

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kristiina Ansip

TRAUMATEADLIKU PEDAGOOGIKA RAKENDAMINE PÕHIKOO LIS
KOO LIJUHTIDE JA ÕPETAJATE VAATES: KOGEMUSED, KITSASKOHAD JA
ÕPETAJAKOOLITUSE TÄIENDAMISE VÕIMALUSED

Magistritöö

Juhendajad: kaasprofessor Judit Strömpl ja nooremlektor Pihel Hunt

Tartu 2025

Kokkuvõte

Traumateadliku pedagoogika rakendamine põhikoolis koolijuhtide ja õpetajate vaates: kogemused, kitsaskohad ja õpetajakoolituse täiendamise võimalused

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada põhikooli õpetajate ja koolijuhtide kogemuste kirjeldused traumateadliku pedagoogika rakendamisega, nende hinnangul ilmnevad kitsaskohad ning nende ettepanekud õpetajakoolituse täiendamiseks. Kvalitatiivse uuringu käigus viisin läbi poolstruktureeritud intervjuud üheksa õpetaja ja kolme koolijuhiga ning kasutasin andmete analüüsimiseks temaatilist sisuanalüüsi. Selgus, et traumateadlikkuse teoreetiline teadlikkus on madal, kuid mitmeid põhimõtteid rakendatakse intuiitiivselt. Peamiste kitsaskohtadena ilmsid süsteemse lähenemise puudumine, haridussüsteemi jäikus ja koostööprobleemid. Õpetajakoolituse täiendamiseks pakkusid uuringus osalejad välja praktiliste oskuste arendamist, traumateadlikkuse lõimimist õppekavasse ning õpetajate vaimse tervise ja refleksioonioskuse toetamist.

Võtmesõnad: Traumateadlik pedagoogika, turvaline õpikeskkond, trauma, õpetajakoolitus

Abstract

Implementation of Trauma-Informed Pedagogy in Basic Schools in the Perspective of School Leaders and Teachers: Experiences, Challenges, and Opportunities for Improving Teacher Education

The aim of this master's thesis was to examine how basic school teachers and school leaders describe their experiences with the implementation of trauma-informed pedagogy, identify the challenges they perceive, and gather their suggestions for improving teacher education. This qualitative study involved semi-structured interviews with nine teachers and three school directors and the data were analysed using thematic content analysis. The findings revealed that while theoretical knowledge of trauma-informed pedagogy is generally limited, several of its core principles are applied intuitively in practice. The main challenges highlighted included the lack of a systemic approach, rigidity of the education system, and cooperation problems. To complement teachers' education, the participants of the study suggested developing practical skills, integrating trauma awareness into the curriculum, and supporting teachers' mental health and reflection skills.

Keywords: Trauma-informed pedagogy, safe learning environment, trauma, teacher education

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Trauma ja õppimine: mõju lapse ajule, emotsionaalsele arengule ja käitumisele klassiruumis	5
1.2. Traumateadliku pedagoogika mõiste, põhimõtted ja rakendamise tähtsus hariduses	7
1.3. Õpetaja roll traumateadlikus pedagoogikas: emotsionaalne tugi ja enesehooldus	9
1.4. Töö eesmärk ja uurimisküsimused	11
2. Metoodika	11
2.1. Valim	11
2.2. Andmekogumine	12
2.3. Andmeanalüüs	14
3. Tulemused	15
3.1. Põhikooli õpetajate kogemused traumateadliku pedagoogika rakendamisega.....	15
3.2. Peamised kitsaskohad õpetajate arvates traumateadliku pedagoogika rakendamisel ...	18
3.3. Põhikooli koolijuhtide vaated traumateadliku pedagoogika rakendamisele	21
3.4. Õpetajate ja koolijuhtide ettepanekud õpetajakoolituse täiendamiseks	24
4. Arutelu.....	26
Tänuõnad	30
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus	31
Lisa 1. Õpetajate intervjuu kava.....	
Lisa 2. Koolijuhtide intervjuu kava.....	
Lisa 3 . Magistritöö uuringus osaleja informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm	
Lisa 4 . Täenduslike üksuste kodeerimise ja temade moodustamise näide	

