

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND

NARVA KOLLEDŽ
KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJA MITMEKEELSES ÕPIKESKKONNAS

Ülle Kaljurand

LASTEAIÄÕPETAJA OOTUSED JA VAJADUSED, KUI RÜHMAS ON
ERIVAJADUSEGA LAPS

Bakalaureusetöö

Juhendaja Katrin Saluvee, MA

NARVA 2021

SISUKORD	
SISSEJUHATUS	4
1.TEOREETILINE ÜLEVAADE ERIVAJADUSEGA LAPSEST RÜHMAS.....	6
1.1. Erivajadusega lapse mõiste	6
1.2. Kaasav haridus	8
1.2.1. Kaasava hariduse mõiste ja olemus	8
1.2.2. Kaasava hariduse eesmärk ja rakendamise põhimõtted	10
1.2.3. Kaasava hariduse efektiivsus	13
1.3. Õppijate mitmekesisuse väärtustamine	15
1.4. Tugisüsteemide mõiste ja teenused erivajadusega lastele koolieelses eas.....	17
1.5. Õpetaja toimetulek erivajadusega lapsega.	20
1.5.1. Õpetajate pädevused kaasavas keskkonnas.....	20
1.5.2. Õpetaja stress ja läbipõlemise oht.....	23
1.5.3. Õpetajatele loodud meetmed toimetulekuks erivajadusega lastega.....	26
3.METOODIKA	28
2.1. Mõõtevahendid.....	28
2.2. Protseduur	29
2.3. Valim.....	30
3. UURIMISTULEMUSED JA ANALÜÜS	33
3.1. Õpetajate kogetud probleemid erivajadusega lastega	33
3.2. Õpetajate ootused abiks ja toeks paremaks toimetulekuks erivajadusega lapsega rühmas.	39
3.3. Arutelu	45
KOKKUVÕTE.....	50
SUMMARY	51
TÄNUSÕNAD	53
ALLIKAD	54
LISAD	60

Kinnitus

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Ülle Kaljurand

/töö autori allkiri/

SISSEJUHATUS

Eestis on erivajadusega laste arv kasvanud 3-5,5% aastas (Kreizberg 2018). Vastavalt seadusele on vaja pidevalt kasvavale erivajadustega laste arvule luua tingimused õppimiseks kodulähedases õppeasutuses. See tekitab pingeid õpetajate, õpilaste, lastevanemate, poliitikute ja teadlaste vahel. (Arcidiancono, Baucal 2020) Kaasava hariduse elluviimisel on põhiroll õpetajatel ja nende koostöösusel erinevate tugispetsialistidega (Räis jt 2016). Kaasava hariduse rakendamisel on takistuseks erinevate spetsialistide erinev arusaam kaasavast haridusest, tugispetsialistide puudus ja õpetajate vähene koolitamine (Kivirand 2020). Sellises olukorras töötavad õpetajad pideva pinge all. Erinevate elukutsete stressitasemete uuringutes on õpetaja elukutse kõrgeima stressitasemega elukutse (Tööinspeksioon 2018.) Eelnevate uuringute tulemusena on uuritud erivajadusega lapse tugiisiku vajalikkust ja õpetaja ootusi ühe valla lasteaedades ja koolides (Juuse 2020), õpetajate vajadusi ja ootusi tugispetsialistidele Lääne- Virumaa koolides (Kruusamäe 2015). Nimetatud uuringud puudutavad peamiselt kooliõpetajaid, aga puuduvad uuringuid lasteaiaõpetajate ootuste ja vajaduste kohta. Seni on kaasamist käsitletud peamiselt erivajadusega laste seisukohast, kuid on oluline, et kaasav haridus võtaks arvesse ka õpetajate vajadusi (Seema, Uus 2019). Sellest tulenevalt ongi tekkinud vajadus uurida õpetajate ootusi ja vajadusi, kui rühmas on erivajadusega laps.

Kaasava hariduse eesmärgiks on jõuda kõigi õppijateni ja mõista kuidas toetada erivajadusega lapsi kõige paremal võimalikul moel. Erivajadustega arvestamine peaks olema vastavalt Koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale (2008) ja Koolieelse lasteasutuse seadusele (1999) igapäevane tavaline tegevus lasteaias. Õpetaja on kohustatud toetama abivajavaid lapsi, tagama turvalise õpikeskkonna, lahendama käitumiskeskustega laste probleeme, aga selle tulemusena kannatab kõikide laste haridus ja eelkõige õpetaja ise. (Seema, Uus 2019)

Uurimistöö probleem seisneb selles, et erivajadusega laste arv kasvab pidevalt (Kreizberg 2018). See nõuab lasteaiaõpetajatelt oskusi ja vajadusi toime tulla kaasava hariduse rakendamisel ja arvestamisel kõigi laste individuaalsusega. Kuna erinevatel spetsialistidel on erinev arusaam kaasavast haridusest, siis lasteaiaõpetajad töötavad pideva pinge all.

Õpetaja peab märkama, toetama, arvestama erivajadusega lapsi ja vastavalt olukorrale tegutsema. See tekitab õpetajatele stressi. Töö autorile teadaolevalt pole uuritud lasteaiaõpetajate ootusi ja vajadusi kaasava hariduse kontekstis. Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada lasteaiaõpetajate ootused ja vajadused, et tulla toime kaasava hariduse rakendamisega ja erivajadusega lapse toetamisega, nende endi hinnangul. Uurimustöö käigus otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

1. Milliseid probleeme on lasteaiaõpetajad erivajadustega laste puhul kogenud?
2. Kellelt ja missugust tuge erivajadusega lastega tegelevad lasteaiaõpetajad ootavad ja vajavad?

Peamised autorid, kellele töö toetub on TLÜ haridusteaduste instituudi pedagoogilise nõustamise dotsent Riin, Seema, TLÜ haridusteaduste instituudi haridusuuenduse uurija Õnne, Uus; Tartu Ülikooli eripedeagoogika doktor Pille, Häidkind; rahvusvahelise sotsiaaluuringute keskuse teadur Kaja, Oras. Töö koosneb kolmest osast. Esimeses peatükis antakse ülevaade erivajadusega lapse ja kaasava hariduse mõistetest ja selle rakendamise põhimõtetest, kaasava hariduse olemusest ja eesmärkidest, iga õppija väärtustamisest. Antakse ülevaade õpetaja pädevustest, stressist, läbipõlemisohust ja sellest, kuidas õpetajaid praegu toetatakse. Selgitatakse erivajadustega lastele pakutavaid tugiteenuseid. Teises osas kirjeldatakse valimit, meetodikat ja uurimisprotseduuri. Poolstruktureeritud intervjuuga kogutakse lasteaiaõpetajatelt informatsiooni, milles soovitakse välja selgitada, milliseid probleeme erivajadusega lapsed rühmas tekitavad ja millised on lasteaiaõpetaja ootused ja vajadused, kui rühmas on erivajadusega laps. Kolmandas osas tuuakse välja uurimustöö tulemused ja analüüs. Sellest tulenevalt tehakse järeldused ja kokkuvõte.

Märksõnad: erivajadusega laps, kaasav haridus, õpetaja kompetentsid, õpetajate stressitase, tugimeetmed.

Töös on toetunud 51- le erinevale allikale, millest kuus on võõrkeelsed.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE ERIVAJADUSEGA LAPSEST RÜHMAS

1.1. Erivajadusega lapse mõiste

Erivajadusega lapse mõiste on lai ja ajas muutuv. Mõned lapsed erinevad teistest sedavõrd, et vajavad oma arenguks teistsugust keskkonda ja õppemeetodeid. Neid nimetatakse hariduslike erivajadustega lasteks. See peatükk annab ülevaate, kuidas määratletakse erinevates Euroopa riikides mõistet erivajadusega laps ja millistele seadustele toetub erivajadusega laste defineerimine Eestis.

Hariduslike erivajadustega last saab määratleda erinevalt, praegu kasutatakse liigitamise alusena erivajadusest tulenevaid abivajaduse iseärasusi. Sellise liigitamise järgi on osad erivajadused kergemad, neid lapsi saab õpetada tavakoolis. Osade laste erivajadused on raskemad, nende õppijate toetamiseks on ikkagi vajalik nad suunata erikooli või klassi. (Krull 2018: 615)

Euroopa riikides ühtne HEV õpilaste määratlemine on raske, sest definitsioonid erinevad riikide vahel oluliselt. Aja jooksul on ka erivajaduse mõiste muutunud. Mõnes riigis on hariduslike erivajadustega lapsed need, kellel on puue, mõnes kõik, kellel on hariduse omandamine erinevate probleemide tõttu raskendatud. Sellepärast on Euroopa riikides erivajadusega laste osakaal erinev, nt 1,1% Rootsis ja 17,5% Šotimaal. Rootsis ei tõmmata piiri erivajadustega õpilaste ja tavaõpilaste vahel, vaid suhtutakse kõigisse võrdselt. Enamuses riikides siiski jagatakse õpilased erivajadustega õpilasteks ja tavaõpilasteks. (Räis jt 2016).

Eestis on peamiselt kasutusel järgmine definitsioon: hariduslike erivajadustega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas, taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas. HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioon võtab

definitsiooni kokku järgmiselt: HEV õpilane on õpilane, kes vajab riiklikus õppekavas või temale koostatud individuaalses õppekavas püstitatud õpitulemuste saavutamiseks täiendavate tugimeetmete rakendamist või eriõppe korraldust. (Räis jt 2016))

Hudson (2019) määratleb erivajadust, kui spetsiifilist õpiraskust. See tähendab, et õpiraskus on tekkinud teatud aines ja jääb oluliselt alla teistele ainetele, millega õpilane saab hakkama. See iseloomustabki spetsiifiliste õpiraskustega lapsi, kes saavad suurepäraselt hakkama ühe ainega, aga teise aine sooritus jääb kesiseks. Tihti on spetsiifilised õpiraskused pärilikud ja neid ei ole võimalik välja ravida. Oluline on, et õpetaja märkaks ja leiaks lapse abistamiseks erinevaid viise. (Hudson 2019: 9-12)

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava §8 lõige 1 ütleb, et erivajadusega laps käesoleva määruse tähenduses on laps, kelle võimetest, terviseseisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas või rühma tegevuskavas. (KLRÕ 2008)

Lastekaitseaduse 2. peatükk §4 ütleb, et tuleb tagada lapse heaolu ja arengut toetav seisund, milles lapse füüsilised, tervislikud, psühholoogilised, emotsionaalsed, sotsiaalsed, kognitiivsed, hariduslikud ja majanduslikud vajadused oleks rahuldatud. Lastekaitseaduses sätestatud põhimõtete järgi on igal lapsel sünnipärane õigus elule, ellujäämisele ja arengule, igal lapsel on õigus võrdsel kohtlemisele ilma igasuguse diskrimineerimiseta. Kõigis lapsi puudutavates ettevõtmistes tuleb esikohale seada lapse huvid, igal lapsel on õigus iseseisvaks seisukohavõtuks kõigis teda puudutavates küsimustes ning õigus väljendada oma vaateid. (LKS 2016)

Koolieelse lasteasutuse seaduse 2. peatükk §14 lõige 3 ütleb, et keha-, kõne-, meele-, või vaimupuudega ning eriabi või hooldust vajavatele lastele loob valla- või linnavalitsus arengu- ja kasvuvõimalused elukohajärgses lasteasutuses. Erivajadusega lapsele luuakse arengutingimused sobitusrühmas koos teiste lastega. (KLS 1999)

Sotsiaal- kultuurilisest vaatenurgast vaadatuna on erivajadusega laps see laps, kes vajab teistsugust sotsiaal- kultuurilist keskkonda ja teiste inimeste toetust. Lev Vögotski teooria järgi eristatati „primaarset ja sekundaarset“ puuet. Sekundaarse puude ületamiseks ja eelkõige ennetamiseks tuleks luua lapsele soodne keskkond ja tugi, et laps saaks saavutada õpieesmärgid. (Arcidiacono, Baucal 2020).

Kokkuvõtteks võib öelda, et Euroopas ühtne erivajadusega laste defineerimine on raske, sest erivajadusega laps vajab oma arenguks vastavalt erivajaduse spetsiifikale talle sobivat keskkonda, tähelepanu ja toetust. Lapse igakülgses arengus on vajalik arvestada lapse individuaalsust, esmatähtis on laps ja tema huvid. Erivajadusega lapse mõiste on üsna lai. Selles töös on luubi alla võetud diagnoosiga või siis ka diagnoosimata arenguraskustega lapsed, kes valmistavad igapäevaselt õpetajale raskusi.

1.2. Kaasav haridus

1.2.1. Kaasava hariduse mõiste ja olemus

Kaasava hariduse mõiste defineerimisel on uurijad samuti eriarvamusel. Käesolev peatükk annab ülevaate sellest, kuidas määratletakse kaasavat haridust Euroopas ja Eestis ning millised on Euroopa Liidu ühised seisukohad kaasava hariduse suhtes.

Eesti Vabariigis on vastavalt põhiseaduse 2. peatüki §37 järgi igapäevase õiguse haridusele (EVPS 1992). Vastavalt Eesti Keele Instituudi haridussõnastikule defineeritakse kaasavat haridust järgmiselt: kaasav haridus on haridus, kus haridusliku erivajadusega lapsi õpetatakse koos eakohaselt arenenud lastega kodulähedases koolis (Eesti Keele Instituut). Kaasavas hariduses on lähtunud sellest, et erivajadusega lapsed saaksid õppida kodule lähemal (Seema, Uus 2019).

Uurijad on kaasava hariduse defineerimise seisukohas eriarvamusel. Vastavalt erivajadusele puudutab kitsam definitsioon ainult diagnoositud ja puuetega erivajadusi, et need lapsed saaksid õppida kodukoha lähedal. Laiem definitsioon hõlmab kõikide laste individuaalsust ja mitmekesisust ning koolide valmisolekut arvestada kõikide laste vajadusega. Üldine ühine arusaam on ikkagi selline, et kõik lapsed, olenemata nende erivajadustest, saaksid õppida kodu lähedal tavakoolis koos eakaaslastega. (Kivirand jt 2020) Euroopas kaasava hariduse liikmesriikides loetakse erivajadusega õpilane kaasatuks siis, kui ta õpib vähemalt 80% nädalakoormusest koos tavaõpilastega. Eestis selline kriteerium puudub. (Euroopa Eriõppe... 2018) ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni artikkel 24 ütleb, et kõik liikmesriigid tagavad kaasava haridussüsteemi

selle kõigil astmetel ja tagavad kõigile võrdsed võimalused haridusele (ÜRO puuetega... 2016).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri põhipunktide järgi peab kuuluma kaasav haridus liikmesriikide poliitilisse visiooni. Kuid liikmesriigid rakendavad seda erinevalt. Riikide võrdlemine on keeruline, sest iga riik määratleb erivajadusi erinevalt. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse agentuuri 2014 ja 2016 aastal kogutud andmete põhjal ei ole 100% -list kaasamist saavutatud üheski riigis, kaasava hariduse määr jääb 92% kuni 99,5% vahele. (Euroopa eriõppe....2018).

Tallinna Ülikooli rahvusvaheliste sotsiaaluuringute keskuse poolt läbi viidud uuringu kohaselt nähakse kaasava hariduse edendamiseks erinevaid võimalusi: asutuse töökorralduse muutmist, koostöö tõhustamist, õpetajate täiendkoolitusi, aga Eestis on veel kaasamise seisukohast palju arenguruumi. (Häidkind, Oras 2016)

Kaasamise puhul on kõige olulisemad õpetajad, keda on koolitatud kasutama erinevaid meetodeid erivajadusega laste õpetamiseks. Puuduseks on erinevate erispetsialistide puudumine, õpetajate vähesed teadmised ja arusaamad. Eestis reguleerib erivajadustega laste õppimist tavakoolis 2010 a põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. 2018 aastal tehtud muudatuse järgi on hariduslike erivajadustega lapsed need, kellel on ametlik nõustamiskomisjoni otsus. Eestis on kasutusel mitmesuunaline kaasamise süsteem, kus lastel on võimalus õppida tavakooli tavaklassis või eriklassis ning erikoolis. (Kivirand jt 2020). Eesti Rakendusüuringute keskus on tulnud samale järeldusele, et kaasava hariduse elluviimisel on põhiroll õpetajatel ja nende koostööoskusel erinevate tugispetsialistidega (Räis jt 2016).

Tuginedes teooriale võib öelda, et kaasav haridus kuulub kõikide liikmesriikide prioriteetide hulka. Kaasamise puhul on kõige olulisem roll täita just õpetajatel. Palju on küll ära tehtud, aga palju on veel teha, et kaasav haridus toimima hakkaks. Puudu on erispetsialistidest ja õpetajate teadmised vajaksid täiendamist.

1.2.2. Kaasava hariduse eesmärk ja rakendamise põhimõtted

Kaasava hariduse eesmärgi kohaselt peaksid kõik erivajadusega lapsed saama õppida kodukoha lähedal. Lapsele on oluline perekond ja perekonna tugi, lapse kõige parema arengu tagamiseks peaks laps elama oma perekonnaga juures ja õppima koos eakaaslastega. Käesolev peatükk annab ülevaate kaasava hariduse arengust ja rakendamise põhimõtetest Eestis ning Euroopas.

Kaasav haridus Euroopa riikide jaoks tähendab olulisi muutusi hariduses, poliitikas, mõtteviisis ja siiani kasutuses olnud tavades. Erivajadusega lapsed on enamasti teistest lastest olnud eraldatud, aga kaasava hariduse eesmärk ongi pidevalt kasvavale erivajadustega õpilastele luua tingimused õppimiseks kodulähedases koolis. See tekitab pingeid õpetajate, õpilaste, lastevanemate, poliitikute, teadlaste vahel. (Arcidiancono, Baucal 2020)

Kaasava hariduse eesmärgiks on haridussüsteemi jõudmine kõigi hariduslike erivajadusega lasteni (Häidkind, Oras 2016). Kaasava hariduse põhimõtted on seaduse tasandil sätestatud aastal 2010. Eesti kaasava hariduse juhtpõhimõte on tagada inimeste põhiõigus kvaliteetsele haridusele. (HTM) UNESCO hariduse tippkohtumisel 2018 aastal, kus arutati ÜRO kestliku arengu tegevuskava eesmärkide täitmist, tõsteti Eestit esile kaasava hariduse ja kõigi laste eripäraga arvestamist juba lasteaias. Eesti on selles vallas eeskujuks enamusele UNESCO liikmesriikidele. Ministrite kohtumise kokkuvõtteks võeti vastu deklaratsioon, et ühiselt veel enam pingutada haridussüsteemi kaasavamaks kujundamisel. (HTM) Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri kohaselt näeb kaasav haridus ette ühiskonnaliikmete sotsiaalset kaasatust ühiskonnaelus ja Agentuuri seisukoht on, et kõik haridustöötajad, juhid ja otsustajad vastutavad ühiselt kaasava hariduse rakendamise eest.

