & Vornanen, R. H. (2016). Role and success of Finnish early childhood education and care in supporting child welfare clients: Perspectives from parents and professionals. *Early Childhood Education Journal*, 44, 581–594. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0746-x>

Rämmer, A., Beilmann, M. (2025). *Valimi moodustamine*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. Kasutatud 07.04.2025, <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>

Strömpl, J. (2020). *Üldmetodoloogilised küsimused*. Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes. Kasutatud 28.03.2026, <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/uldmetodoloogilisi-kusimusi>

Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2025). *Õpetaja eetikakoodeks (mustand, 05.02.2025)*. https://eetika.ee/sites/default/files/2025-02/%C3%95petaja%20eetikakoodeksi%20mustand_05.02.2025.pdf

Tervise Arengu Instituut (2015). *Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias. Juhendmaterjal*. Tallinn: Atlex AS Kasutatud: 04.01.2026 https://www.tai.ee/sites/default/files/2021-03/14452415546_Lapse%20vaimse%20tervise_2015.pdf

Toros, K., & Tiirik, R. (2016). Preschool Teachers' Perceptions About and Experience with Child Abuse and Neglect. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 21–30. <http://doi.org/10.1007/s10643-014-0675-0>

Toros, K., Tart, K., Falch-Eriksen, A. (2021). Collaboration of Child Protective Services and Early Childhood Educators: Enhancing the Well-Being of Children in Need. *Early Childhood Education Journal*, 49, lk 995-1006. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01149-y>

Turhan, Z., Demir, A., Karadağ, F. (2023). Perspectives and experiences of preschool teachers in preventing and intervening child abuse and neglect. *Journal of Public Child Welfare*, 18(5), lk 996-1017. <https://doi.org/10.1080/15548732.2023.2282536>

Walsh, K. & Farrell, A. (2008). Identifying and evaluating teachers' knowledge in relation to child abuse and neglect: A qualitative study with Australian early childhood teachers. *Teaching and Teached Education* 24(3), lk 585-600. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.07.003>

Varajase märkamise ja sekkumise olukorra analüüs. Võtmetegurid ja soovitused. (2005). *Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur*. Kasutatud 21.12.2025 https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_et.pdf

LISAD

Lisa 1. Intervjuukava

Sissejuhatuseks:

- a) Kui kaua oled antud ametikohal töötanud?
 - b) Mis hariduse oled Sa omandanud?
 - c) Mis on Sinu jaoks lapse heaolu?
1. Millised teadmised on lasteaia töötavatel spetsialistidel abivajadusest?
 - a. Palun selgita, kes on Sinu hinnangul abivajav laps.
 - b. Millised konkreetset märgid viitavad lapse abivajadusele? Too mõni näide
 - c. Milliseid abivajadusele viitavaid märke oled oma töö jooksul kohanud?
 - d. Kui kindlalt tunned end lapse abivajaduse märkamisel ja selle kohta otsuste tegemisel?
 - e. Kuidas käitud, kui kahtled lapse abivajaduses?
 - f. Kus oled omandanud teadmised abivajavast lapsest?
 2. Kuidas märgatud abivajadusega asutuse tasemel tegeletakse?
 - a. Millal ja millistel juhtudel teete abivajava lapse teate?
 - b. Milline näeb välja teavitamise teekond, abivajaduse märkamisest kuni koostööni võrgustikuga?
 - i. Palun täpsusta, kui kaua iga etapp ajaliselt aega võtab.
 - ii. Kes on osapooled, kes teavitamise protsessi kuuluvad ja millised on nende rollid?
 1. Millised on nende rollid (juhatas, tugispetsialist, õpetaja)
 - iii. Kelle töö on teade koostada?
 - iv. Kelle ülesanne on koostöö ja teavitamise eest vastutada?
 - v. Milline näeb välja koostöö vanematega?
 - c. Kuidas tegeletakse abivajadusega asutusesiseselt?
 - i. Millist tuge pakutakse lapsele ja perele?
 - ii. Millist tuge pakutakse õpetajale?
 - d. Millised toetavad materjalid, juhendid või kokkulepped on asutuses olemas teavitusteenuse läbimiseks?

- i. Kirjeldage materjale, juhendeid/kokkuleppeid, mis toetavad Teid teavitamise teekonnal?
 - ii. Kuidas on määratletud tööülesannete jagamine ning vastutuse võtmine?
- e. Milline on teie asutuses koostöö teiste spetsialistide ja asutustega.
- 3. Millised lisateadmised või tööriistad toetaksid lasteaiaõpetajaid ja juhtkonda abivajaduse märkamise ja teavitamise teekonnal?
 - a. Mis on täna hästi märkamise ja teavitamise teekonnal?
 - i. Mis on hästi teadmiste ja oskuste osas?
 - ii. Mis on hästi asutuse tasandil (protsessid, koostöö, tugi jm)?
 - b. Millest tunned hetkel puudust märkamise ja teavitamise teekonnal?
 - i. Millised teadmised ja oskused on puudu?
 - ii. Mis on asutuse tasandil puudu (protsessid, koostöö, tugi)?
 - c. Mis aitaks olukorda parandada?
 - i. Millised lisateadmised, oskused, koolitused ja tööriistad toetaksid õpetajaid abivajaduse märkamise ja teavitamise teekonnal?
 - 1. lisateadmised, oskused, koolitused, tööriistad. juhendid
 - ii. Millised lisateadmised, oskused, koolitused ja tööriistad toetaksid juhtkonda abivajaduse märkamise ja teavitamise teekonnal?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liset Lillemets,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Lastega töötava spetsialisti valmidus märgata ja teavitada lapse abivajadust ühe tartu lasteaia näitel“, mille juhendaja on Karen-Pauliin Konks, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan 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 autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liset Lillemets

24.05.2026