Sissejuhatus

Õppimise edukus on tihedalt seotud lapse subjektiivse heaoluga, see tähendab, kui võrd rahulolevana, turvaliselt ja kaasatuna ta end oma koolikeskkonnas tajub. Soo (2024) rõhutab, et sellist heaolu kujundavad eelkõige kvaliteetsed suhted õpetajate ja kaasõpilastega, mis toetavad lapse autonoomiat, kuuluvustunnet ja eneseväljendust. Kui suhted on nõrgad või puuduvad, võib lapse psühholoogiline haavatavus suurenedada ning tema toimetulek koolikeskkonnas raskeneda, isegi juhul, kui hariduslike eesmärkide saavutamine on formaalselt tagatud (Soo, 2024). Õpilase subjektiivset heaolu võivad rikkuda ka ebasoodsad kogemused, sealhulgas traumakogemused, mida ta kannab õpikute kõrval seljakotis nähtamatu ja raske koormana. See metafoor tuli meelde arutelude ajal juhendajatega ning toob esile, kui oluline on traumateadliku pedagoogika teema.

Viimastel aastatel on hariduses hakatud üha enam mõistma, kui oluline on arvestada õpilaste võimalike traumakogemustega. Traumateadlik pedagoogika aitab luua turvalise ja toetava õpikeskkonna, mis toetab eriti neid õpilasi, kes on läbi elanud raskeid sündmusi (Arbour *et al.*, 2023; Reddig & VanLone, 2022). On teada, et trauma, olgu see siis ühekordne sündmus või pikaajaline protsess, võib oluliselt mõjutada lapse võimet õppida, keskenduda ja oma emotsioone reguleerida (SAMHSA, 2019). Tihti võivad trauma tagajärjed avalduda käitumisprobleemidena, mida õpetajad ei pruugi õigesti tõlgendada (Becker-Blease, 2017).

Eesti koolides esineb oluline puudujääk traumateadlike lähenemiste rakendamisel. Kerbi (2019) uuringust selgub, et paljud üldhariduskoolide õpetajad ei oska trauma kahtluse korral sekkuda ning vaid väike osa on saanud trauma teemal täienduskoolitust. Puudub täpne arusaam, kuidas koolid ja õpetajad traumateadlikku lähenemist mõistavad ning millised on peamised takistused selle rakendamisel. Just seetõttu on oluline uurida põhikooli õpetajate kogemusi ja koolijuhtide vaateid traumateadliku pedagoogika rakendamise osas ning teha ettepanekuid õpetajakoolituse täiendamiseks.

Eestis on seni käsitletud õpetajate teadlikkust trauma mõjust (Kasekamp, 2022; Kerbi, 2019), kuid puudub põhjalikum ülevaade sellest, kuidas õpetajad ja koolijuhid mõistavad ja rakendavad traumateadlikku pedagoogikat praktikas. Puudub sügavam teadmine õpetajate ja koolijuhtide kogemustest traumateadliku pedagoogika rakendamisel ning nende vajadustest erialase väljaõppe kontekstis.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Trauma ja õppimine: mõju lapse ajule, emotsionaalsele arengule ja käitumisele klassiruumis

Trauma on sündmus või sündmuste seeria, mis võib põhjustada sügavaid negatiivseid mõjusid inimese füüsilisele, emotsionaalsele ja sotsiaalsele heaolule (SAMHSA, 2019). Trauma jaguneb üldjoontes kaheks: sündmuspõhiseks ja suhtel põhinevaks. Sündmuspõhine trauma viitab konkreetsetele juhtumitele või sündmustele, mis kahjustavad inimese füüsilist, emotsionaalset või sotsiaalset heaolu. Suhtel põhinev trauma hõlmab keerukamaid kogemusi, mis on seotud katkiste kiindumussuhete, hooletusse jätmise või väärkohtlemisega. Kompleksne trauma viitab korduvatele kogemustele, näiteks koduvägivallale või hooletusse jätmisele, mille tagajärjed avalduvad lapse enesehinnangus, emotsioonide regulatsioonis ja suhetes teistega. See mõjutab märkimisväärselt lapse õppimisvõimet ja toimetulekut hariduskeskkonnas (Strömpl & Žarkovski, 2024).