Kaasava hariduse rakendamise vajalikkuse tingib pidevalt kasvav erivajadusega laste arv. Toetudes Tervise Arengu Instituudi analüüsile on viimastel aastatel Eestis puuetega laste arv kasvanud aastas 3-5,5%. Perioodil 2009-2018 suurenes puuetega laste osatähtsus puuetega inimeste seas 44% ja samaealises rahvastikus 83%. Kõige kiiremini vaadeldaval perioodil (12 korda) on kasvanud vaimupuudega laste arv, kõne ja- keelepuudega laste arv kasvas 8,58 korda, liitpuudega laste arv kasvas 3.37 korda. Aeglasemalt on kasvanud

kuulmis- nägemis- ja liikumispuudega laste arv ning sellepärast on nende puudeliikide osatähtsus vähenenud. (Kreitzberg 2018)

Kaasav haridus hakkas Euroopas arenema 1990-ndatel aastatel va Itaalia, kus toimus juba varem. Taanlaste algatusel loodi 1996 aastal Euroopa Eripedagoogika ja Kaasava Hariduse Agentuur puuetega ja erivajadustega laste toetamiseks. Agentuuri kuulub 29 liikmesriiki, kes saavad omavahel vahetada kogemusi. Riike omavahel võrrelda on keeruline, sest riigid on erinevad. Vaatamata sellele on Euroopas põhimõtteks, et kõigil peavad olema võrdsed võimalused kvaliteetsele haridusele. Aastatel 2016-2020 oli prioriteediks vähendada koolist väljalangemist, tagada sotsiaalselt halvas olukorras olevatele lastele hea haridus, integreerida immigrandid haridussüsteemi. (Räis jt 2016)

Sotsiaal- kultuurilisest vaatenurgast lähtudes on kaasava hariduse põhimõtteks lapsele pakkuda sellist toetust, et lapsel oleks võimalik õppetöös osaleda. Lapse suutlikkus on seotud teadmiste kättesaadavusega ja nende omandamiseks sobivate võimalustega. Euroopa liikmesriikides on võetud prioriteediks õpetajate ettevalmistus ja valmisolek kaasava hariduse elluviimiseks. Probleemiks on see, et rohkem keskendutakse puudustele ja erinevustele, mitte mitmekesisusele ja toetusele. (Arcidiancono, Baucal 2020)

Kaasava hariduse efektiivne rakendamine on olnud probleemiks nii Eestis, kui ka mujal maailmas. Erinevad rahvusvahelised organisatsioonid on püüdnud kaasava hariduse tähendust sõnastada, kuid ikkagi tõlgendatakse kaasavat haridust eri riikides erinevalt. Erinevates riikides on erinevad haridussüsteemid, mis sõltuvad iga riigi kultuurilistest, geograafilistest ja poliitilistest väärtustest. Oluline on jõuda ühisele arusaamisele, mida kaasav haridus tähendab. (Kivirand 2020) Ühise joonena panustavad riigid õpetajakoolitusse, täiendõppesse, tugispetsialistide palkamisse (Räis jt 2016).

Kaasava hariduse tähenduse ja tõhusa rakendamise uuringus (Kivirand jt 2020) pidasid õpetajad oluliseks kooli juhtkonna toetust, nii meeskonna loomisel kui ka töö organiseerimisel, samuti õpetajate motiveerimisel ja koolitustel osalemisel. Õpetajad pidasid tähtsaks veel personaalset nõustamist ja tugispetsialistide kaasamist, mentorluse süsteemi juurutamist, lisapuhkuse võimaldamist, tunnustamist. Kaasavat hariduse rakendamist nähti kompleksse süsteemina, mis sõltub mitmest asjaolust: õpetajate koolitusvajadus, eripedagoogiline kompetentsus, vajalike ressursside olemasolu. Kaasava hariduse tõhusaks rakendamiseks on vajalik õpetajate toetamine ja motiveerimine.

Takistavateks teguriteks peetakse vajalike ressursside puudumist ja erinevaid arusaamu kaasavast haridusest. (Kivirand jt 2020)

2013 aastal vastu võetud HEV õpilaste õppekorralduse kontseptsioonis määratleti HEV õpilaste õppekorralduse põhimõtted. Lapsele luuakse tingimused õppimiseks kodu lähedal. Kui erivajadus on keerulisem, siis on lapsel võimalik õppida erikoolis või eriklassis, mida rahastab riik. Otsuse, kus laps õpib, teeb lapsevanem. (Räis jt 2016)

Häidkind ja Oras (2016) kaasava haridus ees seisvate ülesannete uuringust selgus, et kooliõpetajate arvates vastutavad lapse toetamise eest rohkem tugispetsialistid. Lasteaiaõpetajad olid seda meelt, et vastutavad ise lapse arengu eest. See võib tuleneda sellest, et koolis on rohkem tugispetsialiste, lasteaias tavaliselt ainult logopeed. Selgus, et mida väiksem on laps, seda rohkem ta vajab individuaalset juhendamist. Lasteaiaõpetajad jagasid arvamust, et käitumisprobleemide korral tuleb lapsevanemat teavitada, sest vastavalt Koolieelse lasteasutuse seadusele (1999) vastutab lapse eest lapsevanem. Uuringust selgus, et lasteaiaõpetajad vajaksid rohkem tugiisikuid erivajadusega lapse toetamiseks, kui kooliõpetajad, sest eelkooliealised lapsed ei suuda juhtida oma käitumist täiel määral ja rühmades on liiga palju lapsi. Laste arvu vähendamise ja personali suurendamise vajaduse tõi välja ka Kruusamäe (2015) oma uuringus. Uuringu järgi oli peaaegu kõigil küsitletud õpetajatel nende endi hinnangul erivajadusega lapsed rühmas/klassis olemas. Õpetajate kogemustest järelendus, et nad on kokku puutunud nii laste käitumise, õppimise kui ka õppekorralduse probleemidega. Lapsed ei suuda paigal püsida, häirivad teisi lapsi, tegutsevad ebasihipäraselt. Koolis on rohkem probleemiks aeglane töötempo, lasteaias laste kõne areng. Õppekorralduslikus mõttes olid probleemiks nii koolis kui ka lasteaias tugispetsialistide vähesus, õppevahendite puudumine ja liiga suur erivajadusega laste arv. Õpetaja väsis erivajadusega lastega tegeledes emotsionaalselt ja sedavõrd vähem jääb tal aega teiste laste jaoks. Sama uuringu vaatlustulemused näitasid, et igas vaadeldavas grupis eristus 1-2 last, lasteaias sealjuures rohkem kui koolis (lasteaias 1,59 ja koolis 1,28). Vaatluse ajal tundsid ennast halvasti tavalapsed keskmiselt 1,27 korda, erivajadusega lapsed 1,16 korda. Kooli ja lasteaia võrdluses selgus, et tavalastel oli vabas tegevuses sagedamini halb olla (lasteaias keskmiselt 0,53 ja koolis 0,15 korda). Vaatluse tulemusel pöörasid õpetajad erivajadusega lapsele rohkem tähelepanu, nii positiivset (1,53) kui ka negatiivset (0,48). Lasteaias vajab

erivajadusega laps rohkem individuaalset suunamist vaadeldava aja jooksul, kui koolis (0,64 ja 0,03). (Häidkind, Oras 2016)

Tuginedes teooriale võib järeldada, et kaasav haridus tähendab olulisi muutusi riikide haridussüsteemides, seadusandluses ja mõtteviisis. Euroopa ühised põhimõtted on, et kõigile erivajadusega lastele tuleb tagada kvaliteetne haridus.

1.2.3. Kaasava hariduse efektiivsus

Selles osas toob autor välja, mis mõjutab ja soodustab kaasava hariduse efektiivsust. Kõigil osapooltel peaks olema ühised väärtused ja kõik peaks olema valmis muudatusteks, mida kaasav haridus nõuab. Kõigi osapoolte vahel peab toimima koostöö, et kaasavat haridust efektiivselt ellu viia.

Kaasava hariduse efektiivsust näitab see, mil määral on kõik osapooled rahul. Lapsed saavad tunda ennast kaasatuna, kui saavad õppida kodukoha lähedal. Õpilastel, lastevanematel ja õppeasutuse personalil peaks olema ühised väärtused kaasamise osas, lapsed ei tohiks tunda ennast tõrjutuna, õpetaja peaks soodustama laste omavahelist suhtlemist. Õpetaja peaks olema valmis tegema muudatusi nii õppemeetodites, -sisus, kui ka hindamisviisides. Vajadusel koostama lapsele individuaalse arengukava. Lapsel peab olema võimalus takistamatult ja turvaliselt liikuda. Oluline roll kaasamisel on meeskonnatööl. Lisaks õpetajatele ja lapsevanematele peavad erivajadusega last toetama erinevad tugispetsialistid: eripedagoog, psühholoog, sotsiaalpedagoog, vajadusel tugiisik. Otsitakse võimalusi, et kaasata erivajadusega lapsi nii, et oleks tagatud kvaliteetne haridus kõigile lastele. Õpetajate ettevalmistus peaks vastama haridussüsteemis toimuvatele muutustele. Nüüdisaegse õpikäsitluse järgi lähtub haridus lapsest ja õpetaja peab olema valmis arvestama iga lapse individuaalsusega. Mida pädevam on õpetaja, seda väiksem on erinevate spetsialistide vajadus. (Krull 2018: 618-621) Bešić jt (2017) arvates on oluline ka klassis olevate õpilaste arv ja koosseis, erivajadusega lapsed võiks jaguneda erinevate klasside vahel, et erivajadusega lapsed saaksid õppida koos tavalastega ja neid ei satuks ühte klassi liiga palju. Oluliseks peeti õpetaja ja erispetsialisti vahelist koostööd. (Bešić jt 2017) Laste arv ja koosseis on määrava tähtsusega ka lasteaias. Kaasava hariduse takistuseks on erinevate spetsialistide erinev arusaam

kaasavast haridusest, tugispetsialistide puudus ja õpetajate vähene koolitamine (Kivirand 2020).

Õpetajad üksi ei tee midagi ära, vaid vajalik on koostöö lastevanematega. Ja mitte ainult nende lastevanematega, kellel on otsene huvi kaasava hariduse vastu, vaid peaks probleemi kajastama sedavõrd, et kõigi hoiakud muutuks. Aja jooksul on HEV õpilaste märkamine ja toetamine paranenud, aga ikkagi on puudus vajalikest spetsialistidest. Tugispetsialiste tuleks juurde koolitada. Sellest üksi jääb väheks, kui erivajadusega laps lihtsalt panna tavakooli. Muutuma peavad nii koolikultuur kui ka vaated. (Kruusamäe 2015; Räs jt 2016)

Kaasava hariduse poliitika sõltub paljuski õpetajate hoiakutest. Krischleri ja Pit-ten Cate (2019) uuring suhtumisest väljakutsuva käitumisega ja HEV õpilastest näitas, et õpetajad suhtuvad kaasavasse haridusse küll positiivselt, aga negatiivne hoiak on väljakutsuva käitumisega õpilaste suhtes. Väljakutsuv käitumine põhjustas ka madalamaid ootusi õpitulemuste suhtes. Stereotüüpsete veendumuste ja hinnangute vahel oli tugev seos, aga hinnangud võivad kogemuste käigus muutuda. Uuringu tulemuste järgi on oluline suurendada õpetajate teadmisi ja oskusi kõigi laste õpetamisel ja positiivsete hoiakute kujunemisel. (Krischler, Pit-ten Cate, 2019)

Spetsiaalsel Euroopa noorteparlamendi istungil olid erivajadusega noored kaasava hariduse poolt, et olla osa ühiskonnast (Räs jt 2016).

Kaasava hariduse prioriteediks on tagada kõigile võrdsed võimalused kvaliteetseks hariduseks. Vaatamata sellele on kaasava hariduse rakendamine olnud probleemiks Eestis ja ka Euroopas. Riigid on panustanud õpetajakoolitustesse, tugispetsialistidesse, kuid ikkagi on veel kaasava hariduse rakendamisel palju vaja ära teha: Toetada õpetajaid, läheneda kaasavale haridusele komplekselt, jõuda ühisele arusaamale kaasava hariduse rakendamise suhtes. Palju sõltub õpetajate ja kogu kogukonna hoiakutest.

1.3. Õppijate mitmekesisuse väärtustamine

Iga inimene on unikaalne ja väärtuslik, täisväärtuslikuks arenguks vajab igauks meist teisi inimesi enda kõrval. Selles peatükis toob autor välja sotsiaalse keskkonna vajalikkuse ja lapse kõrvalekallete varase märkamise.

Hariduses püüeldakse selle poole, et arvestada iga õppijaga (Häidkind, Oras 2016). Kera (2004) leiab, et lapse arengu puhul on oluline sotsiaalne keskkond. Laps vajab lisaks oma vaimsele ja füüsilisele arengule teisi inimesi enda ümber. Sotsialiseerumisprotsessis õpib laps elama ja aktiivselt osalema sotsiaalses keskkonnas. Lapse arengut näitab see, kui hästi ta maailmas kohanemisega hakkama saab. Arengutingimusi lapsele loovad täiskasvanud. Koos ühiskonna arenguga on muutunud ka kasvatustavad (Kera 2004: 7-10). Meie ühiskond väärtustab kõiki lapsi võrdselt, kaasava hariduse põhimõte ongi tagada kõigile inimestele põhiõiguse järgi kvaliteetne haridus (PGS 2010).

Lasteaiaõpetaja peab oma igapäevatoos jälgima lapsi ja märkama kõrvalekaldeid, kui lapse areng ei ole eakohane. Lasteaiaõpetaja peab sellest informeerima lapsevanemaid ja suunama nad abi otsima. (Lilleoja, Kontkar jt 2014: 88)

Hudsoni hinnangul on igas klassis tavaliselt 1-2 õpiraskustega last ja õpetaja peaks võimalikult vara märkama lapse erinevaid võimeid, et pakkuda lapse arenguks vajalikku tuge. Kõik lapsed on erilised oma tugevate ja nõrkade külgedega, osad õpiraskused on pärilikud, ning neid ei ole võimalik välja ravida. Õpetaja peab leidma tee iga lapseni. Laps võib olla mingil alal andekas ja toetav õpetaja saab aidata lapsel edu saavutada. (Hudson 2019: 8-13)

Haili (2017) uuris oma magistritöös sotsiaalsete oskuste õpetamist erivajadusega lastele. Tulemustest selgus, et need õpetajad, kelle haridustase vastas kvalifikatsioonile, pidasid erivajadusega laste sotsiaalsete oskuste arendamist olulisemaks, kui need õpetajad, kelle haridustase vastas osaliselt kvalifikatsioonile. Sihipärast sotsiaalsete oskuste õpetamist erivajadusega lastele pidas tähtsaks 73,3 % õpetajatest, 21% arvasid, et see on vajalik mõnikord. Õpetajate arvates vajasid õpetamist just need sotsiaalsed oskused, mis segavad rühma tööd: kaaslaste häirimine, vägivald, ebasobiv käitumine, reeglite järgimine, koostööoskus. (Haili 2017)

Liivapuu (2015) uuris oma bakalaureusetöös õpetajate ja lapsevanemate suhtumist erivajadusega lapsesse rühmas. Uuringu tulemused näitasid, et oli nii pooldajaid, kui ka vastaseid. Uuritavad tõid välja, et erivajadusega lapse sobitumine tavarühma oleneb lapsest ja konkreetsest erivajadusest. Negatiivse poole pealt tuuakse välja, et erivajadusega laps rühmas nõuab liialt palju tähelepanu. Kui õpetajal puuduvad teadmised ja tugisüsteem, siis kannatavad teised lapsed, õpetaja kui ka erivajadusega laps. Positiivse poole pealt leiti, et erivajadusega lapse rühmakaaslased õpivad arvestama erinevate laste ja nende eripäradega. Erivajadusega laps saab sotsialiseeruda kiiremini. (Liivapuu 2015) Neare arvates on erivajadustega laste varane märkamine lasteaias oluline, et saaks last toetada ja arendada õigeaegselt. Varane märkamine aitab ennetada ka hiljem koolis ettetulevaid probleeme. (Neare 2007: 9)

Björnsdottir, Jonsdottir (2012) uuringu järgi peaks suurendama otsest kontakti vanematega, vanemate osalemist ja kaasamist tuleks julgustada erinevate vahenditega ja delikaatselt, sest vanemad võivad oma lapse erivajaduse tõttu olla haavatavad. Kooli ja kodu koostöö tugineb peamiselt vanemate ja õpetajate koostööl. Uuringu tulemustest selgus, et suurt osa õppetöö vält aega kasutavad õpetajad vanematega koostööks ja individuaalsete arengukavade koostamiseks. Koostööd vanematega mõjutab tugevalt vanemate majanduslik olukord ja haridustase. Käitumisprobleemidega laste vanemad hindasid koostööd keerulisemaks, kui käitumisprobleemideta laste vanemad. Üllatava asjaoluna selgus, et just erivajadusega laste vanemad tunnevad, et nende laste vajadused on rahuldatud. Suhtlemine õpetajaga on seotud üldise rahuloluga, mis näitab suhtlemise olulisust. Lisaks näitas Islandi uurimus, et need õpetajad, kes suutsid tagada avatud suhtlemise vanematega, nendel koolidel oli vähem distsipliiniprobleeme. Õpetajad peaks olema julgemad tegemaks vanematega koostööd, just eelkõige erivajadusega laste vanematega. (Björnsdottir, Jonsdottir, 2012)

Laps vajab oma arenguks sotsiaalset keskkonda, et areneda täisväärtuslikuks kodanikuks. Kõiki tuleb väärtustada olenemata tema võimetest. Oluline on kõrvalekallete varane märkamine ja kiire reageerimine. Siin ongi põhiroll just lasteaiasõpetajal, et märgata lapse arengut ja teha koostööd lapsevanemaga ning tugispetsialistidega, et tagada lapse maksimaalsed võimalused arenguks.

1.4. Tugisüsteemide mõiste ja teenused erivajadusega lastele koolieelses eas

Selles peatükis toob autor välja, millised võimalused ja teenused on loodud laste toetamiseks koolieelses eas. Millised tugispetsialistid on lasteaias olemas ja millistele seadustele tugineb tugiteenuste osutamine Eestis. Peatükis on käsitletud ka teiste riikide parimaid praktikaid.

Eesti Keele Instituudi definitsiooni järgi tähendab tugiteenus kellelegi või millelegi toeks olevat teenust (Eesti Keele Instituut). Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri määratluse järgi koosnevad tugistruktuurid erinevatest spetsialistidest vastavalt vajadusele. Tugisüsteemide töö on korraldatud nii, et toetada võimalikult hästi õppijaid ja kõigi õppijate vajadusi. (Euroopa Eriõppe...2009)

Eesti Rakendusuuringute Keskuse uuringu järgi on Euroopa riikides olemas spetsiaalse ettevalmistusega õpetajad, eripedagoogid, logopeedid, tugiisikud, keda saab vajadusel kaasata. Enamuses riikidest saab erivajadusega laps õppida vastavalt talle kohandatud õppekava järgi. Spetsiifilised abivahendid on enamuses riikides tagatud. (Räis jt 2016)

Eestis peab olema erivajadusega lapsele tagatud vajadusel eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi või sotsiaalpedagoogi teenus. Lapsele saab koostada individuaalse õppekava, mis arvestab lapse võimeid ja tagab lapsele võimetekohase arengu. On olemas maakondlikud nõustamiskeskused, kus lapse jaoks parima õppekorralduse annab nõustamiskomisjon. Lisaks nimetatud meetmetele toetab riik erivajadusega laste õpet ka rahaliselt. Alates 2018. aastast annab riik kohalikele omavalitsustele tegevuskulu toetust, mida on võimalik kasutada erinevate vahendite ostmiseks, tugiisikute palkamiseks, keskkonna kujundamiseks vastavalt vajadustele. (Eesti Riigiportaal)

Eesti Haridussüsteemi järgi otsustab lapse haridustee eest lapsevanem või eestkostja. Lapsevanematel on peale õpetajate ja tugispetsialistide võimalus saada abi laste nõustamiskomisjonidelt. Rajaleidja kesksed soovivad, millised tugimeetmed lapsele sobivad, aga otsustusõigus on ikkagi lapsevanemal ja meetmete rakendamine on kooli kohustus. Eelinfo järgi suunatakse laps vajaliku spetsialisti juurde, kes vajadusel suunab lapse edasi uuringutele. Rajaleidja töötab kaasava hariduse põhimõtete järgi. Nõustamise käigus selgitatakse välja lapse abistamise parimad moodused. Kord aastas analüüsib HEV

koordinaator meetmete toimimist ja vajadusel annab soovitusi edasiseks. Ilma nõustamiskomisjoni otsuseta võib direktor rakendada tugispetsialisti. (Räis jt 2016)

Erivajadusi peaks olema võimalik võimalikult vara diagnoosida, et tagada lapse võimalikult efektiivne areng. Mida varem lapse erivajadust märgatakse ja sellega tegelema hakatakse, seda parem on tulemus. Praegu jääb suur osa erivajadusi diagnoosimata, sest lapsevanemad ei ole nõus. Õpetaja kohustus on teha lastevanematega koostööd, aga kui lapsevanem midagi ette ei võta, siis jääbki diagnoos panemata. Taanis ja Norras on kasutusel praktika, mis lubab lasteaias sekkuda ja jälgida edasisi arenguid. Ka Eestis oleks vajalik selline seadusemuudatus, mis annaks õpetajale suurema kontrolli lapse arengu suhtes. Igal lapsel on õigus haridusele, aga samas on tal õigus ennast hästi tunda. Lapse turvalisus sõltub eelkõige lapse kodu ja pere suhetest. Vajadusel saab spetsialistide abiga probleeme lahendada. Hindamiskomisjonidel peaks olema võimalus senisest enam arvestada nii erivajadusega lapse, õpetaja, kui ka teiste lastega. (Seema, Uus 2019)

Erivajadusega laste toetamiseks lasteaias on olulise tähtsusega tugispetsialistid. Eripedagoog selgitab välja lapse vajadused, nõustab täiskasvanuid lapse arendamiseks ja toetamiseks vajalike tugiteenustega. Logopeed selgitab välja lapse kõnearengu taseme ja kommunikatsioonioskuse ning nõustab täiskasvanuid lapse arendamiseks. Psühholoog selgitab välja lapse vajadused, arengutingimused ja lapse toetamise võimalused ning nõustab täiskasvanut lapse arengu-, suhtlemis- ja käitumisprobleemide lahendamiseks. Sotsiaalpedagoog selgitab välja lapse toimetulekut mõjutavad tegurid ning nõustab täiskasvanuid lapse heaolu tagamisel ning toimetulekuraskuste ennetamiseks ja lahendamiseks. (Innove 2015)

Lisaks nimetatud tugispetsialistidele on olemas järgmised tugiteenused: õpiabirühm, tugiisik, individuaalne õppekava, koduõpe (Räis jt 2016). Sotsiaalhoolekande seaduse 3. jaotise §23 järgi on tugiisikuteenuse osutamise eesmärk lapsele koostöös last kasvatava isikuga lapse arengu toetamine. Tugiisik arendab last arendavates tegevustes, juhendab ja motiveerib igapäevaelus toime tulema, abistab suhtlemisel perekonnaliikmetega või väljaspool kodu. (Sotsiaalhoolekande seadus 2015)

Omavalitsused ei suuda kõigile puuetega lastele tagada lasteaiakohta tavalasteaias, õpetajatel puudub abi tugispetsialistide näol, õpetajad ei oma piisavat ettevalmistust kaasava hariduse rakendamiseks (Lastekaitseliit 2015).