Traumaatilised kogemused avaldavad mõju laste kognitiivsetele võimetele, emotsioonide regulatsioonile ja käitumisele klassiruumis. Brunzell jt (2019) rõhutavad, et trauma põhjustab neuroloogilisi ja psühholoogilisi reaktsioone, mis võivad viia õpiraskuste ja käitumishäireteni. Maclochlainn jt (2022) lisavad, et traumateadlik keskkond võib aidata neid negatiivseid mõjusid leevendada.

Trauma mõju lapse ajule on keeruline ja ulatuslik. Perry (2009) selgitab, et aju areneb hierarhiliselt alt üles – kõigepealt kujunevad ajutüvi ja vaheaju, mis vastutavad ellujäämiseks vajalike funktsioonide eest, ning seejärel arenevad limbiline süsteem ja ajukoos, mis reguleerivad emotsioone ja keerukamaid kognitiivseid protsesse. Kuna traumakogemus võib häirida madalamate ajustruktuuride arengut, jääb lapse stressisüsteem sageli pidevasse häireseisundisse, mis omakorda pärssib kõrgemate ajufunktsioonide, näiteks tähelepanu ja eneseregulatsiooni normaalset toimimist. Ta lisab, et kui lapse varajases eas on stressi tõttu häiritud ajutüve areng, võib see pärssida ka limbilise süsteemi ja ajukoore arengut. Sellepärast on äärmiselt tähtis, et lapse esimese eluaasta jooksul puutuks laps võimalikult vähe kokku traumaatilist stressi põhjustavate olukordadega.

Trauma põhjustab olulisi muutusi aju struktuuris ja funktsioonis, mis omakorda mõjutab lapse õppimisvõimet. Becker-Blease (2017) rõhutab, et trauma mõjutab eriti eesajukoort, mis vastutab kognitiivsete funktsioonide ja probleemide lahendamise eest, põhjustades raskusi keskendumisel ja ülesannete lahendamisel. Need neuroloogilised

muutused selgitavad traumakogemustega õpilaste raskusi ülesannete täitmisel ja õpitulemuste saavutamisel. Kim jt (2021) lisavad, et traumajärgne pidev stress võib põhjustada täiendavaid neuroloogilisi muutusi, mis mõjutavad mälu ja tähelepanuvõimet – võtmetegureid õppeedu juures.

Lisaks kognitiivsele mõjule mõjutab trauma ka vaheaju, mis reguleerib autonoomset närvisüsteemi ja hormoonide tasakaalu. Talamuse düsregulatsioon võib põhjustada sensoorse teabe töötlemise häireid, mistõttu on lapsel keeruline keskenduda ning ta võib reageerida ümbritsevatele stiimulitele kas ülitundlikult või hoopis tuimalt (De Bellis & Zisk, 2014). Hüpotalamuse düsregulatsioon võib aga viia uneprobleemide, ainevahetushäirete ja kroonilise ärevuseni, mis kõik mõjutavad lapse igapäevast toimetulekut ja õpitulemusi (Perry, 2009).

Trauma üks keskne mõju avaldub laste eneseregulatsioonis – võimes keskenduda, hallata emotsioone ja juhtida käitumist. Martini jt (2016) on leidnud, et trauma kahjustab märkimisväärselt laste võimet emotsioone reguleerida, mis otseselt takistab õppimist ja keskendumist. Need emotsionaalsed raskused mõjutavad ka laste enesehinnangut, mis on oluline akadeemilise edu saavutamiseks. Berger (2019) märgib, et traumakogemusega lapsed võivad tunda end ebakindlalt ja karta ebaõnnestumist, mis muudab nad passiivseks, vältivaks ja akadeemiliselt vähemaktiivseks. Boylan jt (2023) ja Fondren jt (2019) lisavad, et emotsionaalne düsregulatsioon väljendub tugevates emotsionaalsetes reaktsioonides, mida lastel on raske kontrollida, ning see nõuab spetsiaalseid õpetamisstrateegiaid.