Juuse, M. (2020) uuris tugiisiku vajalikkust Jõhvi lasteaedades ja koolides. Tulemustest selgus, et õpetajad on puudust tundnud tugiisikust, ka need õpetajad, kelle rühmas ei käi erivajadusega lapsi, on tugiisikust puudust tundnud. Õpetajad soovisid, et tugiisik tegeleks nende käitumiskeskustega lastega, kellel diagnoos puudub. Lasteaiaõpetajate ootused tugiisikule olid järgmised: hooliv, tore, abivalmis. Kuna tugiisiku palk on väike, õpetajate ootused suured, siis on väga raske leida sobivat tugiisikut. Uurimusest selgus, et lapsel kasvades probleemid suurenevad ja seetõttu oleks kasulik lapsele leida tugiisik võimalikult vara, sel juhul saaks ennetada hilisemaid probleeme. Õpetajad leidsid, et tugiisiku leidmine erivajadusega lapsele on aktuaalne teema, sellest tuleks palju rohkem rääkida ja laiemalt uurida. (Juuse 2020)

Šveitsi näitel pakutakse erivajadusega lastele kohandatud kooolitusvõimalusi. Sekkumine on enamasti perekonnapõhine. Tuge pakutakse peredele juba alates lapse sünnist või väga varasest lapsepõlvest alates. On olemas tugikeskused ja spetsialistid külastavad last kodu. Raskemate probleemide puhul pakutakse erihoolekandeteenust kas ajutiselt või vajadusel pikema perioodi jooksul, varase sekkumise asutused katavad kogu riigi vajaduse. Alates 2015 aastast on Šveitsis eriklassides õppivate õpilaste arv vähenenud, see on pikaajalise varase märkamise ja kaasava hariduse töö tulemus. Tavakoolis jälgib erivajadusega lapse arengut tugiõpetaja, lasteaias vastav spetsialist, kes teeb koostööd koduga. Kui tavalistest vahenditest ei piisa, rakendatakse vastavalt lapse individuaalsusele tõhustatud tuge. Ka õpetajatele pakutakse tuge, et nad saaks hakkama kaasavas keskkonnas. Šveitsi kogemus on hea näide sellest, et kaasamine võib anda häid tulemusi. (Arcidiancono, Baucal 2020)

Tugisüsteemid on loodud nii, et nad toetaks erivajadusega lapsi kõiki aspekte arvestades. Eestis peab olema tagatud lapsele vajalikud erispetsialistid ja vajadusel individuaalne arengukava. Eestis on loodud maakondlikud nõustamiskeskused, kust lapsevanem saab vajadusel abi, kus selgitatakse välja lapse toetamiseks kõige paremad võimalikud viisid. Riik toetab erivajadusega lapsi rahaliselt, aga vaatamata sellele ei ole tagatud kõigile lastele vajalik abi.

1.5. Õpetaja toimetulek erivajadusega lapsega.

1.5.1. Õpetajate pädevused kaasavas keskkonnas

Autor toob selles peatükis välja õpetaja kohustuslikud pädevused, kellega õpetaja peab tegema koostööd ja kuidas hindama lapse arengut. Õpetaja pädevuste hindamisel ei ole oluline ainult kutsestandard, vaid ka õpetaja isiksuseomadused.

Eestis peavad õpetaja pädevused vastama Kutsestandardile Õpetaja tase 6, mis sisaldab õpetaja kohustuslikke kompetentse. Kutsestandardis on kirjeldatud õpetajatöök vajalikud teadmised ja oskused. (SA Kutsekoda 2020) Kõrgharidust reformiv Bologna protsess on toonud küll õpetajahariduses mõningase kooskõla, ent siiski varieerub õpetajate haridus Euroopa erinevate riikide vahel. Enamikes riikides on nõutav bakalaureusekraad, sest kaasava hariduse elluviimiseks ei piisa ainult koolitustest. Enamasti koosneb Euroopa riikides õpetajaharidus erinevate õppeainete õpingutest ja praktikast, eesmärk on tagada kõigile tulevastele õpetajatele ka erivajadusi ja kaasavat haridust käsitlev baasharidus. Sotsiaal- kultuurilise käsitluse järgi on kaasav haridus ühiskondlik põhiväärtus, kus õpetaja kasutab oma teadmisi kõigi õppijate toetamiseks ja aitab sellega kaasa laste kuulumisele täisväärtuslike kodanikena ühiskonda. (Arcidiancono, Baucal 2020)

Eesti Vabariigis on vastavalt põhiseaduse 2. peatüki §29 järgi igal aastal õigus vabalt valida töökoht, elukutse, tegevusala (EVPS 1992). Erivajadusega lapse, sealhulgas andeka lapse arengu toetamine lasteaias on meeskonnatöö, mille toimimise eest vastutab lasteasutuse juhataja. Vajadusel koostavad rühma pedagoogid õppeaasta algul koostöös logopeedi/eripedagoogi jt spetsialistidega ning lapsevanemaga lapsele individuaalse arengukava. Vähemalt üks kord õppeaastas tehakse kokkuvõtte individuaalse arengukava tõhususest, arengukeskkonna sobilikkusest ning lapse edasistest vajadustest. Lasteasutus toetab erineva keelelise ja kultuurilise taustaga peret lapsele oma keele ja kultuuri tutvustamisel ning eesti keele ja kultuuri väärtustamisel. §24 ütleb, et lapse arengu analüüsimine ja hindamine on oluline lapse eripära mõistmiseks, erivajaduste väljaselgitamiseks, positiivse enesehinnangu ja arengu toetamiseks ning õppe- ja kasvatustegevuse kavandamiseks koos lapsevanemaga. (KLRÕ 2008) Õpetaja peaks

oskama juhtida grupiprotsesse selliselt, et erivajadusega laps saaks õppida teistega koos (Häidkind, Oras 2016). Koolieelse lasteasutuse seadus (muudatus 2018) 2. peatükk §14 lõige 1 ütleb, et pedagoogid jälgivad lapse arengut ja toimetulekut lasteasutuses ning vajaduse korral kohandavad õppe- ja kasvatustegevust lapse erivajaduse järgi. Lapse arengu hindamisel ja toetamisel lähtutakse põhimõtetest, mis on sätestatud koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas. Lapsele tagatakse vajaduse korral logopeedi ja eripedagoogi või muu tugiteenus, mille rakendamiseks loob võimalused lasteasutuse pidaja ning mille rakendamist korraldab direktor. Keha-, kõne-, meele- või vaimupuudega ning eriabi või -hooldust vajavatele lastele (edaspidi *erivajadusega laps*) loob valla- või linnavalitsus arengu- ja kasvamisvõimalused elukohajärgses lasteasutuses. Erivajadusega lapsele luuakse arengutingimused sobitusrühmas koos teiste lastega. (KELS 1999) Lastekaitseseaduse 2. peatükk §4 ütleb, et tuleb tagada lapse heaolu ja arengut toetav seisund, kus lapse füüsilised, tervislikud, psühholoogilised, emotsionaalsed, sotsiaalsed, kognitiivsed, hariduslikud ja majanduslikud vajadused on rahuldatud. (LKS 2016)

Uuringud on näidanud, et erivajadusega laste toetamiseks on hea meetod diferentseeritud õpetamine, kus õpetaja saab õpetada last lähtuvalt lapse individuaalsetest võimetest või jagada õpilased väiksematesse gruppidesse. Suuremates gruppides on kasulik rakendada koostöist õpet, kus õppijad saavad ise üksteist toetada. See välistab erivajadusega õpilaste kõrvalejäämise. Erivajadusega õpilased peaks olema hajutatud erinevatesse klassidesse ja klassid peaksid olema väiksemad, et õpetajal oleks parem tööd korraldada. Tähtis on koostöö õpetajate, tugispetsialistide ja lastevanemate vahel. (Kivirand jt 2020)

Kaasava hariduse tähenduse ja tõhusa rakendamise tegurite uuringus Eesti koolide kontekstis selgitati välja, et kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on vajalik õpetajate kompetentsuse suurendamine, õpetajate oskus kaasavat haridust ellu viia ja õpetajatel peaks olema baasteadmised eripedagoogilistest oskustest. Õpetajad ise arvasid, et nad vajaks ka psühholoogiateadmisi. Õpetajad tõid välja, et tugiisikutel puudub vajalik kompetentsus, nad vajaksid ajakohastatud teadmisi. Oluliseks peeti juhtkonda, kes oskaks tööd korraldada kaasavas keskkonnas. Uuringu tulemuste põhjal selgus, et koolitust vajavad nii õpetajad, kui ka neid toetavad tugispetsialistid. Ülikoolid peaks välja töötama pikaajalised täiendkoolituse programmid, mis tagaks õpetajate oskuse kaasavat haridust ellu viia, Eesti jaoks on oluline arendada edasi kaasava hariduse teemalist õpetajakoolitust. (Kivirand jt 2020)

Ühes koolis on tavaliselt erinevad erivajadused, mis nõuavad õpetajalt ka vastavaid teadmisi. Õpetaja peab õppima toime tulema spetsiifilise erivajadusega ja hiljem võib juhtuda, et seda oskust polegi enam vaja. Koolid peaks tegema koostööd kohalike omavalitsustega, et võimalusel saada lapsele kiiremat abi, sest mõnes koolis võib juba vajalik spetsialist olemas olla. See hoiab kokku koolituskulusid. (Räis jt 2016)

Sotsiaal- kultuurilisest vaatenurgast lähtudes ei seisne õpetaja pädevus ainult kutseoskustes, vaid paljudes muudes tegurites. Nt tõekspidamistes, arusaamades, koostööoskuses, partnerluses ja töövahendites, isiksuseomadustes. Sotsiaalsetest - kultuurilistest aspektist on kaasava hariduse rakendamisel oluline õpetajate mõtteviis. Euroopa tasandil oleks vaja välja töötada õpetamise praktika, mis lähtub õpilaste hariduslikest vajadustest ja tagaks kõigile lastele võrdsed õppimisvõimalused. Kaasava hariduse sotsiaal- kultuurilise käsitluse järgi tuleb ka õpetajatele luua toetussüsteem, mis aitab neil kaasavat haridust ellu viia. Euroopa ühine seisukoht on, et erivajadusega laste haridus tuleks muuta kaasavamaks. (Arcidiacono, Baucal 2020)

Õpetajatöös on eetika väga olulisel kohal. Õpetaja saab toetuda Eesti Õpetajaetika koodeksile. Eetikakoodeks aitab õpetajal ennast analüüsida ja teha kõlbelisi otsuseid. Põhilisteks õpetaja eetilisteks väärtusteks on väärikus. Õpetaja austab teisi inimesi, on salliv ja tolerantne. Õpetaja on aus ja vastutab oma sõnade eest. Õpetaja kohtleb kõiki võrdselt, õpetajal on õigus oma veendumustele ja väärtushinnangutele ning õpetaja julgeb oma veendumusi väljendada. Õpetaja täiendab ennast pidevalt, on empaatiline ja viib ellu muutusi, kohtleb kõiki võrdselt, arvestab laste individuaalsusega, teeb koostööd kolleegidega, hoiab ennast kursis ühiskonnas toimuvate protsessidega. (Tuulik 2008: 27-36)

Õpetajate eetika on eriti tähtis, sest vanemad on neile loovutanud oma kõige kallima varalapse. Samuti loodab ühiskond õpetajate oskustele kasvatada tulevikukodanikke. Õpetajalt oodatakse aine valdamist, õpetamist ja õppimist, suhtlemisoskust, koostööoskust. Õpetaja kasutab oma teadmisi lapse heaks. Õpetaja kohtub päevast- päeva üha erilisemate lastega, selleks peab õpetaja valdama oskusi inimsuhete alal. (Pellikka jt 2006: 7-22)

Koppel (2020) uuris oma bakalaureusetöös õpetajate kompetentse ja hoiakuid töös erivajadusega lastega ja leidis, et õpetajad, kellel oli parem ettevalmistus, olid kaasava

hariduse suhtes positiivsed ja toetavad. Väiksema ettevalmistusega õpetajad olid oma töös ebakindlad. Oluline on varane märkamine ja sobilike meetodite valik erivajadusega lastega tegelemiseks.

Külaots (2016) uuris oma bakalaureusetöös õpetaja hoiakuid, teadmisi ja kogemusi seoses kaasava haridusega. Selgus, et 19- st õpetajast 13 leidsid, et rühmas on erivajadusega lapsi, aga õpetajate hoiakud ja teadmised olid ebakindlad. Õpetajad mõistsid kaasava hariduse olemust erinevalt, puudus ühine arusaam kaasava hariduse mõistest. Tulemustest selgus samuti nagu Koppel (2020) uuringust, et oluline on õpetajate positiivne hoiak. Samas nõuab erivajadusega laps palju lisatööd ja koostööd erinevate spetsialistidega ning lastevanematega. Õpetajad leidsid, et nende haridus on ebapiisav ja nad sooviks teha rohkem koostööd tugispetsialistidega. (Külaots 2016)

Runno uuris oma magistriritöös õpetajate hinnanguid oma oskustele erivajadusega õpilaste arendamisel. Uuring hõlmas Tartumaa kooliõpetajaid, kes leidsid, et märkavad erivajadusega õpilasi ja proovivad lähtuda iga lapse eripärasest. Kuid siiski on täiendkoolitusvajadus suur ja õpetajad ootavad toetust tugisüsteemidelt. Oluliseks peavad õpetajad koolitusi just käitumis- ja psüühikahäirete osas. (Runno 2018)

Kruusamäe Lääne- Virumaa koolides õpetajate ootusi ja vajadusi uurides selgus, et 36,5% õpetajatest hindas oma ettevalmistust ebapiisavaks erivajadusega laste õpetamisel (Kruusamäe 2015).

Õpetajatöös on olulised peale kohustuslike kompetentside veel õpetaja isiksuseomadused ja eetika, et kaasavat haridust ellu viia. Mitmed uuringud on näidanud, et õpetajad mõistsid kaasavat haridust erinevalt, mida toetab ka Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri seisukoht. Mitme uuringu kohaselt sooviksid õpetajad rohkem täiendkoolitusi, sest nende teadmistest ei piisa toimetulekuks erivajadusega lastega.

1.5.2. Õpetaja stress ja läbipõlemise oht

Õpetajate edukaks töövõimeks on oluline hea tervis. Selleks, et õpetajad tunneksid ennast tööl olles hästi peaks olema loodud tervist väärtustav keskkond. Selles peatükis toob autor välja erinevad uuringud õpetajate stressitaseme ja tööga rahulolu väljaselgitamiseks.

Talmor, Reiter ja Feigin (2005) uurisid õpetajate stressitaset, kui klassis on erivajadusega laps. Tulemused näitasid, et mida positiivsem oli õpetaja suhtumine kaasavasse haridusse, mida rohkem oli erivajadusega lapsi klassis, mida väiksem oli õpetajatele pakutav tugi, seda suurem oli õpetaja läbipõlemise oht. Eldermann (2018) võrdles oma magistritöös erikoolide ja üldhariduskoolide õpetajate stressitaset. Tulemused näitasid, et kolmandikul õpetajatest oli üldpopulatsiooni normist kõrgem depressiooni tase. Eri- ja tavakooli võrdluses erinevusi ei olnud. (Eldermann 2018)

Üks osa TALIS 2018 uuringust keskendub õpetajate tööga rahulolule, tööga seotud stressile ja õpetajaameti mainele. Õpetajatest 26% leidis, et õpetajaamet on väärtustatud, see on sama, mis OECD keskmine näitaja. Õpetajate staaži järgi jagunes väärtustamise protsent järgnevalt: üle 50- aastastest õpetajatest väärtustas õpetajaametit 21% ja alla 30 aastastest õpetajatest 38%. See erinevus oli üks suuremaid võrreldes teiste riikidega. Võrreldes eelmise TALIS uuringuga 2013. aastal väärtustavad õpetajad oma ametit praegu rohkem (2013. aastal 14%, 2018. aastal 26%). Uuringu järgi sooviksid õpetajad töö väärtustamist teiste poolt, mitmekesisemat ettevalmistust, madalamat stressitaset seoses vastutusega õppeprotsessi toimimise eest ja erivajadusega õpilastele õppe kohandamise eest. Õpetajate tööga rahulolu sõltub sellest, kuidas õpetajad tajuvad tööga seotud stressi. Stressitaset mõjutavatest teguritest tõid õpetajad välja suutlikkust tööga hakkama saada, ettevalmistuse, korra hoidmise ja lastevanematega seotud mured, töötasu. TALIS 2018. aasta uuringus küsiti õpetajatelt esmakordselt, kui palju stressi nad kogevad oma töös. Õpetajate tööga rahulolu sõltub õpetajate vaimsest tervisest ja stressitasemest. Uuring toob välja just töökohast sõltuvad stressiallikad ja ei puuduta muudest elulistest probleemidest põhjustatud stressi. Õpetajatest tajuvad palju stressi 18%. Alla 30-aastastest õpetajatest tajub palju stressi 25%. Õpetajad leidsid, et kõige rohkem stressi põhjustab õpilaste tulemuste eest vastutamine, sellele järgnes erivajadusega õpilaste jaoks tundide kohandamine, administratiivse töö rohkus, õpilaste hindamine, vanemate poolt tõstatatud probleemide lahendamine. Uuring näitas, et kõigis uuritavates riikides ja piirkondades kõrgema stressitasemega õpetajad ei ole rahul oma tööga. Alla 55-aastastest õpetajatest soovib koolis töötada kuni viis aastat 26% õpetajatest, alla 35- aastastest õpetajatest 41%. Kahjuks on see kõige kõrgem % uuritavate riikide hulgas. Uuringu analüüs näitas, et mida kõrgemalt on õpetaja haritud, seda vähem ta tahab õpetajana töötada. Õpetajana töötamist takistavate tegurite analüüs näitas, et olulisel kohal on

sisemine motivatsioon, töökoha kliima, tööstress ja selle mõju vaimsele tervisele. (Taimalu jt 2018)

Ühiskonna ootused õpetajale on kõrged, aga enamus õpetaja tähelepanust läheb käitumisraskustega ja nõrgematele lastele. Selle tulemusel ei jätku õpetajal piisavat tähelepanu andekatele lastele. (Seema, Uus 2019)

Erivajadusega laste arvu kasvu tulemusel põlevad õpetajad sageli läbi, siirduvad teisele tööle ning uusi õpetajaid ei tule tööle. Kõige suurem puudus ongi eripedagoogidest ja tugispetsialistidest. Haridussüsteem ei arvesta praegu õpetajate, teiste laste ja nende vanematega, vaid on kaldu erivajadusega laste ja nende vanemate poole. Õpetaja on kohustatud toetama suurenevat hulka erivajadustega lapsi, tagama kõigi laste turvalisuse, arvestama iga lapse individuaalsusega, tagama igale lapsele jõukohase edasijõudmise. Selle tulemusel kannatab kõikide laste haridus ja õpetaja ise. Õpetaja põleb läbi, kui õpetajale esitatavad nõudmised on ebarealistlikud ja õpetajal ei ole võimalik täita kõigi osapoolte nõudmisi. Seni on kaasamist käsitletud peamiselt erivajadusega laste seisukohast, aga kaasav haridus peaks arvestama ka teiste laste ja õpetajate vajadusi ning tagama kõigile õppimisvõimalused. Õpetaja töö tulemus on pikaajaline protsess, töö tulemus sõltub õpetaja heaolust ja õpetaja töö väärtustamisest ühiskonnas. (Seema, Uus 2019)

Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt tellitud TNS Emor läbiviidud uuring 2016. aastal näitas, et õpetajaameti populaarsus on erinevates sihtrühmades heal tasemel, õpetajate endi hinnangul oli see rahuldav. Enamus uuringus osalenuid pidas õpetajaametit küll suure missioonitundega ametiks, aga ka suure töökoormusega, pingeliseks, stressirohkeks ja madalalt tasustatuks. Õpetajaameti atraktiivsemaks muutmisel peaks toetuma õpetajate endi igapäevase rahulolu kasvatamisele. (HTM koduleht) Õpetajad töötavad pideva pinge all. Erinevate elukutsete stressitasemetes uuringutes on õpetajate elukutse kõrgeima stressi tasemega. (Tööinspektsioon 2018)

Õpetajate ja õpilaste suhete tähtsuse heaolu uuringus selgitati välja, et olulised on õpetaja ja õpilase omavahelised suhted. Õpetaja stressi põhjuseks peetakse emotsionaalset suhet õpilastega. Käitumisprobleemidega õpilased, kes põhjustavad igapäevaseid emotsionaalseid läbielamisi, on õpetajate peamiseks stressiallikaks. (Spilt et al. 2011)

Töölase stressi ja läbipõlemisohuga aitab õpetajal toime tulla usk endasse. Usku endasse saab suurendada kolleegidega kogemusi vahetades ja üksteist toetades. (Schults 2018) Toetudes teooriale võib öelda, et õpetajaamet on suure töökoormusega ja stressirohke amet. Õpetajate peamiseks stressiallikateks on erivajadusega lapsed ja suur laste arv rühmas. Lisaks tekitab stressi veel ühiskonna suured ootused õpetajale.

1.5.3. Õpetajatele loodud meetmed toimetulekuks erivajadusega lastega

Selles osas selgitab autor erinevaid meetmeid, mis on loodud õpetajate abistamiseks, et tulla toime erivajadusega lastega ja kaasava hariduse ellu viimisega. Lasteaegades toetatakse õpetajaid tugispetsialistide kaasamisega, õpetajatel on võimalus pöörduda nõustamiskeskuse poole.

TALIS 2018 uuringu tulemusel selgus, et direktorite arvates takistab kooli efektiivset toimimist väljaõppinud personali ja tugipersonali puudus kaasava hariduse edukaks rakendamiseks. Eesti koolides oli see % peaaegu 50. Soomes on olukord palju parem, Soome koolijuhtide hinnangul puudub ainult 15% koolidest erivajadusega laste õpetamiseks väljaõppinud personal. Õpetajate arvates peaks vähendama klassis õpilaste arvu ja erivajadusega õpilaste toetamiseks peaks leidma lisaressursse. Küsimusele, kuidas tajuvad õpetajad juhtkonna toetust, ilmses, et koolijuhid on arvamusel, et toetus õpetajatele on 90%, õpetajad ise tajusid 70% toetust. Tulemus näitab, et koolijuhid arvavad, et toetavad õpetajaid piisavalt, aga õpetajad ei ole nii positiivsed. (Taimalu 2018)

Kaasava hariduse tähenduse ja rakendamise tõhususe uuringus nõustavate spetsialistide vaate tulemusel (Kivirand jt 2020) pidasid õpetajad oluliseks kooli juhtkonna toetust, nii meeskonna loomisel kui ka töö organiseerimisel, samuti õpetajate motiveerimisel ja koolitustel osalemisel. Õpetajad pidasid tähtsaks veel personaalset nõustamist ja tugispetsialistide kaasamist, mentorluse süsteemi juurutamist, lisapuhkuse võimaldamist, tunnustamist. (Kivirand jt 2020)

Erinevate uuringute tulemusel on välja selgitatud, et õpetajate abistamiseks toimetulekuks erivajadusega lastega on oluline õpetajate koolitus. (Kivirand jt; Balti Uuringute Keskus 2015; Häidkind, Oras 2016). Õpetaja oskuste kujunemisele aitavad kaasa neid nõustavad

spetsialistid. Oleks hea, kui spetsialistidel oleks ühine arusaam kaasava hariduse tähendusest ja rakendamise viisidest. (Kivirand jt 2020)

Innove (2015) haridustugiteenuste kättesaadavuse ja rahulolu uuring näitas, et kõige enam olid lasteaedades töötavatest tugispetsialistidest ülekaalus logopeedid 65%. Väljastpoolt telliti lasteaedadesse psühholooge ja logopeede, vähemal määral kasutati nõustamiskomisjoni teenust. Rajaleidja keskuse tegevusega ei olnud kursis 36% valimis olnud lasteaedadest ja Harjumaa lasteaedadest 53% vastas, et keskus ei ole tutvustanud oma teenuseid piisavalt. Õppenõustamisteenuseid on kasutatud 37% Tallinna ja Harjumaa õppeasutustest, puuduseks on pikad järjekorrad. Rajaleidja keskuse koostöoga jäi rahule 80% vastanutest. (Innove 2015)

Tugispetsialistide arvu ja vajaduse hindamise uuringus kaardistati tugispetsialistide, õpilaste ja HEV õpilaste arvud seisuga 31.08.2016. Uuringu eesmärk oli välja selgitada kui palju tugispetsialiste olemas on ja kui palju on puudu. Tulemustest selgus, et kõiki tugispetsialiste on vähe igas maakonnas. (Kolnes, Konstabel 2018)

Sheridan et al. (2015) analüüsisid oma uurimustöös põhjamaade näitel, kuidas mõjutab rühmade suurus õpetajate ja laste heaolu ning õppimistulemusi. Lasteaiaõpetajad leidsid, et suured rühmad raskendavad lastega suhtlemist ja keeruline on pöörata tähelepanu laste individuaalsetele vajadustele. Väiksemate laste arvuga rühmade õpetajad pöörasid suuremat tähelepanu lastega suhtlemisele, suurema laste arvuga õpetajad pöörasid rohkem tähelepanu laste loovusele. Vaatamata sellele, et rühma suurus on oluline, pidasid õpetajad kõige tähtsamaks kompetentsust. (Sheridan, Harju-Luukkainen et al. 2015)

Erinevatest uuringutest, mis puudutavad küll enamuses kooliõpetajate seisukohti, võib järeldada, et olemas on küll tugispetsialistid, aga neid ei jätku igale poole. Puudu jääb väljaõppinud tugipersonalist ja spetsialistidest, kes õpetajaid koolitavad. Ilmnes, et Rajaleidja poolt pakutavate teenustega võiks olla kursis rohkem lasteaedu, miinuseks on pikad järjekorrad teenuste kättesaamisel.

3.METOODIKA

2.1. Mõõtevahendid

Töö eesmärgis püstitatud probleemi lahendamiseks pidas autor kõige sobilikumaks kasutada kvalitatiivset uuringut, ühe valla lasteaedade õpetajatele suunatud poolstruktureeritud intervjuud. Kvalitatiivse uurimise eesmärk on uuritavat nähtust mõista. Kui on vaja välja selgitada, mida inimesed mõtlevad, tunnevad, kogevad või usuvad on hea kasutada intervjuud. Intervjuu on kvalitatiivse uurimise peamine meetod (Hirsijärvi jt 2005: 192). Intervjuud viis töö autor läbi iga lasteaiaõpetajaga individuaalselt, sest siis oli võimalus saada usaldusväärsemaid vastuseid, põhjalikumat teavet, vastaja sai vastuseid põhjendada ja selgitada, intervjuueeritav sai tunda ennast vabalt. Poolstruktureeritud intervjuu eeliseks on paindlikkus, võimalus reageerida vastavalt olukorrale. Intervjuudes inimesed tavaliselt nõustuvad osalema ja hiljem, kui tekib vajadus vastuseid täpsustada, on võimalik küsitluid kergesti kätte saada. Autor kasutas lisaküsimusi, mis tekkisid intervjuu käigus, et saada võimalikult täpseid vastuseid uurimisküsimustele. Intervjuu eeliseks on see, et uurija on uuritavaga vahetus kontaktis ja andmete kogumine on paindlik. Intervjuu käigus on võimalik andmekogumist vastavalt olukorrale reguleerida, samuti on vastuste tõlgendamisel rohkem võimalusi. Intervjuu miinuspooleks on liiga pikk aeg, mis kulub intervjuude tegemisele ja võib juhtuda, et inimesed annavad selliseid vastuseid, mida küsitleja ootab. (Hirsijärvi jt 2005: 191-198). Uuritavad peavad saama vabalt ja sundimatult rääkida oma kogemustest ja läbielamistest, küsimused peavad olema võimalikult avatud ja struktureerimatud. Uuritavate arv ei ole esmatähtis, vaid leida need vastajad, kellel on antud teemaga kogemusi. (Laherand 2008: 87-89). Intervjuu küsimuste koostamisel lähtus autor sellest, et vastajatel oleks võimalik vabalt vastata ja vajadusel saaks esitada täpsustavaid küsimusi. Töö autor ootas enne täpsustavate küsimuste esitamist ära intervjuueeritava vastuse, et mitte mõjutada ja katkestada vastajat. Küsimustik koosnes 23 küsimusest (Lisa 1), mis olid jagatud kolme ploki, millest esimeses uuriti õpetajate tausta. Teise ploki küsimustega uuriti erivajadusega lastega kokku puutumist ja suhtumist kaasavasse haridusse. Kolmanda ploki küsimustega uuriti õpetajate ettevalmistust erivajadusega lastega töötamiseks, milliseid probleeme on tekitanud erivajadusega laps rühmas, kuidas on õpetajaid toetatud

ja millist abi ning toetust õpetajad ootavad. Töö autor selgitas vastajatele, et küsitlus on anonüümne, osalejate andmeid ei avalikustatud, neid kasutati ainult analüüsis kokkuvõtete tegemisel. Küsimused sisaldasid taustaandmete küsimusi ja avatud küsimusi. Intervjuu käigus oli võimalus esitada täpsustavaid küsimusi, mida autor intervjuu käigus ka tegi. Avatud küsimustele vastates saab avaldada vastaja oma mõtteid ja arvamusi. Tulemuste transkribeerimiseks kasutati vastavat TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris välja töötatud transkribeerimissüsteemi (Alumäe, Tilk 2018). Transkribeeritud intervjuude maht oli 103 lk. Saadud vastuste põhjal koostati kvalitatiivne sisuanalüüs, mis keskendub keelele, kui kommunikatsioonivahendile ja teksti sisule (Laherand 2010: 190-191). Vastused loeti põhjalikult läbi ja uuriti intensiivselt. Tekstiandmete sisu süstematiseeriti ja kodeeriti teemade kaupa. Sarnase sisuga vastused koondati sarnaste kategooriate alla, mis olid uurimisküsimuse seisukohast kõige olulisemad.

2.2. Protseduur

Esimese etapina selgitas autor välja töö teema ja probleemi. Järgnes kirjanduse läbitöötamine ja teoreetilise materjali kogumine 2020. a sügisel. Kõige sobivamaks andmekogumismeetodiks osutus intervjuu, sest intervjuus saavad inimesed oma mõtteid vabalt väljendada. Andmete kogumise etapis kirjutas töö autor e- kirja vallas asuvate lasteaedade direktoritele, mis sisaldasid informatsiooni intervjuu kohta ja selgitust, et vastamine on vabatahtlik ning anonüümne. Kirjadele vastasid kõik uuritava valla neli lasteaeda. Ühe lasteaia õppejuht tegi Drives dokumendi, kuhu õpetajad, kes olid nõus intervjuudega, said lisada oma nõusoleku ja telefoni numbri, et autor saaks nendega otse ühendust võtta. Kolmes lasteaias oli võimalus kohapeal intervjuusid teha privaatsetes tingimustes laste lõunapausi ajal, selliselt koguti 14 intervjuud. Neli intervjuud tehti õues jalutades, kuna koroonapiirangud ei võimaldanud enam lasteaedade siseruumides viibida, neli intervjuud said tehtud õues. Intervjueeritavatele selgitati, et intervjuu on anonüümne ja küsiti luba diktofoni kasutamiseks. Küsitletavatele tehti selgeks, mis toimub uurimise käigus ja veenduti, et küsitletav mõistab informatsiooni. Kõigis inimestele suunatud uurimustöodes tuleb arvestada lugupidava kohtlemise ja anonüümsusega. (Hirsijärvi jt 2005: 27) Kõigepealt tehti kaks pilootintervjuud, veendumaks kas koostatud küsimuste

abil saab vastuseid uurimisküsimustele. Nende põhjal selgus, et küsimusi muuta pole vaja, aga autor võiks julgemini küsida lisaküsimusi, mitte olla liialt kinni valmis küsimustes. Intervjueerijaks ei sünnita, vaid õpitakse ja seda on vaja harjutada (Hirsijäevi 2005: 165) Iga intervjuuga autori oskused paranesid, oskas küsida täpsustavaid küsimusi ja juhtida intervjuud selles suunas, millistele küsimustele vastuseid otsiti. Intervjuudega alustati 29. jaanuar ja lõpetati 1. märts 2021. Kõige lühem intervjuu kestis 7,30 minutit ja kõige pikem 33,23 minutit. Keskmine intervjuu pikkus oli 14,08 minutit. Andmeid töödeldi kvalitatiivse sisuanalüüsiga, kus eristati ja süstematiseeriti need vastused, mis vastasid uurimiseesmärkidele.

2.3. Valim

Uuritavas vallas on neli suurt lasteaeda, valimi moodustasid ühe valla lasteaedades töötavad õpetajad, kellel oli kokkupuude erivajadusega lastega ja kes olid nõus küsimustele vastama. Oluline on leida selliseid infoandjaid, kellel on uuritava ilminguga kogemusi (Laherand 2008: 89). Autor tegi intervjuusid senikaua, kui intervjuudes hakkasid vastused korduma. Andmestik on piisav siis, kui öeldu hakkab korduma, siis on küllus saavutatud ja selle põhjal saab teha teoreetilisi järeldusi. See on praktikas kinnitust leidnud meetod mingil viisil andmete mahtu kindlaks määrata. (Hirsijärvi jt 2005: 169) Uuritavas vallas töötab 54 õpetajat. Intervjuude küsimustele vastas 18 õpetajat vanuses 31-57. Alla 30-aastaseid õpetajaid intervjuudes ei osalenud, vanuses 30-40 osales neli õpetajat, vanuses 40-50 osales 11 õpetajat ja üle 50-aastaseid osales kolm. Vastanud õpetajate keskmine vanus oli 43,6 aastat. Alla 5-aastase staažiga õpetajaid osales kuus, 5-15 aastase staažiga õpetajaid osales 10 ja üle 15-aastase staažiga õpetajaid kaks. Vastanud õpetajate keskmine staaž oli 10,25 aastat. Keskeri haridusega õpetajaid osales kuus, bakalaureuse kraadiga õpetajaid osales 9 ja nendest kahel oli magister omandamisel. Magistrikraadiga õpetajaid osales kolm.

Tabel 1. *Valimi andmed*

Õpetaja	Vanus	Tööstaaž	Haridus
---------	-------	----------	---------

Õ 1	42	13	kesk- eri
Õ 2	42	2,5	kesk- eri
Õ 3	49	7	bakalaureus
Õ 4	58	13	bakalaureus
Õ 5	41	13	bakalaureus
Õ 6	40	3	kesk- eri
Õ 7	40	6	bakalaureus
Õ 8	41	5	bakalaureus
Õ 9	50	8	magister
Õ 10	46	2,5	magister
Õ 11	33	7	magister
Õ 12	34	8	bakalaureus
Õ 13	31	4,5	kesk- eri
Õ 14	31	4	bakalaureus
Õ 15	56	17	bakalaureus
Õ 16	56	35	kesk- eri
Õ 17	46	8	bakalaureus
Õ 18	49	10	kesk- eri

Andmed: Autori koostatud.

Seega kuuluvad valimisse erineva haridustaseme ja tööstaažiga õpetajad. Vanuseliselt päris noori õpetajaid pole, kuid vaadates staaži, siis esindatud on ka vähese töökogemusega õpetajad.

erivajadusega last. Mida vanemad olid lapsed, seda rohkem erivajadusi lisandus. Lisaks käitumisraskustele lisandusid emotsionaalsed probleemid, raskused oma tunnete kontrollimisega, agressiivsus teiste suhtes, probleemid magamaminekuga, probleemid vanemate lahtusest. Ühes rühmas oli õpetaja hinnangul 9 erivajadusega last ja ühes rühmas 11. Küsitletud õpetajate hinnangul käis keskmiselt igas rühmas 3,8 erivajadusega last. /Õ6: Käitumisega ja ilmselt ka mingid vaimsed probleemid on mõnel tekkinud, näiteks lahtused ja asjad. /Õ14: No ma ei tea, kas ma julgen öelda, pooled lapsed rühmas ikkagi, kes on sellised, kellel on noh, mingi vist ei olegi erivajadus jah, selles mõttes, aga kes on võib-olla tahab lihtsalt rohkem tähelepanu/.

Ettevalmistatud küsimustes ei olnud planeeritud küsida laste vanust ja arvu rühmas, aga töö käigus hakkas see huvitama. Vastustest selgus, et laste kasvades erivajadusega laste arv suureneb.