Need emotsionaalsed raskused kanduvad üle klassiruumi käitumisse. Erivajadustega laste nõukogu (*Council for Exceptional Children*) (2021) toob välja, et traumakogemusega lapsed võivad olla impulsiivsed, kergesti ärrituvad ning neil on raske juhiseid järgida. Traumateadlik kool (*Trauma-Sensitive School*) (2020) rõhutab, et trauma kahjustab töömälu ja täidesaatvaid funktsioone, mis teeb keeruliseks ülesannete täitmise ja probleemide lahendamise. Lisaks on traumakogemustega lastel sageli keeruline empaatia tundmine ja sotsiaalsete suhete loomine, mis Veneti (2021) ja Brunzelli jt (2019) sõnul võib tekitada konflikte ja vähendada akadeemilist motivatsiooni.

Perry (2009) rõhutab, et traumakogemusega laste aitamiseks tuleks esmalt keskenduda eneseregulatsiooni toetamisele, eriti läbi rütmiliste ja kehaliste tegevuste (nt muusika, liikumine, hingamisharjutused), mis aitavad tasakaalustada ajutüve ja vaheaju funktsioone. Kui lapse närvisüsteem on pidevas võitle- või põgene seisundis, ei ole tal võimalik efektiivselt keskenduda ega õppida. Seetõttu on oluline, et toetavad sekkumised oleksid suunatud esmalt

füsioloogilisele tasakaalule, enne kui keskendutakse kognitiivsete oskuste arendamisele või vähemalt peaksid need arendustegevused toimuma paralleelselt.

Traumast tulenevad õpiraskused ja käitumisprobleemid võivad süvendada olemasolevaid erivajadusi või põhjustada uusi. Blodgett ja Harrington (2015) näitavad, et traumakogemustega õpilastel esineb sageli mäluhäireid ja raskusi täidesaatvate funktsioonidega, mis mõjutab nende võimet täita ülesandeid ja saavutada akadeemilisi eesmärke. Berger ja Martin (2020) ning Gray (2019) rõhutavad, et traumaga seotud õpiraskused ei piirdu ainult kognitiivsete probleemidega, vaid hõlmavad ka emotsionaalse düsregulatsiooni ja kroonilise stressi tagajärgi.

1.2. Traumateadliku pedagoogika mõiste, põhimõtted ja rakendamise tähtsus hariduses

Traumateadlik pedagoogika on haridusvaldkonnas suhteliselt uus lähenemisviis, mis keskendub traumade mõjule õpilaste õppimisvõimele ja heaolule. See pedagoogiline lähenemine ei tähenda ainult tundlike teemade käsitlemist, vaid hõlmab laiemalt õpetamistegevuste kohandamist, et toetada kõiki õpilasi, kellel võib olla traumaatilisi kogemusi (Arbour *et al.*, 2023). Traumateadlikkus hariduses on oluline, sest trauma mõjutab tugevalt lapse kognitiivset, emotsionaalset ja käitumusliku arengut ning õppimisvõimet (Berger & Martin, 2020; Davidson, 2017).

Traumakogemusega õpilaste toetamine nõuab programme, mis keskenduvad sotsiaal-emotsionaalsetele oskustele, stressijuhtimisele ja turvalise õpikeskkonna loomisele (Berger & Martin, 2020). Brunzell jt (2021) on oma uuringus täheldanud, et just usaldusväärsed suhted on kriitilise tähtsusega tegur, mis toetab õpilaste emotsionaalset ja kognitiivset arengut. Williams ja Berthelsen (2019) on näidanud positiivseid tulemusi rütmi- ja liikumispõhiste sekkumistega, mis on aidanud parandada laste eneseregulatsiooni, vähendada käitumisprobleeme ja suurendada keskendumisvõimet.

Traumateadlik pedagoogika keskendub süsteemsetele ja organisatsioonilistele muutustele koolides, mis hõlmavad trauma mõjude mõistmist, sümptomite äratundmist ning teadmiste rakendamist koolisüsteemis, et vähendada retraumatiseerimist (National Child Traumatic..., 2017). Retraumatiseerimine tähendab olukordi, kus inimese varasemad traumad taasaktiveeruvad sobimatute reageeringute, turvatunde puudumise või toetava keskkonna puudumise tõttu (Maynard *et al.*, 2019). Koolis võib retraumatiseerimine aset leida näiteks siis, kui õpetaja ei mõista, et lapse agressiivne või endassetõmbunud käitumine on seotud

varasema traumakogemusega ning reageerib karistavalt, ähvardavalt või ükskõikselt. Samuti võivad kooli üldised tegevused, nagu jäik hindamissüsteem või emotsionaalse toe puudumine, põhjustada olukordi, kus laps tunneb end taas ohustatuna. Seetõttu on õpetajate ja kooli personali traumateadlikkus ülioluline, et mõista õpilaste käitumise algpõhjuseid ning vältida tahtmatut retraumatiseerimist (National Child Traumatic..., 2017). Stokes jt (2023) selgitavad, et traumateadlik pedagoogika on kujunenud mitme valdkonna koostööst, sealhulgas neuroteadusest, mis selgitab trauma mõju aju arengule ja stressiregulatsioonile, sotsiaal-emotsionaalsest õppimisest, mis toetab õpilaste emotsionaalsete ja sotsiaalsete oskuste arendamist, taastavatest tegevustest, mis keskenduvad suhete parandamisele, ning sotsiaalsest õiglusest, mis rõhutab õiglasemate ja kaasavamate haridussüsteemide loomist.

Missouri mudelist (Missouri Trauma Roundtable, 2019) lähtuvalt peab traumateadlik koolisüsteem toetama kõiki osapooli kolme põhikomponendi kaudu. Esiteks hõlmab see kõigi osapoolte teadlikkuse tõstmist, kus õpetajate ja koolipersonali teadlikkus trauma mõjust laste käitumisele ja õppimisvõimele on võtmetähtsusega. Teiseks on oluline emotsionaalse ja psühholoogilise toe pakkumine nii õpilastele kui ka õpetajatele, et tulla toime trauma tagajärgedega ja vältida läbipõlemist. Kolmandaks tuleb kohandada õppimist ja õpetamist, õpetamismeetodid peavad olema paindlikud, arvestades traumakogemustega laste vajadusi, et toetada nende õppimisprotsessi.

Traumateadlik pedagoogika tugineb viiele põhimõttele: turvalisus, usaldusväärsus, valikuvabadus, koostöö ja võimestamine (Carello & Thompson, 2021; Henshaw, 2022). Nende põhimõtete rakendamine loob turvalise ja toetava õpikeskkonna, kus õpilased saavad kogeda füüsilist ja emotsionaalset turvalisust, mis aitab vähendada stressi ja parandada õppimisvõimet (European School..., 2023; Harrison *et al.*, 2023; Monash University, 2020). Usaldusväärsete suhete loomine on kriitilise tähtsusega, kuna see vähendab õpilaste ärevust ja soodustab nende osalemist õppeprotsessis. Läbipaistev suhtlus ja selged ootused aitavad tugevdada usaldust õpilaste ja õpetajate vahel (American University, 2020; European School..., 2023). Traumakogemusega õpilaste toetamiseks on oluline arendada nende eneseregulatsiooni oskusi ja luua toetavad suhted koolis (Brunzell *et al.*, 2019).