Kaasava hariduse seisukohtadega olid õpetajad nõus. Küsitletud õpetajad suhtusid kaasavasse haridusse positiivselt ja leidsid, et erivajadusega lapsed peaks õppima kodukoha lähedal. Aga õpetajate arvates takerdub kaasava hariduse rakendamine tugispetsialistide puuduse taha. Kolm õpetajat arvasid, et erivajadusega lapsel peaks olema kindlasti tugiisik, üks õpetaja või välja liiga suure laste arvu rühmas. Viie õpetaja nägemus kaasava hariduse elluviimisel olid selline, et erivajadusega lapsed peaks olema küll kodukoha lähedal, aga neile peaks olema võimaldatud väikerühmad, erispetsialistid, tugisüsteemid. Lastel peaks olema võimalus saada just sellist tuge nagu iga erivajadus konkreetselt vajab, et aidata last just nii nagu tema maksimaalseks arenguks vaja on. Üks õpetaja või välja, et kui ei ole võimalik lapsele pakkuda kõiki võimalusi kodukoha lähedal, siis peaks ikkagi laps õppima seal, kus tema areng on tagatud. /Õ14: Ma üldiselt, kui ma koolis õppisin, suhtusin väga hästi sellesse, sest see kõik esitleti kui väga hea ja vajalik asi lastele. see on ju näha, et selleks, et see toimiks, on vaja tugisüsteemi./ Õ14: Et, idee on hea, aga teostuses on veel kõvasti arenguruumi./ Õ2: Ta vajab ikkagi erihoolt, siis oleks ideaalne, kui saaks nagu kodulähedases keskkonnas talle võimaldada sellised ruumid ja inimesed, kes teda aitaks, aga seda on tänapäeval raske saada./ Õ9: Siin on omad miinused ja plussid, et kindlasti on hea, kui laps saab olla oma kodukoha lähedal, kodus olemine on oluline. Ühel pikema staažiga õpetajal oli kogemus sellise erivajadusega lapsega, kellele oleks olnud vaja teistsugust keskkonda. /Õ3: Aga kindlasti

on omad plussid ka selles, kui laps saaks enda vajadustele vastavat õpet selles õppeasutuses, kus on vastavad spetsialistid ja ka tugi olemas./

Küsimusele “Kas Teie arvates peaks erivajadusega laps käima tavarühmas?” leidis viis vastanud õpetajat, et erivajadusega lapse jaoks oleks ikkagi parem erirühm, kus talle oleks loodud vastavad tingimused. Näiteks liikumispuudega lapsel oleks väga keeruline tavarühmas hakkama saada, sest pole vastavaid tingimusi. Kaks õpetajat tõid välja, et erivajadusega lapse kaasamiseks oleks rühma vaja rohkem personali ja rühmad võiksid olla väiksemad, üks õpetaja pakkus laste optimaalseks arvuks rühmas 15, siis jõuaks õpetaja iga lapseni. Viis õpetajat pidasid võimalikuks erivajadusega lapse kaasamist ainult koos tugiisikuga. Kaks õpetajat, kellel oli pikem tööstaaž ja rohkem kogemusi erivajadusega lastega leidsid, et kindlasti ei peaks käima, sest sellega rikutakse kõigi laste põhivajadusi. /Õ9: *Siin on jälle nii ja naa, et kui oleks tavarühmas rohkem personali, et see erivajadusega laps oleks toetatud, siis kindlasti. Aga praeguse personali arvu juures konkreetselt meie lasteaias, et oleks hea, kui ta oleks eraldi rühmas, kus on siis vastava haridusega spetsialistid ja rohkem tugispetsialiste, et tegelikult tavarühmas jääb ta, ütleme ikkagi natuke sinna tahaplaanile või jäävad siis teised tahaplaanile, oleneb sellest, milles see erivajadus on./*

Kaks õpetajat leidsid, et mõnel juhul tuleb isegi kasuks, kui rühmas on erivajadusega laps, sest siis õpivad teised lapsed empaatiat ja erivajadusega laps saab sotsialiseeruda. /Õ12: *Oleneb sellest erivajadusest, et kindlasti on erivajadusi, mis just tuleb kasuks tavarühmas./* Õpetajate vastuste järgi võib öelda, et kõik lasteaiasõpetajad mõistavad kaasamise vajalikkust ja erivajadusega laste toetamist, aga selleks, et kaasamine toimiks, peavad olemas olema ka vastavad tugisüsteemid.

Teised lapsed on kogenud erivajadusega lapsega seoses erinevaid probleeme. Õpetajate intervjuudest selgus, et probleeme on kogetud igas rühmas, kus käib erivajadusega laps. Laste seisukohast vaadatuna oli kõige suuremaks probleemiks erivajadusega lapse vägivaldne käitumine. Üks õpetaja tõi välja, et väiksemad lapsed hakkavad agressiivset käitumist matkima. /Õ11: *See erivajadustega laps on liiga lärmas, kõik hoiavad kõrvu kinni, nad ei saa oma asjadega mängida või õppida. Ja siis kui see laps loobib asju./* Teisest küljest jällegi on kannatajaks ka erivajadusega laps, sest teised hakkasid teda sildistama ja eemale hoidma. /Õ10: *No teised lapsed, viimasel ajal mis ma olen tähele pand, et võib- olla mõned lapsed, kes hakkavad juba sildistama./* Eelnimetatud

probleemide tõttu kulub õpetajate arvates aeg peamiselt erivajadusega lastele ja tavalapsed jäävad tähelepanuta. /Õ18: *Ega need tavapärased lapsed jäävadki ju tahaplaanile, suurem osa tähelepanu läheb, et kui ei ole tugipersonali rühmas, läheb tema peale.* Probleeme kogeb ka erivajadusega laps, sest teised hakkavad temast eemale hoidma. /Õ18: *Ei soovi mängida, nad ütlevadki, et sa teed haiget./*

Õpetaja seisukohast vaadatuna töid enamus õpetajaid kõige suurema probleemina välja, et erivajadusega laps rühmas võtab ära liiga palju aega ja energiat ning sellepärast jääb vähem aega teiste lastega tegelemiseks. Neli õpetajat vastasid, et vajalikul määral ei ole toetavaid spetsialiste ja selle tõttu jääb õpetaja häтта ja üksinda. /Õ4: *Õpetaja ei saa vajalikul määral kiiresti toetavaid spetsialiste, kes teda aitaks ja oleks talle julgustajaks ja abiks ja nõuandjaks, kuidas toimida ja just seda operatiivsust oleks vaja./*

Kolm õpetajat töid välja raskused vanematega suhtlemisel. Keeruline on lapsevanematele selgitada, et lapsel on erivajadus, lapsevanemad ei tee koostööd. Probleemiks on lastevanematele aru andmine, kui erivajadusega laps on teisi rünnanud ja erivajadusega lapse vanematele tuleb teatada lapse ebasobivast käitumisest. Ühte õpetajat häiris, et lapsevanem hakkab õpetajat süüdistama, kui keegi on haiget saanud. Üks õpetaja on tundnud läbipõlemist. /Õ15: *No lausa läbipõlemiseni, et õpetaja püüab ja annab endast kõik ja siis tean ka lapsi ju, kes ründavad, lausa õpetajad. Ja muidugi hirm ja kogu aeg teiste laste pärast ja, ja see on väga frustreriv, et igal õhtul peab aru andma nii nendele lastele, kes haiget said ja jälle sellele vanemale, kelle lapsega, et kuidas need asjad juhtusid ja tihti nagu süüdistatakse veel õpetajat, et kuidas ta ei suutnud seda ära hoida.* /Õ9: *Tihti minul õpetajana on see tunne, et mul jäävad nagu käed lühikeseks selle lapse toetamisel./* Õpetajad küll proovivad anda endast parima, kuid alati see ei õnnestu. Õpetajad on jäetud üksinda oma muredega. Mõnevõrra paremas olukorras olid kolm õpetajat, kellel oli eripedagoogiline taust.

Raskeid murekohti õpetajatöös on teisiigi. Vastustes olid neli õpetajat seisukohal, et erivajadusega laste vanematega on väga keeruline koostööd teha, vanemad ei tunnista probleemi ja suhtuvad ükskõikselt. Üks õpetaja tõi välja, et vahepeal tundub nagu ta ise tunneks muret nende lapse pärast. /Õ18: *Lapsevanemad ei tule kohe koostööd tegema, nad esialgu ju eitavad kõike seda. Palju rääkimist on ennem kui.../* Üks õpetaja tõi välja, et laste suur arv rühmas teeb muret. /Õ15: *Kõige hullem on see tohutu laste arv rühmas./* Kolm õpetajat pöörasid tähelepanu probleemile, et abi jõuab erivajadusega lapseni liiga

aeglaselt. /Õ3: *Me oleme varasele märkamisele kohaselt lapsele tahtnud abi saada ja pöördunud lastekaitse ja asjadesse, aga vähemalt lasteaiatõpetaja poolt vaadates tundub, et see asi liigub liiga aeglaselt.* / Kolmel õpetajal oli suuremaks probleemiks, et teiste laste vanemad ei ole rahul sellise olukorraga rühmas, kus teised lapse jäävad tahaplaanile, rahulolematust väljendavad ka erivajadusega lapse vanemad ja õpetaja jääb kahe tule vahele. Üks õpetaja tõi välja, et mõnikord tuleb jätta erivajadusega laps tegevustest välja, et lihtsalt teistega edasi minna. / Õ9: *Mõned päevad on sellised, kus ülejäänud rühm jääb niiõelda rohkem tegutsema omapead, sest et see erivajadusega laps nõuab kogu sinu tähelepanu ja et üldse oleks rühmas võimalik ka teistel olla turvalisus tagada, siis sa pead temaga tegelema.* Õpetajad on saanud ka erivajadusega laste vanematelt halvustavat tagasisidet. / Õ9: *Tihti on tulnud siis ka see vanematepoolne, see erivajadusega lapse vanematepoolne halvustav tagasiside, et tema lapsele tehakse liiga.* / Kolme õpetaja arvates valmistab kõige enam muret erivajadusega lapse käitumine ja ühe õpetaja arvates teiste une häirimine.

Vastustest võib välja lugeda, et erivajadusega laps rühmas põhjustab erinevaid probleeme ja õpetajal on päris keeruline kõigi probleemidega toime tulla. Õpetajad ootaksid koostööd nii lastevanematega kui ka tugispetsialistidega.

Probleeme erivajadusega lapsega rühmas on palju ja erinevaid, kuid siiski tõid õpetajad välja, et kõige enam valmistab muret laste agressiivne ja vägivaldne käitumine ning korraldustele mitteallumine, teiste häirimine ja suutmatus maha rahuneda. Selliselt vastasid 9 õpetajat. Neli õpetajat olid kõige enam mures abi hilinemise pärast, et saaks last õigeaegselt aidata. Veel toodi murekohana välja ühel korral vanematega koostöö ja ühel korral personali ja aja vähesus. /Õ3: *Kõige enam konkreetselt meie rühmas on valmistanud see, et laps ründab teisi, ta on teistele ohtlik ja see arenguaeg, kus teda saaks aidata läheb varsti üsna kiiresti mööda ja sest varasest märkamisest on vähe abi, kui sealt edasi ei liigu asjad.* /Õ9: *Kõige enam muret valmistabki see, et sa märkad, et lapsel on erivajadus, aga selleks et jõuda selleni, et laps hakkaks saama õiget abi on nii pikk tee ja nii suur bürokraatarada käia, et see laps jääb ilma abita.* /

Õpetajatöös peamiste stressiallikatena tõid seitse õpetajat välja suhtlemise ja koostöö puudumise vanematega, mitte ainult erivajadusega lapse vanematega, vaid ka tavalaste vanematega. Lapsevanemate ootused õpetajale on liiga kõrged ja lapsevanemad ei taha aru saada, et lasteaiad ja õpetaja ainult toetavad laste arengut, aga lapse arengu eest

vastutavad siiski lapsevanemad. /Õ7: *See, et tavaliselt nad ei taha nagu tunnistada seda, et nende lapsel on mingi erivajadus või mingi mure või nad pigem lükkavad selle mure nagu eemale kui tegelevad sellega./*

Erinevatest stressiallikatest tõid õpetajad veel välja suure laste arvu rühmas, personali vähesuse, ajapuuduse, erivajadusega laste käitumisprobleemid, tugipersonali puuduse, rühmasisese koostöö puudumise, oskamatus last maha rahustada. Ei ole aega erivajadusega lapsega tegelemiseks ja käed jäävad lühikeseks tema abistamiseks ja see tekitab vaimset stressi. Üks õpetaja ütles, et tunneb ennast rühmas üksi ja mahajäetuna, ei ole kuskilt abi küsida ja ei ole kuhugi pöörduda abi saamiseks. Üks õpetaja tundis, et temal põhjustab stressi õppevahendite puudus just erivajadusega lapsega tegelemiseks.

Küsimusele “Kuidas on mõjutanud erivajadusega laps rühmas Teie tervist?” vastasid 11 õpetajat, et erivajadusega laps rühmas on mõjutanud tugevalt nende vaimset tervist. Ühel õpetajal on tekkinud migreenihood, ühel unehäired. Kõige enam tõid õpetajad välja väsimust, ahastust, hirmu, sisepeingeid ja kurnatust. /Õ10: *Mul on tunne, et ma olen muutunud kergesti ärritunumaks. /Õ11: Ahastus tuleb peale./* Füüsilist tervist on mõjutanud neljal õpetajal, on ette tulnud löömist, küünistamist, lükkamist. Ühele õpetajale on halvasti mõjunud häälele. Kaks õpetajat, kelle tööstaaž jäi alla 5 aasta, hindasid oma tervist heaks ja arvasid, et erivajadusega laps ei ole nende tervist mõjutanud. /Õ8: *Ma hindan, et see on ikkagi päris hea, sest tööd ma koju kaasa selles mõttes ei võta ja ma annan ikkagi siin ju parima, mis mul on, endast üle ma ju ei hüppa. Et ma võtangi seda ju kui tööd./* Üks õpetaja, kelle tööstaaž oli 2,5 aastat, arvas, et erivajadusega laps on mõjutanud tervist pigem positiivselt, sest sunnib ennast kogu aeg arendama.

Võib öelda, et õpetajad olid kaasava hariduse poolt, suhtusid erivajadusega lastesse empaatiliselt ja tolerantselt, olid mures nende arengu pärast, väärtustasid iga lapse eripära. Peamisteks murekohtadeks oli vanematega suhtlemine, tugispetsialistide puudus ja laste suur arv rühmas. Erinevatest probleemidest oli õpetajad kõige enam kokku puutunud erivajadusega lapse agressiivse käitumisega, mis oli ka ühtlasi õpetajate stressiallikas. Erivajadusega laps rühmas on mõjutanud tugevalt õpetajate vaimset tervist, füüsilist tervist vähesel määral.

3.2. Õpetajate ootused abiks ja toeks paremaks toimetulekuks erivajadusega lapsega rühmas.

Töö selles osas oli töö autoril eesmärk leida vastus küsimusele “Kellelt ja missugust tuge erivajadusega lastega tegelevad lasteaiaõpetajad ootavad ja vajavad?” Intervjuu käigus said õpetajad vabalt väljendada oma soove ja ootusi. Tulemusi analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga.

Kaasava hariduse elluviimisel pidasid kõik õpetajad oluliseks just koolitusi, sest ülikoolis saadud teadmistest üksi jääb väheks. Üks õpetaja tõi sellise näite, et ülikoolist tulnud õpetaja hakkas kõigile lastele diagnoose panema. Õpetajad tõid välja, et koolitused aitavad õpitut meelde tuletada ja osade õpetajate ülikooliharidusest on juba palju aega möödunud ning lapsed on selle aja jooksul muutunud, selleks on koolitused olulised. Lisaks õpitule ja koolitustele oli kolme õpetaja arvates olulised õpetaja isiksuseomadused: empaatiavõime, kannatlikkus, tahtmine ise ennast arendada, õpetajal ei tohiks olla eelarvamusi. /Õ9: *Kindlasti see koolituste osakaal on hästi oluline, aga väga suur, minu arust väga oluline on õpetaja enda isiksus ja empaatiavõime olemasolu ja et ka näha last just sellena kes ta on.* /Õ8: *No kindlasti need koolitused, kus mina olen käinud.* Lisaks koolitustele pidasid 11 õpetajat oluliseks just praktilist kogemust ja ootasid selleks tuge kogunud inimestelt: kolleegidelt, tugispetsialistidelt. Et oleks selline inimene, kes oskaks öelda, mida õpetaja konkreetse erivajaduse puhul tegema peaks. Palju abi on õpetajad otsinud kirjandusest ja sel moel ennast arendanud. /Õ3: *Teadmised on head asjad, aga kui sa oled käinud koolitusel ja pole neid kohe rakendada saanud, siis nad ju ununevad. Et eelkõige on ikkagi kogemus. Kui sa oled mingit asja läbi teinud, siis see on meeles.*

Keskkonnas on tulnud teha erinevaid muudatusi 11 õpetajal. Kolmel õpetajal on olnud vaja ära panna sellised asjad, millega laps teisi rünnata saab, et ennetada vigastusi. Kahel õpetajal on olnud vaja teha muudatusi magamaminekuks: voodi teise kohta, madrats maha. Kolm õpetajat soovisid sellist kohta, kuhu laps saaks minna rahunema, kui ta on ülierutunud, aga lasteaias on sellist kohta raske leida ja pole ka inimest, kellega teda sinna saata. Seitsmel õpetajal ei ole olnud vaja teha keskkonnas muudatusi. /Õ8: *Jah, et, et meil see üks laps, kes lööb teisi ja ta võib ka asjadega lüüa, siis teatud mänguasjad siis on niimoodi ära pandud, et ta ei saa neid kätte. Jah et rühma keskkonnas ja rühmaruumides*

niimoodi on tehtud küll selles mõttes muudatusi, et juhtuks vähem selliseid õnnetusi, et mida me saame ise ära hoida./

Õpetajad on saanud hakkama erinevate probleemidega, kuigi vahel on see väga raske. Palju abi on olnud erinevatest koolitustest, seda töid välja viis õpetajat. Kolme õpetaja arvates on oluline eneseanalüüs, et leida erinevad lähenemised erivajadusega lapseni ja teinekord paremini hakkama saada. Neli õpetajat on pidanud tähtsaks kolleegide toetust ja eripedagoogiga nõu pidamist probleemide lahendamisel. Kolm õpetajat töid välja, et kõige parema tulemuse annab lapse arenguks koduga koostöö. Kui vanemad on tunnistanud probleemi ja aitavad igati kaasa, siis on õpetajal kergem hakkama saada. Kolme õpetajat on aidanud varasemad kogemused erivajadusega lastega praktiliselt olles ja ühel õpetajal oli töökogemus puuetega laste lastekodus. Kaks õpetajat püüavad last mõista, igati kaasata ja individuaalselt temaga tegeleda probleemide lahendamisel. / Õ4: *Püüan teda mõista kõigepealt, sellest lähtuvalt temasse suhtuda ja teda kaasata ja siis samuti spetsialistid, kui näiteks majas on logopeed või selline, siis omavahel neid kogemusi jagada, nõu küsida. / Õ9: Jah, siia maani olen enda arust alati kuidagi toime tulnud nii hästi kui mul siis parasjagu need oskused ja teadmised on olnud./*

Erinevatel koolitustel on käinud 14 õpetajat. Kolm õpetajat on lõpetanud eripedagoogika bakalaureuse ja kaks nendest on osalenud veel erinevatel koolitustel, üks õpetaja ei ole tundnud, et oleks veel midagi vaja juurde õppida, sest ülikool andis väga head teadmised. Üks õpetaja vastas, et nad on teise rühmaõpetajaga koos püüdnud käia samadel kursustel, et teha lapsega asju ühtemoodi. Üks õpetaja ei ole käinud koolitustel.

Õpetajad on palju panustanud koolitustesse ja enda arendamisse. Õpetajate vanus ei olnud määrav koolitustel osalemisel. Väike erinevus tuli välja hariduses, need õpetajad kellel oli eripedagoogiline suund, osalesid koolitustel vähem.

Kõige suuremaks toeks pidasid õpetajad kolleege, kellel oli rohkem kogemusi ja kellega saab ennast lihtsalt tühjaks rääkida. Kolleegidega rääkimist pidasid oluliseks üheksa õpetajat. Neli õpetajat pidasid oluliseks toeks õpetaja abi, sest tema on pidevalt rühmas. Kaks õpetajat vastasid, et oluline tugi on rühmas toimiv meeskonnatöö. / Õ12: *Noh, võiks öelda, et kolleegidelt siis, sest et kus see mujalt ikka seda saad. / Õ14: Et on mõned kolleegid, siis, kellega, noh, saab lihtsalt siis rääkida tühjaks ennast. / Õ5: Noo, praegu*

on kõige suurem abi on õpetaja abilt ikkagi. Tegelikult. Tema on minuga koos rühmas ju./

Tuge saavad õpetajad veel juhtkonnalt ja eripedagoogilt, kes aitavad suhelda valla lastekaitse töötajaga ja aitavad kutsuda kokku ümarlauda. Juhtkonna ja erispetsialistide toetust tundsid kaheksa õpetajat. /Õ3: *Tegelikult oma maja juhtkond aitab igati kaasa igasuguste mõtete elluviimiseks või koostöö loomiseks lastekaitsega./* Iseseisvalt otsis materjali internetist ja kirjandusest neli õpetajat. /Õ9: *Tegelikult ei olegi väga mingit tuge, püüan kolleegidega rääkida, arutada ja ise materjali otsida ja olen ka pöördunud siis näiteks erinevate psühholoogide, psühhiaatrite poole lihtsalt konsultatsiooniks./* Üks õpetaja tundis, et toeks on rühmas olev tugiisik, kui ta on olemas. Üks õpetaja tõi välja, et saab tuge lapsevanemalt, siis kui lapsevanem teeb koostööd.

Pakutava toega ei olnud rahul neli õpetajat. Need õpetajad, kes pakutava toega rahul ei olnud soovisid, et tugisüsteemide võrgustik võiks lihtsam olla, tugiisikust tunnevad õpetajad puudust ja unistavad psühholoogist lasteaias ning teraapiavõimalustest. /Õ18: *Mulle tundub, et nad ei tea isegi kuhu nad pöörduma peaksid. Nii palju kui mina olen aru saanud, mina pean ikkagi kõigepealt direktorile ja eripedagoogile ja sealt edasi lastekaitse spetsialistid ja muud asjad, ümarlauad./*

Neli õpetajat jäid küll pakutava toega rahule, aga soovisid, et erispetsialistide poolt pakutav tugi võiks suurem olla. Üks õpetaja sooviks rahulikku ruumi, kuhu saaks lapsega vajadusel rahunema minna. Üks õpetaja sooviks saada veel juurde mõned koolitused, et saada kindlustunnet, et ta teeb õigeid asju. Üks õpetaja soovis, et asjad liiguks kiiremini, et laps saaks kiiremini abi. Kolm õpetajat pidasid oluliseks meeskonnatöö toimimist. /Õ11: *Meeskonnatöö, et see kellega sa igapäevaselt koos töötad. Kui seal ei oleks nagu mõistmist siis on seda tööd ikka raske teha./* Kaks õpetajat soovisid väiksemat laste arvu rühmadesse. Igati rahul pakutava toega oli üks õpetaja. Vastustest selgus, et õpetajad ootavad rohkem tuge, kui praegu neile pakutakse.

Õpetajad on küll läbinud erinevaid koolitusi ja kursusi, aga ikkagi soovisid õpetajad veel erinevaid meetmeid, et paremini tulla toime erivajadusega lastega. Õpetajad tõi välja erinevaid võimalusi, mis neid aitaks. Kaks õpetajat arvasid, et ise peab olema valmis selleks, et last aidata. /Õ2: *Ikkagi see emotsionaalne vastupidavus, usk ja tuleb homme uus päev jälle ja sa lahendad olukordi hetkepõhiselt./* Kuus õpetajat soovisid, et rühmas

oleks tugiisik, kes tegeleks ainult erivajadusega lapsega, siis jääks õpetajal rohkem aega teiste laste jaoks. /Õ3: *Kindlasti see, kui oleks tugiisik rühmas, kes konkreetselt ainult selle lapsega tegeleks. Et saaks tegeleda ka teiste lastega, et teiste laste areng ei hakkaks kannatama sellepärast.*/ Neli õpetajat pidasid oluliseks koostööd koduga, sest kui koostöö puudub, siis ei ole ka lasteaias tulemusi loota. /Õ7: *Kui vanemad teevad koostööd. Lapsega siin rühmas sa nagu saad hakkama küll, aga kui kodus see kõik nagu ära nullitakse, mis sa siin teinud oled, siis sellest ei ole mitte midagi kasu.*/ Üks õpetaja tõi murekohana välja, et lastevanemate nõustamine on jäetud suures osas õpetajate õlule. /Õ9: *Lapsevanema nõustamine loomulikult, et praegu on lapsevanema nõustamine jäänud ikkagi rühma õpetajate õlule väga suures osas ja, et see... tegelikult see on väga oluline, kui lapsevanemaga saab nõusse ja temaga koostööle, siis hakkab kõik sujuma.*/ Väiksem laste arv rühmas annaks samuti tulemusi õpetajate arvates, seda arvasid kaks õpetajat. /Õ9: *Kindlasti üheks määravaks teguriks on laste arv rühmas.*/ Üks õpetaja ei osanud sellele küsimusele vastata. Lisaks aitavad õpetajaid veel koolitused, kogemused, psühholoog, tugispetsialistide abi ja näpunäited.

Õpetajad tõid välja erinevaid takistusi toimetulekul erivajadusega lapsega. Nelja õpetaja arvates on kõige suuremaks takistuseks koostöö puudumine vanematega. Vanemate tugi on võtmeküsimus, kui saada vanemad nii kaugele, et nad hakkavad koostööd tegema ja lapsele abi otsima, siis on võimalik last kiiremini aidata ja saada rühma tugiisik. /Õ1: *Takistabki, et kui oleme aru saanud, et kui lapsel arsti poolt diagnoosi ei ole siis ei tule sulle keegi appi, pead ise hakkama saama.*/ Väiksem laste arv rühmas aitaks õpetajal rohkem aega erivajadusega lapsele pühendada. /Õ6: *No ongi, et ei ole neile seda tuge, mida sa tahaksid, et nad saaks olla võrdses positsioonis teistega. Ja teised ka ei peaks kannatama, kui sinu aur läheb nende peale kogu aeg.*/ Meeskonnatöö peaks olema süsteemne, meeskond peaks toimima ühesuguste põhimõtete järgi, et üks ei töötaks teisele vastu. Tegevust peaks pidevalt analüüsima, et laps saavutaks oma maksimaalse potentsiaali. Paremini aitaks õpetajatel toime tulla, kui õpetaja ise saaks psühholoogilist abi ja emotsionaalset tuge. /Õ9: *Ka õpetaja vajaks mingit psühholoogilist tuge, aga seda on ülivähe või puudub üldse.*/ Õpetajatel on üksijäetuse tunne. Õpetajad, kes olid töötanud vähem kui viis aastat, nendel oli puudus töökogemusest ja nad arvasid, et edaspidised praktilised kogemused aitavad neil paremini toime tulla. Kaks õpetajat arvasid, et paremini toime tulla aitab see, kui terve süsteem ja võrgustik oleks paremini organiseeritud ning üks õpetaja tõi välja, et raha aitaks paremini asju korraldada.

Tugiisiku olulisuse kohta rühmas olid kõik küsitletud õpetajad tugiisiku rakendamise poolt, aga viis õpetajat soovisid tugiisikut, kes on saanud vastava väljaõppe. /Õ5: *Kui tuleb vanaema siia kuduma, siis sellest on vähe abi.*

/Õ9: *Olen tugiisiku rakendamise poolt siis, kui tugiisik on saanud vastava väljaõppe ja tõesti ta teab ja on ka toeks. Ma ei ole sel juhul tugiisiku poolt, kui see tugiisik tuleb mulle rühma, täiesti suvaline isik, ma pean hakkama ka teda välja koolitama ja mul oleks rühmas nagu veel üks lisa nii öelda inimene juures, kellega tegeleda.*

Tugiisiku soovi põhjendasid õpetajad erinevalt. Kaks õpetajat arvasid, et siis nad ei pea muretsema teiste laste tervise pärast, tugiisik hoiab ära kõige hullemat. Tugiisik on ikkagi toeks kõrval ja teeb õpetaja töö kergemaks. /Õ10: *Ta tegeleb selle probleemse lapsega ja mul on üks probleem vähem.* Tugiisikust on palju abi, üks lisainimene rühmas on alati teretunud ja siis jääb õpetajal rohkem aega teiste lastega tegelemiseks. Üks õpetaja arvas, et tugiisik on kasulik sellepärast, et annab lapsele turvatunde. Ühe õpetaja arvates peaks igal erivajadusega lapsel olema personaalne tugiisik, sest kui tugiisik käib rühmast rühma ja on iga lapse juures nädalas ühe päeva, siis ei ole sellest väga palju kasu.

Küsimusele “Millised on õpetajate ootused tugiisikule?” vastasid kuusteist õpetajat, et nad ootavad, et tugiisik oleks saanud ikkagi mingi koolituse või baastadmised erivajadusega lapse kohta. Või vähemalt on tal tahe õppida ja areneda. Viis õpetajat soovisid, et tugiisikul oleks sellised teadmised ja kogemused, mida jagada õpetajaga, kui õpetajal oskustest väheks jääb. /Õ18: *Eriväljaõpe jah, nagu Ülle Kuusik ütleb, et me oleme tavalapse jaoks koolitatud, nemad peavad olema eriliste laste jaoks.* /Õ14: *Muidugi on ootused sellised, et kes kohe tuleb ja teab kõike ja oskab kõike ja mitte midagi ei pea ju talle näitama ja ütleva aga, aga sellist asja on liiga palju soovitud. Muidugi on sellised, et pigem ta õpetaks mind mitte vastupidi, et kuidas hakkama saada.* Kaheksa õpetajat soovisid, et tugiisik oleks meeskonna liige, empaatiavõimeline, tegeleks ja arendaks last mitte ei istuks niisama. Laps hakkab tugiisikut usaldama ja tugiisikul peaks olema hea kontakt lapsega. Tugiisik peaks lähtuma lapse huvidest ja tahaks selle lapsega tööd teha ning toetaks teda kõigis tegevustes. /Õ9: *No tugiisik on ikkagi see, kes siis ongi, et selle erivajadusega lapsega tegeleb.* /Õ14: *Oleks meeskonna liige. Lihtsalt niisama seltsiks olla ei ole minu ootus pikas perspektiivis.* Õpetajad ootavad rühma koolitatud tugiisikuid, kellel oleks siiski mingid algteadmised olemas. Kaks õpetajat vastasid, et olgu või ilma koolitamata, parem ikka, kui mitte midagi.

Esmajoones ootavad õpetajad tuge juhtkonnalt. Juhtkonnal peaks olema plaan kuidas mingis olukorras toimida ja tegutseda ning kuhu pöörduda. Juhtkond peaks ka lapsevanemaga suhtlema, mitte jätma seda ainult õpetaja mureks. Juhtkond peaks teadma, kuidas abi lapseni kõige kiiremini jõuab. /Õ10: *Mina ootaks ideaalis seda, et kui mul on erivajadusega laps ja kui mul on esimesed märgid nagu näha, ma pöördun juhataja poole, juhataja teab kohe mida teha, nagu seljatagune, et mida me hakkame nüüd tegema. Tuleb juhataja rühma, vaatleb, teeb märkmeid, et ma ei ole selles asjas ükski, sest see ükski olemine on kõige õudsem.* /Õ14: *Et nad suudaks vajadusel leida tuge õpetajale, et kui ma lähen juhi kabinetti, et ma enam ei jaksa, et siis mul ei piisa sellest, et ta kuulab mind ära. Sellist jah, kindla käega on juhtimist./*

Viis õpetajat soovisid, et lasteaias võiks olla psühholoog, kes vajadusel nõustaks õpetajaid, lapsi, lapsevanemaid ja töötajaid. Psühholoog oskaks lapsevanemale paremini selgitada lapse erivajadust. Psühholoog oskaks õpetajale nõu anda lisaks erivajadusega lapsega hakkamasaamisel ka meeskonnatöö toimimisest. Lapsevanemate nõustamine on ka väga oluline, muidugi kui nad on nõus abi vastu võtma. /Õ11: *Et ise emotsionaalselt kuskil tühjaks rääkida või nii, vahel mehele räägid, aga mees ei jaksa, ütleb, et aitab küll. Töö on ikka väga raske, nad on nagu omad lapsed./*

Vallalt ootavad õpetajad kiiremat tegutsemist, et laps saaks õigeaegselt abi. /Õ10: *Vallalt ootan, et oleks kiiremad võimalused tegutsemiseks, nii aeglane tegutsemine ei ole efektiivne.* Lisaks sellele ootavad õpetajad, et vald toetaks tugiisiku teenuse pakkumisega, et iga abivajav laps saaks tugiisiku.

Viis õpetajat ootavad rohkem tuge lastevanematelt, sest lapse aitamine on ühine meeskonnatöö. Õpetajad soovisid lasteaias läbi viia ühiseid koolitusi koos lastevanematega, et õpetajatel ja lastevanematel oleks ühised arusaamad lapse toetamisest. Seitse õpetajat ootavad tuge eripedagoogilt, tugi peaks seisnema õpetajate nõustamises.

Riigilt ootavad õpetajad üleüldise süsteemi muutmist. Kaasava hariduse süsteem vajaks põhjalikku ümbervaatamist, süsteem peaks olema selline, mis toimiks ühtselt. /Õ4: *Praegu on küll kaasav haridus, õpetajad pandi fakti ette, aga see ei toimi veel.* Riigilt ootavad õpetajad veel, et riik reguleeriks rühmade suurusi, sest nii suurtes rühmades ei

saa kaasava hariduse süsteem tööle hakata. /Õ12: Tahaks, et rühmad oleks väiksemad, sest nii ei jaks ja ei tahaks tunda ennast enam läbipõlenuna./

Lisaks unistasid õpetajad veel kohapeal toimivatest teraapiavõimalustest, tervishoiuteenuste pakkumisest õpetajatele, ujumisvõimalustest.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajad on siiski päris üksi jäetud rühmadesse kaasavat haridust ellu viima. Õpetajad ootavad riigilt, et rühmade suurus oleks optimaalsed ja rühmas oleks olemas erivajadusega lapse jaoks tugiisik. Praegu jääb tugiisiku saamine selle taha, et lapsel ei ole diagnoosi. Diagnoosi ei ole lapsel sellepärast, et vanem ei tee koostööd. Õpetajad ootavad, et oleks olemas psühholoog, kelle poole saaks vajadusel pöörduda. Õpetajad ootavad juhtkonnalt kiiremat tegutsemist, tugispetsialistide abi ja nõuandeid.

3.3. Arutelu

Erivajadusega laps rühmas tähendab õpetaja jaoks suurt väljakutset. Õpetajad on valmis kaasavat haridust ellu viima ja väärtustama igat last, kuigi erivajadusega laps rühmas teeb õpetaja töö raskeks. Õpetajad suhtuvad kõigisse lastesse eelarvamusteta ja püüavad tagada iga lapse maksimaalse arengu. Rühmades on loodud soodne keskkond kõigi laste arenguks ja õpetajad on panustanud täiendõppele, et tulla toime eriliste lastega. Küsitluse käigus ei ilmnunud õpetajate vastustes suuri erinevusi vanuse, hariduse ja töökogemuse osas. Kaks alla viie aasta töötanud õpetajat leidsid, et neil jääb väheks töökogemusest. Kolm eripedagoogilise taustaga õpetajat arvasid, et neil on lihtsam erivajadusega lastega hakkama saada.

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, milliseid probleeme on lasteaiasõpetajad erivajadusega laste puhul rühmas kogenud ja millist tuge ja kellelt lasteaiasõpetajad ootavad. Õpetajate vastustest selgus, et erivajadusega last on keeruline defineerida, mida kinnitab teoreetiline teadmine. Erivajadusega lapse mõiste on lai ja ajas muutuv ning hariduslike erivajadustega last saab määratleda erinevalt (Krull: 2018: 615). Tuleb lähtuda koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast §8 lõige 1, et erivajadusega laps on laps, kelle võimetest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning

isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas või rühma tegevuskavas. (KLRÕ 2008)

Õpetajate vastuste järgi käib igas rühmas erivajadusega lapsi. Küsitletud õpetajate hinnangul käis keskmiselt igas rühmas 3,8 erivajadusega last. Seda tulemust kinnitab Hudson (2019), kelle hinnangul on igas klassis tavaliselt 1-2 õpiraskustega last (Hudson 2019: 8-13). Toetudes Tervise Arengu Instituudi analüüsile (Kreizberg 2018) on viimastel aastatel Eestis erivajadustega laste arv kasvanud aastas 3-5,5%, mida näitab ka lasteaiaõpetajate küsitlus.

Kaasava hariduse elluviimise suhtusid kõik küsitletud õpetajad positiivselt ja nõustusid, et erivajadusega laps peaks õppima kodukoha lähedal koos eakaaslastega, sest täisväärtuslikuks arenguks vajab igäüks teist inimest enda kõrvale. Seda toetab teoreetiline teadmine, et kaasav hariduse elluviimise põhiroll lasub õpetajatel ja õpetajad vajavad selle rakendamisel abi (Räis 2016; Häidkind, Oras 2016). Õpetajad mõistsid kaasava hariduse vajalikkust, kuid ei olnud ühisel meelel, et erivajadusega laps peaks tavarühmas käima. Õpetajate arvates peaks ikkagi lähtuma lapse erivajadusest ja kui sobitusrühm, erirühm või muu lapse jaoks parim keskkond tagaks lapse parema arengu, peaks laps ikkagi seal õppima. Toetudes teooriale võib öelda, et kaasaval haridusel ühine definitsioon puudub. Üldiste arusaamade järgi peaksid kõik erivajadustega lapsed õppima kodu lähedal. (Kivirand 2020). Lapse õiguste konventsiooni Artikkel 6 lõige 2 ütleb, et osariigid tagavad lapse ellujäämise ja arengu võimalikult maksimaalselt (LÕK 1991). Küsitletud lasteaiaõpetajate arvates on probleeme kogetud igas rühmas, kus käib erivajadusega laps. Peamiseks murekohaks on olnud vägivaldne käitumine ja aeg, mis kulub peamiselt erivajadusega lapsega tegelemiseks. Selle võrra jäävad kannatajateks tavalapsed, kellega tegelemiseks õpetajal enam aega ei jätku. Selline olukord läheb vastuollu inimeste põhiõigustega väärtustada kõiki võrdselt ja tagada kõigile kvaliteetne haridus (PGS 2010).

Selle töö aktuaalsust tõestab tuginemine teoreetilistele teadmistele, kus Seema ja Uus (2019) tõid välja, et ühiskonna ootused õpetajale on kõrged, aga enamus õpetaja tähelepanust läheb erivajadusega lastele ja õpetajatel ei jätku piisavalt tähelepanu teistele lastele (Seema, Uus 2019). Seda teoreetilist seisukohta toetab läbiviidud küsitlus. Küsitletud lasteaiaõpetajate arvates olid peamisteks stressiallikateks ajapuudus, suur laste arv rühmas, tugipersonali puudus ja suhtlemine vanematega. Õpetajate suureks

stressiallikaks on koostöö puudumine vanematega ja vanemate osavõtmatuse lapse kasvatamisel. Koolieelse lasteasutuse seaduse § 18 lõige 2 kohaselt on lapsevanemad kohustatud looma lapsele soodsad tingimused arenemiseks ja alushariduse omandamiseks koolieelses lasteasutuses. (KELS 1999) Lapse õiguste konventsioon artikkel 18 lõige 1 ütleb, et mõlemad vanemad vastutavad ühiselt lapse üleskasvatamise ja arendamise eest. (LÕK 1991) Ühiskonna ja lapsevanemate ootused õpetajale on kõrged. Õpetajad annavad oma parima, mis hetkel võimalik ja selle tõttu kannatab õpetajate tervis. Tööinspektsiooni poolt (2018) läbiviidud uuring näitab, et õpetajatöö on kõrge stressitasemega töö (Tööinspektsioon 2018). Enamus õpetajaid olid tundnud, et nende vaimne tervis on ohustatud. Pikemat aega häiriv probleem toob paratamatult kaasa meeoleolu languse. Pingetest vabanemiseks on oluline mõista, milliste tüüpolukordade tulemusel pinged tekivad. Pingete leevendamiseks tuleb enda hoiakuid muuta. Endale seatud nõuded tuleks viia kooskõlla oma tegelike võimalustega. Kui inimese püüdlused ja algatused põrkavad korduvalt takistustele, elab ta üle pettumusi ja kannatusi. (Kidron 2003: 15-16) Seema ja Uus (2019) toovad oma uuringus välja, et haridussüsteem on kaldu erivajadusega laste poole ja ei arvesta õpetajate vajadusi, mille tulemusel õpetaja põleb läbi, sest õpetajale esitatavad nõudmised on ebarealistlikud. Küsitletud õpetajad tundsid samuti, et erivajadusega lapsed on eelistatud olukorras võrreldes tavalastega ja ootused õpetajale on liiga kõrged. Selle tulemusel on õpetajad tundnud vaimset pinget ja läbipõlemist.

Kaasava hariduse elluviimisel pidasid küsitletud lasteaiaõpetajad oluliseks koolitust, mis aitavad õpitud meelde tuletada ja ka uusi teadmisi saada. Seda seisukohta kinnitab läbiviidud uuring (Kivirand jt 2020), et Eesti jaoks on oluline arendada edasi kaasava hariduse teemalist õpetajakoolitust. Õpetajad olid motiveeritud ennast arendama. Lisaks pidasid õpetajad oluliseks isiksuseomadusi. Tuulik (2008) on samal seisukohal, et õpetaja täiendab ennast pidevalt, on kursis ühiskonnas toimuvate protsessidega, viib ellu muutusi, on empaatiline, kohtleb kõiki võrdselt (Tuulik 2008: 27-36).

Võrreldes kooliõpetajate hulgas läbiviidud küsitlust kaasava hariduse rakendamiseks (Kivirand jt 2020) välja toodud seisukohti ja käesoleva bakalaureusetöö lasteaiaõpetajate seisukohti selgus, et nii kooliõpetajad kui ka lasteaiaõpetajad näevad kaasava hariduse tõhusaks rakendamiseks ühtset süsteemi, tugispetsialistide kaasamist, koolitust. Takistavaks teguriks on ühtne arusaam kaasavast haridusest. Kooliõpetajate arvates peaks

olema olemas vajalikud ressursid, mentorluse süsteem ja õpetajate motiveerimine, lasteaiaõpetajate puhul ei olnud need aspektid olulised.

Küsitletud lasteaiaõpetajad pidasid oluliseks tugiisikut rühmas, mis aitaks oluliselt kergendada õpetaja tööd. Õpetajate ootused tugiisikule olid erinevad. mõned õpetajad arvasid, et peasi, et oleks olemas. Enamuse õpetajate ootused olid siiski suuremad ja nad soovisid, et tugiisikul oleks ikkagi mingid teadmised erivajadusega laste kohta. Siin tekkis vastuolu õpetajate ootuste ja võimaluste vahel. Tugiisikut on võimalik saada siis, kui lapsel on diagnoos, diagnoosi saamiseks peab vanem pöörduma vastavate spetsialistide poole. Kõik see asjaajamine ja bürokraatia võtab liiga palju aega. Õpetajate vastustest jäi kõlama, et tugiisiku saab heal juhul siis, kui laps hakkab juba kooli minema. See tähendabki tegelikult seda, et õpetaja peab rühmas üksi hakkama saama. Seema, Uus (2019) oma uuringus leiavad samuti, et hindamiskomisjonidel peaks olema võimalus senisest enam arvestada nii erivajadusega lapse, õpetaja, kui ka teiste lastega. Räis jt (2016) toob välja, et ilma nõustamiskomisjoni otsuseta võib direktor rakendada tugispetsialisti, aga tugispetsialiste ei jätku. Seda näitas (Kolnes, Konstabel 2018) uuring tugispetsialistide olemasolu kohta. Uuringu eesmärk oli välja selgitada palju tugispetsialiste on olemas ja palju on puudu. Tulemused näitasid, et tugispetsialiste on vähe igas maakonnas. (Kolnes, Konstabel 2018) Tugispetsialistide vajalikkust lasteaias tõestab uuring (Häidkind, Oras 2016), mis näitas, et lasteaias vajab erivajadusega laps rohkem individuaalset suunamist kui koolis. Lasteaias vajas laps vaadeldud aja jooksul suunamist 0,64 korda ja koolis 0,03 korda. (Häidkind, Oras 2016)

Varasemad uuringud õpetajate ootuste ja vajaduste kohta on puudutanud peamiselt kooliõpetajate vajadusi (Kivirand jt 2020; Kruusamäe 2015; Juuse 2020; Räis jt 2016). See tõestab käesoleva bakalaureusetöö aktuaalsust, et uurida just lasteaiaõpetajate ootusi, kui rühmas on erivajadusega laps. Küsitletud õpetajate vastustest selgus, et peamiselt ootavad lasteaiaõpetajad tuge juhtkonnalt, kes peaks teadma täpselt kuidas mingis olukorras käituda. Õpetajad soovisid rühma tugiisikuid ja rohkem tugispetsialiste, kes neid nõustaks. Eriti puudust tundsid õpetajad psühholoogist, kelle abi võiks olla kiiresti kättesaadav, kui selleks vajadus tekib. Psühholoog võiks nõustada ka lapsevanemaid, mis tuleks kindlasti kasuks õpetaja ja lapsevanema koostööle. Vallalt ootasid õpetajad kiiremat tegutsemist, et laps saaks õigeaegselt abi. Riigilt ootavad õpetajad kaasava hariduse süsteemi muutmist, süsteem peaks toimima ühtselt. Riigi panus võiks olla laste

arvu vähendamine rühmas, et tagada kaasava hariduse elluviimine. Kaasava hariduse elluviimisel on hea Šveitsi näide, kus varane sekkumine on perekonnapõhine ja tuge pakutakse peredele juba lapse sünnist alates. Ka õpetajatele pakutakse tuge (Arcidiancono, Baucal 2020). Antud bakalaureusetöö on tõestanud, et lasteaiaõpetajate töö rühmas on raske ja õpetajad vajavad selleks, et kaasavat haridust ellu viia abi ja toetust.

KOKKUVÕTE

Erivajadusega laps rühmas nõuab õpetajatelt teadmisi ja oskust toime tulla kaasava hariduse rakendamisel. Samas on puudu tugipersonalist ja vajaka jääb õpetajate toetamisest kaasava hariduse kontekstis. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada erinevad probleemid ja õpetajate ootused, kui rühmas on erivajadusega laps ühe valla lasteaiaõpetajate näitel.

Uurimistöö eesmärk sai täidetud kvalitatiivset uurimisviisi kasutades. Uurimuses osales 18 ühe valla lasteaedade õpetajat staažiga 2,5- 37 aastat. Kõigil õpetajatel oli töökogemus erivajadusega lastega olemas. Õpetajate küsitlemiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud ja vastuseid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsiga.

Tulemustest selgus, et õpetajad on kaasava hariduse poolt, igati valmis seda ellu viima ja õpetajad väärtustasid kõiki õppijaid. Õpetajate vastustest selgus, et erivajadusega lapsed rühmas põhjustavad erinevaid probleeme, kõige enam häiris õpetajaid vägivaldne käitumine ja koostöö puudumine lapsevanematega. Õpetajate ootuseks oli tugiisik rühmas, kes kergendaks õpetaja tööd ja õpetajal jätkuks aega tavalaste jaoks. Õpetajad ootasid tuge juhtkonnalt, vallalt. Riigipoolne tugi peaks olema rühmades laste arvu vähendamine ja kaasavast haridusest ühtne arusaam.

Uurimuse piiranguteks on uuringu läbiviimine ainult ühes vallas. Lasteaiaõpetajate ootusi ja vajadusi võiks uurida ka teiste valdade näitel, et saada paremaid tulemusi. Tallinna Ülikooli rahvusvaheliste sotsiaaluuringute keskuse poolt läbi viidud uuringu kohaselt on Eestis kaasamise seisukohast palju arenguruumi. (Häidkind, Oras 2016) Oluline on uurida just lasteaiaõpetajate ootusi, sest kaasamise puhul on kõige olulisemad õpetajad. (Kivirand jt 2020).

Uurimistöö aktuaalsus leidis kinnitust töö käigus, sest kõik õpetajad tajusid, et neil on olnud raskusi erivajadustega lapsi toetades ning paljud neist tundsid, et vajaksid oluliselt rohkem tuge kui nad täna saavad. Lasteaiaõpetajad ootavad tuge nii lasteaia juhtkonnalt, tugispetsialistidelt, vanematelt, vallalt kui ka riigilt, et kaasava hariduse rakendamine muutuks õpetajate ja erivajadusega laste jaoks efektiivsemaks. Õpetajate mitmekülgne toetamine annaks hea tulemuse kaasava hariduse elluviimisel.

SUMMARY

The number of children with special needs is constantly increasing (Kreizberg 2018). When it comes to teaching, then having a child with special needs in a group requires knowledge and skills from teachers to implement inclusive education. The teacher is obliged to ensure equal treatment and development for all children, to notice and to support each learner. At the same time, there is a lack of support staff and a lack of support in general for teachers in the context of inclusive education. In this situation, teachers work under constant pressure. In studies of stress levels in different professions, the profession of teachers is a profession with the highest stress level of all (Tööinspektsioon 2018.) Inclusive education has been mainly addressed from the viewpoint of children with special needs, but it is important that inclusive education would also consider the opinion of teachers (Seema, Uus 2019). The aim of this thesis work was to identify different problems teachers face, when there's a child with special needs in a group and map out the teachers' expectations in regards to this matter. The research sought answers to the following questions:

- What kind of challenges have kindergarten teachers experienced, while teaching a child with special needs?
- From whom and what kind of support do kindergarten teachers hope for and need, while teaching children with special needs?

The theoretical basis of this work relies heavily on authors Riin Seema, Õnne Uus, Pille Häidkind and Kaja Oras.

The aim of this research was met using a qualitative method of research. The author interviewed 18 kindergarten teachers from one municipality with a teaching experience from 2.5 years to 37 years. All teachers had some experience with children with special needs. The author conducted semi-structured interviews with the participants and all of the responses were analysed by using the methods of qualitative content analysis.

The results showed that teachers value all learners, are in favour of inclusive education and are ready to implement it. The teachers' responses revealed that there are several

problems that occur while teaching with a special needs child among the group. The most disturbing aspects for teachers were found to be the violent behaviour of special need learners and the lack of cooperation between the teacher and the parents of the children with special needs. The participating teachers expressed the need for a support person, who would lighten their workload and thus leave more attention to pay attention to everyone in the group. Teachers also hope for support from kindergarten management and local government. In the participants' opinion, the state should reduce the number of children in a group and form a common understanding of implementing inclusive education.

This work comprises opinions of teachers from one municipality, which could limit the results of this study. To get more comprehensive results, the expectations and needs of kindergarten teachers could be explored in all municipalities of the country. According to a study conducted by Tallinn University's Centre for International Social Studies, there is a lot of development potential in Estonia in terms of inclusive education . (Häidkind, Oras 2016) It is important to examine the expectations of kindergarten teachers in particular, as teachers are central to the inclusion process. (Kivirand jt 2020).

The research proved to be very relevant, as many of the respondents expressed the need for more support to teach children with special needs. Implementation of inclusive education requires great efforts and constant self-improvement from kindergarten teachers. To make the implementation of inclusive education effective for kindergarten teachers and special needs learners alike, the teachers would expect more support from kindergarten management, support specialists, parents, the public and the state. Better support from all parties would also provide better results in education.

TÄNUSÕNAD

Täna südamest kõiki lasteaiaõpetajaid, kes olid nõus uuringus osalema ja vastasid intervjuu küsimustele. Suurimad tänud juhendaja Katrin Saluveele, kes oli alati abivalmis ja toetav. Veel täna oma perekonda, kes pidi minu õpingute ajal paljust loobuma. Täna ka oma töökaaslasi, kes olid igati toetavad ja võtsid osa minu töökohustustest enda kanda.

ALLIKAD

Alumäe, T.; Tilk, O. (2018) Asadullah. "Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech" *Baltic HLT*.

http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/?fbclid=IwAR089sj5ZyKmd2eMLwDt_KjInG6w19NLUOR6_4u-TM2uohETDV1cr0iii8 (viimati vaadatud 01.04.2021)

Arcidiancono, F.; Baucal, A. (2020) – Kaasava haridus ja õpetajakoolitus sotsiaalkultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri nr 8(1) 2020*.

<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.1.02a/11445> (viimati vaadatud 23.11.2020)

Bešić, E.; Paleczek, L.; Krammer, M.; Gasteiger-Klicpera, B. (2017) Inclusive practices at the teacher and class level, the experts view. *European Journal of Education*, 32(3), 329-345) Available at

<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F08856257.2016.1240339> accessed 1.01. 2021

Bjornstottir, A.; Jonsdottir, K. (2012) *Home-school relationships and cooperation between parents and supervisory teachers*. Norsk senter for barneforskning: 113 Available at

https://www.academia.edu/25026716/Home_school_relationships_and_cooperation_between_parents_and_supervisory_teachers accessed 02.01.2021

Eesti Keele Instituut. i.a. *Kaasav haridus. Tugiteenused*. <https://portaal.eki.ee/> (viimati vaadatud 25.10.2020)

Eesti Riigiportaal. i.a. *Haridusliku erivajadusega õpilane*.

<https://www.eesti.ee/et/haridus-ja-teadus/ueldharidus/haridusliku-erivajadusega-opilane/#hariduslikuerivajadusegaopilasetugimeetmed1> (viimati vaadatud 22.11 2020)

Eldermann, M. (2018) *Õpetajate läbipõlemine, emotsionaalne heaolu ning toimetulekustiilid erikoolide ja üldhariduskoolide võrdluses*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61325/Eldermann_Maria_magistritoo.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 20.01.2021)

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014) *Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas*. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf (viimati vaadatud 2.12.2020)

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2018) Euroopa Agentuuri kaasava hariduse statistika. *Põhipunktid ja peamised järeldused (2014/16)*.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_et_0.pdf (viimati vaadatud 21.01.2021)

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2009) *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel*.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf (viimati vaadatud 18.01.2021)

Haridus- ja Teadusministeerium (2018). *Eesti on maailmas eeskujuks avatud ja kaasava haridussüsteemiga*. <https://www.hm.ee/et/uudised/eesti-maailmas-eeskujuks-avatud-ja-kaasava-haridussusteemiga> (viimati vaadatud 25.10.2020)

Haridus- ja Teadusministeerium. i.a. *Õpilaste hariduslike erivajadustega arvestamine õppe korraldamisel ja tugiteenuste kättesaadavuse tagamisel*.
<https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused> (viimati vaadatud 16.10.2020)

Haridus- ja teadusministeerium. i.a. *Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus*.
Uuringuaruanne 2016
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51771/opetajaameti_atraktiivsus_2016.pdf?sequence=7&isAllowed=y (viimati vaadatud 22.11.2020)

Haili, M. (2017) *Lasteaia sobitus- ja tavarühma õpetajate arusaamad ning tegevus seoses laste sotsiaalsete oskuste kujundamisega*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/57529/haili_moonika_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 1.12.2020)

Hirsijärvi, S.; Rems, P. jt (2005) *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Mediana.

Hudson, D. (2019) *Spetsiifilised õpiraskused. Mida oleks õpetajal vaja teada*. Tallinn: OÜ Greif.

Häidkind, P.; Oras, K. (2016) Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri 2016 nr 4(2)*

<https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/download/eha.2016.4.2.04/8197/> (viimati vaadatud 20.10.2020).

Innove. i.a. *Haridustugiteenuste kättesaadavus ja rahulolu Tallinna ja Harjumaa haridusasutustes*. <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/02/Haridustugiteenuste-k%C3%A4ttesaadavus-ja-rahulolu-Tallinna-ja-Harjumaa-haridusasutuses-2015.pdf> (viimati vaadatud 02.01.2021)

Juuse, M. (2020) *Erivajadusega lapse tugiisiku vajalikkus ja olulisus Jõhvi valla lasteaedades ja koolides*. Bakalaureusetöö. TTK. <http://eprints.ttk.ee/4858/> (viimati vaadatud 02.10.2020)

Kidron, A. (2003) *Nõustamiskunst*. Tallinn: Ühiselu.

Kivirand, T; Leijen Ä; Lepp, L; Malva, L (2020) *Eesti Haridusteaduste Ajakiri 2020 nr 8(1)* <https://eha.ut.ee/14/> (viimati vaadatud 19.10.2020).

Kera, S. (2004) *Üheskoos teel. Lapse arengust ja kasvatuses*. Tallinn: AS Kirjastus Ilo.

Kolnes, M.; Konstabel, K. (2018) Innove. *Tugispetsialistide arvu ja vajaduse hindamine*. https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/05/Tugispetsialistide-analuusi-aruanne_UT_Innove.pdf (viimati vaadatud 03.01.2021)

Koppel, E. (2020) *Lasteaiaõpetajate kompetentsid ja hoiakud erivajadusega lapse arengu toetamisel ühe Lõuna-Eesti linna lasteaiaõpetajate arusaamades*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Koolieelse Lasteasutuse Riiklik Õppekava (2008)

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772> (viimati vaadatud 17.10.2020)

Koolieelse Lasteasutuse Seadus (1999)

<https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 18.10.2020)

Kreizberg, M. (2018) Tervise Arengu Instituut. *Puudega laste arvu iseloomustavad statistilised näitajad viimase kümne aasta kohta.*

https://www.tai.ee/images/2018_Puuetega_laste_arv_uudiskirja.pdf

Krischler, M.; Pit-ten Cate, I. (2019) *Pre- and In- service Teachers' Attitudes Toward Students With Learning Difficulties and Challenging Behavior.* Available at

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00327/full> accessed 02.01.2021

Krull, E. (2018) *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat.* Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Kruusamäe R. (2015) *Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides* Magistritöö. Tartu Ülikool.

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48264/ruth_kruusamae.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 25.10.2020)

Kutsekoda. i.a. *Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6*

https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10746581?from=viimati_kinnitatud (viimati vaadatud 20.10.2020)

Külaots, K. (2016) *Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamise ja koolieelses lasteasutuses.* Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52613/kulaots_krissu_ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 30.11.2020)

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

Lapse Õiguste Konventsioon (1991) <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016> (viimati vaadatud 21.03.2021)

Lastekaitse seadus (2016) <https://www.riigiteataja.ee/akt/106122014001?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 26.10.2020)

Lastekaitseliit (2015) ÜRO lapse õiguste konventsiooni täiendav aruanne. Eesti valitsusväliste organisatsioonide täiendused, kommentaarid ja ettepanekud.
<http://www.lastekaitseliit.ee/wp-content/uploads/2016/02/%C3%9CRO-LAPSE-%C3%95IGUSTE-KONVENTSIOONI-T%C3%84IENDAV-ARUANNE.pdf> (viimati vaadatud 22.11.2020)

Liivapuu, K. (2015) Erivajadusega lapsed tavalasteaias Valga linna näitel. *Bakalaureusetöö*.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45195/liivapuu_karmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 06.12.2020)

Lilleoja, L. jt (2014) Kodu ja lasteaia koostöö hüperaktiivsuse tunnustega lapse toetamisel. *Kasvatustegelikkus õppija ja õpetaja pilgu läbi*. Tartu: AS Atlex.

Neare, V. (2007) Varajane sekkumine. *Tea ja toimetä 32*. Tallinna: Kirjastus :Ilo.

Pellikka, I. Jt (2006) *Arutlusi õpetaja kutse-etikast*. Tallinn: Kirjastus Ilo.

Runno, E. (2018) *Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele hariduslike erivajadustega õpilaste arendamisel*. Magistritöö
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61488/runno_ene_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 20.11.2020)

Räis, M.; L. jt (2016) Eesti Rakendusuuringu keskus. Põhiraport.- Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus.
<https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf> (viimati vaadatud 23.11.2020)

Sheridan, W.; Harju-Luukkainen H.; Pramling Samuelsson I., Williams, P. (2015) *Does group size matter preschool teacher's work? The skills teacher's emphasise for children in preschoolgroups of diferent size*. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* Vol. 4, No. 2 2015, 93-108 Available at
https://www.academia.edu/30683082/Does_group_size_matter_in_preschool_teacher_s_work_The_skills_teachers_emphasise_for_children_in_preschool_groups_of_different_size accessed 1.12.2020

Seema, R.; Uus, Õ. (2019) Kaasav haridus kiiresti muutuvus ühiskonnas. *Õpetajate leht* 12. aprill 2019 <https://opleht.ee/2019/04/kaasav-haridus-kiiresti-muutuvas-infouhiskonnas/> (viimati vaadatud 03.10.2020)

Sotsiaalhoolekande seadus (2015) §23
<https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015005?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 21.10.2020)

Spilt, J. et al. (2011) *Educational Psychology Review. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher- Student Relationships*. Available at https://www.academia.edu/19079112/Teacher_Wellbeing_The_Importance_of_Teacher_Student_Relationships (accessed 2.12.2020)

Schults, A. jt (2018) *Koolitõtajaid, lapsi ja lapsevanemaid toetav süsteemne lähenemine haridusasutustes*. Innove: Rajaleidja https://rajaleidja.innove.ee/wp-content/uploads/2019/01/KOOLIT%c3%96%c3%96TAJAJID-LAPSI-JA-LAPSEVANEMAJD-TOETAV-S%c3%9cSTEEMNE-L%c3%84HENEMINE-HARIDUSASUTUSES_abimaterjal_2019-1.pdf (viimati vaadatud 1.12.2020)

Taimalu, M.; Uibu, K. jt (2018) *Õpetaja ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. OECD Rahvusvahelise Õpetamise ja Õppimise Uuring TALIS 2018 tulemused II osa. https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf (viimati vaadatud 28.11 2020)

Talmor, R.; Reiter, S; Feigin, N. (2005) Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229 Available at <https://psycnet.apa.org/record/2005-03751-006> accessed 28.10.2020

Tööinspeksioon. Tööelu (2018) 08.10. *Õpetajaid ohustab läbipõlemine*. <https://www.tooelu.ee/et/uudised/2109/opetajaid-ohustab-labipolemene> (viimati vaadatud 20.10.2020).

Tuulik, M.; (2008) *Õpetaja eetika*. Tallinn: Oü Vali Press.

ÜRO puuetega inimeste konventsioon (2016)
<https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006> (viimati vaadatud 20.12.2020)

LISAD

Lisa 1. Intervjuu küsimused lasteaiaõpetajale.

Lugupeetud lasteaiaõpetaja!

Olen Tartu Ülikooli Koolieelse Lasteasutuse Õpetaja Mitmekeelses Õpikeskkonnas eriala üliõpilane Ülle Kaljurand. Koostan bakalaureusetööd teemal „Lasteaiaõpetaja ootused ja vajadused, kui rühmas on erivajadusega laps.“ Minu töö eesmärk on välja selgitada, missugust tuge lasteaiaõpetajad ootavad ja vajavad erivajadusega lapse puhul rühmas. Palun selleks Teie abi. Küsitlus on anonüümne ja vastamine vabatahtlik. Kogutud andmeid kasutatakse üldistatult teaduslikel eesmärkidel.

I- Üldandmed

1. Mis aastal olete sündinud?
2. Mitu aastat olete lasteaiaõpetajana töötanud?
3. Milline on Teie haridus?

II- Vastavalt eesmärgile leida vastus järgmisele küsimusele: Milliseid probleeme on lasteaiaõpetajad erivajadusega laste puhul rühmas kogenud?

4. Kuidas Teie defineerite mõistet erivajadusega laps?
5. Mitu märgatava erivajadusega last käib Teie rühmas? (Teie hinnangul, sh daignoosita)
6. Kaasava hariduse kohaselt peaksid kõik erivajadusega lapsed õppima kodukoha lähedal koos eakaaslastega. Kuidas Teie suhtute kaasava hariduse rakendamisse? Palun selgitage.
7. Kas teie arvates peaks erivajadusega laps käima tavarühmas? Palun põhjendage.
8. Milliseid probleeme olete kogenud seoses erivajadusega lastega rühmas vaadates laste seisukohast?
9. Milliseid probleeme olete kogenud seoses erivajadusega lastega vaadatuna õpetaja seisukohast?
10. Milliseid probleeme või raskeid kohti on veel esinenud seoses erivajadusega lastega?
11. Milline probleem on valmistanud kõige enam muret?

12. Millised on Teie arvates õpetajatöös peamised stressiallikad?

13. Kuidas on mõjutanud erivajadusega laps rühmas Teie tervist? Hinnake enda vaimset, emotsionaalset ja füüsilist tervist.

III- Vastavalt eesmärgile leida vastus järgmisele küsimusele: Kellelt ja missugust tuge erivajadusega lastega tegelevad lasteaiaõpetajad ootavad ja vajavad?

14. Õpetaja peaks oskama kaasavat haridust ellu viia ja õpetajatel peaks olema baasteadmised eripedagoogilistest oskustest. Mis määrab Teie arvates õpetaja kompetentsuse erivajadusega lapsega? (Teadmised, kogemused, keskkond jne)

15. Kuidas olete hakkama saanud erinevate ettetulevate probleemidega seoses erivajadusega lapsega?

16. Milliseid koolitusi olete saanud erivajadusega lastega töötamiseks?

17. Kellelt ja missugust tuge saate erivajadusega lastega töötamisel?

18. Kas olete rahul pakutava toega?

19. Mis aitaks teil paremini hakkama saada erivajadusega lastega?

20. Mis on takistuseks toimetulekul erivajadusega lastega?

21. Kas olete tugiisiku rakendamise poolt või vastu? Palun põhjendage.

22. Millised on Teie ootused tugiisikule?

23. Kellelt ja missugust tuge vajaksite tööks erivajadusega lastega?

Lisa 2. Lasteaiaõpetajaga läbi viidud nädisintervjuu.

I- Üldandmed

1. Mis aastal olete sündinud?

71

2. Mitu aastat olete lasteaiaõpetajana töötanud?

2014- 20 ja enne seda ka kaks aastat, mis see siis teeb, kaks enim. 14-20, aa 6... 8, 8
siis üheksas jookseb jah.

3. Milline on Teie haridus?

Magister, loodusteaduste magister.

II- Vastavalt eesmärgile leida vastus järgmisele küsimusele: Milliseid probleeme on lasteaiaõpetajad erivajadusega laste puhul rühmas kogenud?

4. Kuidas Teie defineerite mõistet erivajadusega laps?

Erivajadusega laps võib olla siis see, kellel on, kellel on mingi erisus, kas siis ta võib olla haridusliku erivajadusega näiteks selles mõttes, et ta on teistest keskmiselt andekam või ka tema vaimsed võimed ei küündi sinnani nagu meie norm, niiöelda norm ette näeb. Erivajadus võib olla ka füüsiline.

Aga kas sa käitumisraskusi ka pead erivajadusteks?

Jaa, ikka

5. Mitu märgatava erivajadusega last käib Teie rühmas? (Teie hinnangul, sh daignoosita)

Eeee, meil on.....üks, kaks, kolm, neli... viis.. kuus...

Loe, loe, aega on, loe rahulikult.

Üks, kaks, kolm,..neli... viis, kuus, seitse, kaheksa, üheksa.

Üheksa?

Mhm

Palju muidu lapsi üldse rühmas on?

21

Ja kui vanad lapsed rühmas on?

5-6

6. Kaasava hariduse kohaselt peaksid kõik erivajadusega lapsed õppima kodukoha lähedal koos eakaaslastega. Kuidas Teie suhtute kaasava hariduse rakendamisse? Palun selgitage. Siin on omad miinused ja plussid, et kindlasti on hea, kui laps saab olla oma kodukoha lähedal, kodus olemine on oluline. Aga kindlasti on omad plussid ka selles, kui laps saaks enda vajadustele vastavat õpet selles õppeasutuses, kus on vastavad spetsialistid ja ka tugi olemas.

7. Kas teie arvates peaks erivajadusega laps käima tavarühmas? Palun põhjendage.

Ee, siin on jälle nii ja naa, et kui oleks tavarühmas rohkem personali, et see erivajadusega laps oleks toetatud, siis kindlasti. Aga praeguse, praeguse personali arvu juues konkreetselt meie lasteaias, et oleks hea, kui ta oleks eraldi rühmas, kus on siis vastava haridusega spetsialistid ja rohkem tugispetsialiste, et tegelikult tavarühmas jääb ta, jääb ta ütleme ikkagi natuke sinna tahaplaanile või jäävad siis teised tahaplaanile, oleneb sellest, milles see erivajadus on.

Kas laste arv rühmas on ka määrav?

On kindlasti, et minu arvamus on see, et optimaalne arv lasteaiarühmas on kuni 15 last, siis jõuaks õpetaja ja kõik enam -vähem iga lapseni.

8. Milliseid probleeme olete kogenud seoses erivajadusega lastega rühmas vaadates laste seisukohast?

Käitumusliku erivajadusega laste puhul siis noh, siis kui neid normlapsi vaadata on näiteks see füüsilise konflikti, see löömised, kõik sellised, siis on et nad peavad taluma ka teised ka nii öelda seda vaimset vägivalda, rohkem müra, see et ta seal kisab, väänleb.

9. Milliseid probleeme olete kogunud seoses erivajadusega lastega vaadatuna õpetaja seisukohast?

Tihti minul õpetajana on see tunne, et mul jäävad nagu käed lühikeseks selle lapse toetamisel ja ka sinnamaani, et laps saaks siis oma vajadusele vastavat tuge, et kas siis, eeee pere vastuseisu poolest, et pere ei mõista, et tema lapsel on erivajadus või ka siis lasteasutuse poolsest asjast, et rühma õpetaja on nagu üksinda, et ta on nagu hüüdjä hää kõrbes. Me küll räägime kogu aeg varasest märkamisest, aga tegelikkuses see asi ei toimi.

10. Milliseid probleeme või raskeid kohti on veel esinenud seoses erivajadusega lastega?

No ongi see, et tegelikult, et mõned päevad on sellised, kus ülejäänud rühm jääb niiõelda rohkem tegutsema omapead, sest, et see erivajadusega laps nõuab kogu sinu tähelepanu ja et üldse oleks rühmas võimalik ka teistel olla turvalisus tagada, siis sa pead temaga tegelema ja tihti on tulnud siis ka see vanematepoolne, see erivajadusega lapse vanematepoolne halvustav side või tagasiside, et tema lapsele tehakse liiga ja teistpidi ka, teiste vanemate poolt pidev tagasiside, et kus siis nende lastele tehakse liiga, et sa oled nagu mitme tule vahel.

11. Milline probleem on valmistanud kõige enam muret?

Kõige enam muret valmistabki see, et sa märkad, et lapsel on erivajadus, aga selleks et jõuda selleni, et laps hakkaks sama õiget abi on nii pikk tee ja nii suur bürokraatiarada käia, et see laps jääb ilma abita.

12. Millised on Teie arvates õpetajatöös peamised stressiallikad?

Stressiallikad, kindlasti üheks stressiallikaks on on töö probleemsete vanematega, siis on kindlasti majasisene, vähemalt meie puhul majasisene vähene tugi just selle erivajadusega laste poolt ja ka muus ja ja kindlasti on veel ka stressiallikaks, on, selline ,mmm, kuidas ma ütlen siis, et õpetajal on väga suured, väljapoolt on väga suured ootused, aga tegelikkuses on ju nii, et me teeme seda mis on meie või.... igaüks teeb ju tööd hingega ja siis see, st ei räägita ja siis tulevad mingisugused ootamatud tagasiside negatiivsed, jah.

III- Vastavalt eesmärgile leida vastus järgmisele küsimusele: Kellelt ja missugust tuge erivajadusega lastega tegelevad lasteaiasõpetajad ootavad ja vajavad?

13. Kuidas on mõjutanud erivajadusega laps rühmas Teie tervist? Hinnake enda vaimset, emotsionaalset ja füüsilist tervist.

Mmm, ma enamasti tulen oma emotsioonidega toime, aga aeg-ajalt no ütleme nii, et me oleme kõik inimesed ja teatud sellistel rasketel päevadel on tulnud küll ette kus sa nagu ka plahvatad, et lihtsalt nagu tunned, et enam ei jõua. Eriti kui on neid niiöelda erivajadustega lapsi palju kohal ja just neid käitumuslike erivajadustega, et siis on küll et... Füüsiliselt olen ma ka kokku puutunud varasemalt lasteaias. Erivajadusega laps on mind füüsiliselt rünnanud ja tulnud mulle, ee mind küünistanud, löönud. Ka siin on tulnud tegelikult, kus üks laps tuli ja jalaga lõi ja tõukas mind nii, et siia vastu tahvlit nii, et mul olid riided puruks ja ka jalg puruks.

14. Õpetaja peaks oskama kaasavat haridust ellu viia ja õpetajatel peaks olema baasteadmised eripedagoogilistest oskustest. Mis määrab Teie arvates õpetaja kompetentsuse erivajadusega lapsega? (Teadmised, kogemused, keskkond jne)

Kindlasti on see koolituste osakaal on hästi oluline, aga väga suur, minu arust väga oluline on õpetaja enda isiksus ja empaatiavõime olemasolu ja et ka näha last just, mitte last võrrelda kellegagi, vaid näha last just sellena, kes ta on ja ja vaadata läbi selle prisma ja oskus laskuda lapse tasemele. See on oluline minu arust.

Aga kas sa keskkonnas oled pidanud tegema näiteks mingeid muudatusi, kui sul on erivajadusega laps olnud?

Mmm, jaa, olen pidanud küll vaatama, et... Praegusel hetkel ei ole see nii oluline, aga varasemalt on olnud küll, kus on vaja olnud mööblit teisiti kinnitada ja paigutada vastavalt lapsele näiteks.

15. Kuidas olete hakkama saanud erinevate eettulevate probleemidega seoses erivajadusega lapsega?

Jah, siimaani olen enda arust alati kuidagi toime tulnud nii hästi kui mul siis parasjagu need oskused ja teadmised on olnud, kuigi, jah, vahete-vahel ikkagi ma teen endale, või analüüsin, kus tuleb välja, et oleks võinud teha ka teisiti, aga sel hetkel kas lihtsalt ei osanud või või olid olud sellised, et ei tulnud selle peale, et midagi teisiti teha.

16. Milliseid koolitusi olete saanud erivajadusega lastega töötamiseks?

Mmm, ma olen läbinud 160 tunnise eripedagoogika kursuse ja siis olen täiendanud ka erinevate... erinevatel kursustel käinud.

17. Kellelt ja missugust tuge saate erivajadusega lastega töötamisel?

Tegelikult ei olegi väga mingit tuge, püüan kolleegidega rääkida, arutada ja ise materjali otsida ja olen ka pöördunud siis näiteks erinevate psühholoogide, psühhiaatrite poole lihtsalt konsultatsiooniks.

Sa mõtled, et kui sul on mingi erivajadusega laps, siis sa oled pöördunud konsultatsiooniks?

Jah, konsultatsiooniks jah.

18. Kas olete rahul pakutava toega?

Tegelikult ei ole.

19. Mis aitaks teil paremini hakkama saada erivajadusega lastega?

Kindlasti üheks määravaks teguriks on laste arv rühmas, kindlasti. Siis rohkem võib-olla, et ongi seda, ee, ühist tuge või et kuidagi, et kui see erivajadus on märgatud, et ka siis lasteaia poolt ja siis lasteaia tugispetsialistide poolt suurem tugi, et sellega tegeletak ja ka lapsevanema nõustamine loomulikult, et praegu on lapsevanema nõustamine jäänud ikkagi rühma õpetajate õlule väga suures osas ja, et see... tegelikult see on väga oluline, kui lapsevanemaga saab nõusse ja temaga koostööle siis hakkab kõik sujuma.

20. Mis on takistuseks toimetulekul erivajadusega lastega?

Eee, nõustamine jaa, eee ma ei oskagi, et sa ei oleks nagu see hüüdjä hääl, et räägid ja räägid ja räägid ja kogu aeg kõigil on aega, laps on väike, et see jah ka mind oleks ka aeg-ajalt vaja mingit sellist tuge, aga... seda nagu on ülivähe või puudub üldse.

21. Kas olete tugiisiku rakendamise poolt või vastu? Palun põhjendage.

Olen tugiisiku rakendamise poolt siis, kui tugiisik on saanud vastava väljaõppe ja tõesti ta teab ja on ka toeks. Ma ei ole sel juhul tugiisiku poolt, kui see tugiisik tuleb mulle rühma, täiesti suvaline isik, ma pean hakkama ka teda välja koolitama ja mul oleks rühmas nagu veel üks lisa nii öelda inimene juures, kellega tegeleda.

22. Millised on Teie ootused tugiisikule?

No tugiisik on ikkagi see, kes siis ongi, et selle erivajadusega lapsega tegeleb. Me lepime eelnevalt kokku, kuidas mida teha, ta toetab teda õppetegevustes, rühmategevustes ja, et ongi see et ta on, sellele lapsele abiks kas või siis emotsioonidega toimetulemises või noh siis igapäevases, või et see siis et ma ei peaks igapäevaselt teda siis hakkama suunama.

23. Kellelt ja missugust tuge vajaksite tööks erivajadusega lastega?

Kindlasti, et oleks siit meie oma selle tugispetsialistiga võib-olla et rohkem, rohkem sellist koostööd, et kui on märgatud, et siis ka, et sealtpoolt oleks rohkem tuge.

Mis ta konkreetselt tegema peab?

No kas või see, et tuleks rühma vaatlema, nõustaks, annaks meile ka suuniseid, et ja et oleks võib-olla, et rohkem et väljapoolt seda sisse tuua, niiöelda seda sellist pilku, mis oleks nüüd täiesti nagu võõra inimese pilk ja vaataks ja nõustaks ja võib-olla ka sellist nõustamisteenust.

Aga ootad sa veel kelleltki tuge?

Loomulikult, et kodu ka, et kodu toetaks seda ja loomulikult ka et juhtkond oleks sellega päri ja juhtkonnalt ka toetust.

Missugust konkreetselt, et missugust toetust sa juhtkonnalt ootad?

Ongi võib-olla siis see et kuidas siis eee, kui on see erivajadus märgatud, et kuidas siis kiiremini edasi minna ja kui tõesti on ka lapsevanemat vaja nõustada, et ka siis, et juhtkonna poolt, et juhtkond toetaks siis rühma meeskonda ja vajadusel siis tuleks ka siis ise vaatlema või, et... See pool on nagu tihti peale ära jäänud, et kuidagi hästi palju ülesandeid pannakse nagu rühmaõpetajatele, et kõik oodatakse, et kõik ebameeldivad jutuajamised peaks tegema rühmaõpetajad, noh, mis ebameeldivad, sa saad aru küll mida ma mõtlen.

Jaa, saan aru, rasked jutud.

Rasked jutud on jah, et kõik, et need ei ole meie jutud, need on teie jutud, võib-olla et sellist tuge. Ja võib-olla ka seda, et tegelikkuses, et pakkuda õpetajatele siis mingisugust,

kuidas ma ütlen, vaimse- füüsilise tervise poolt siis, kas mingeid teenuseid, kas või siis näiteks et töötervishoiu teenust pakkuda, et siin kord mitme aasta tagant, et õpetajatel ka hinnata seda. Muidugi, et võib-olla ma saan aru, et see on rahaliselt raske, aga see oleks boonuseks, või mingi, meil on näiteks X vallas olemas siin ujule, et miks mitte pakkuda siis õpetajatele võib-olla et kuus näiteks kaks korda mingisugune tund aega tasuta kasutada ujulat või mingit massaažiteenust, mida saab ju tööandja finantseerida, et sellised asjad oleks võib-olla päris oluline.

Aga ootad sa veel kuskilt, vallast näiteks tuge või riigilt?

Ohh, riigilt, terve see süsteem peaks muutuma selle erivajadustega märkamise hulgas, et see süsteem vajab ikka põhjalikku ümbervaatamist, et kindlasti peab olema, et see erivajaduste märkamine väga varajases eas, et praegu on ikkagi suund sinna, et 5+ aastat, aga tegelikult tuleks sellega kohe hakata tegelema, et see on riigipoolne ootus.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Ülle Kaljurand

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

LASTEAIASÕPETAJA OOTUSED JA VAJADUSED, KUI RÜHMAS ON ERIVAJADUSEGA LAPS

mille juhendaja on Katrin Saluvee, MA

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3,0, mis lubab 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.

Ülle Kaljurand

10.05.2021