Õpetajad saavad kohandada oma õpetamismeetodeid, pakkudes õpilastele rohkem valikuvõimalusi ja kontrolli, suurendades enda empaatiavõimet ning muutes õppekava paindlikumaks, et soodustada trauma mõjude all kannatavate õpilaste edukust (Arbour *et al.*, 2023; Florida State University, 2020). Need strateegiad aitavad vähendada

retraumatiseerimise riski ja toetada õpilaste õppimist. Emotsionaalne ja sotsiaalne tugi õppekeskkonnas aitab parandada õpilaste heaolu (European School..., 2023). Struktureeritud õppekeskkond ja süsteemne tugi toetavad õpilaste toimetulekut (ITIPPS, 2021; Monash University, 2020). Autonoomia ja valikuvabadus on olulised õpilaste motivatsiooni ja enesekindluse toetamisel. Purvise jt (2013) välja töötatud usalduslikel suhetel põhineva sekkumise meetod *Trust-Based Relational Intervention* (TBRI) on näide teaduspõhisest lähenemisest, mis aitab luua turvalisi ja toetavaid suhteid traumakogemustega laste ja täiskasvanu vahel. Meetod keskendub nii füüsilistele vajadustele, kiindumussuhte loomisele kui ka käitumuslikule toetusele.

Traumateadlik pedagoogika on mitmetasandiline lähenemine, mis hõlmab nii õpikeskkonna kujundamist klassiruumis kui ka laiemaid muutusi koolis (Berger, 2019). Õpetajate võimestamine, andes neile vajalikud tööriistad ja teadmised traumaga õpilaste toetamiseks, on üks olulisemaid aspekte. See hõlmab õpilaste emotsionaalse ja käitumusliku düsregulatsiooni mõistmist, stressiga toimetuleku strateegiate rakendamist ning õpetamisviiside kohandamist (Kim *et al.*, 2021). Lisaks õpilaste toetamisele on oluline tähelepanu pöörata ka õpetajate endi vaimse tervise ja heaolu säilitamisele, et vältida läbipõlemist ja stressi ning luua klassiruumis rahulik ja struktureeritud keskkond (Berger, 2019; Berger & Martin, 2020).

1.3. Õpetaja roll traumateadlikus pedagoogikas: emotsionaalne tugi ja enesehooldus

Traumateadlik pedagoogika seab õpetajatele olulise vastutuse, pakkudes traumakogemustega õpilastele vajalikku tuge ja mõistmist. Reddig ja VanLone (2022) rõhutavad, et õpetajate ettevalmistus traumateadliku pedagoogika rakendamiseks on kriitilise tähtsusega, kuna õpetajad vajavad spetsiifilisi oskusi ja teadmisi turvalise ja toetava õpikeskkonna loomiseks. Nende uuring rõhutab riiklike kompetentside ja õpetajakoolituse tähtsust enne ametikohale asumist, et õpetajad oleksid valmis toetama traumakogemusega õpilasi (Reddig & VanLone, 2022).

Õpetajate ülesanne on lisaks akadeemilistele eesmärkidele luua turvaline keskkond ja toetavad suhted, mis aitavad õpilastel trauma mõjudega toime tulla. See nõuab empaatiat, paindlikkust ja teadmisi trauma mõjust laste arengule (Alisic *et al.*, 2012). Samal ajal võivad õpetajad ise kokku puutuda asendustrauma (*vicarious trauma*) ja kaastundeväsimusega (*compassion fatigue*), kuna nad puutuvad igapäevaselt kokku õpilaste raskete lugude ja

emotsioonidega (Oberg *et al.*, 2023; Stephens, 2020). Asendustrauma tähendab emotsionaalset ja kognitiivset muutust, mis võib tekkida, kui spetsialist puutub korduvalt kokku teiste inimeste traumalugudega. Selline kokkupuude võib viia selleni, et inimene hakkab ise kogema sarnaseid tundeid ja reaktsioone nagu trauma läbi elanud inimesed, kuigi ta ei ole ise otseselt traumat kogunud (McCann & Pearlman, 1990). Sellised kogemused võivad aja jooksul viia emotsionaalse kurnatuse ja vähenenud empaatiavõimeni, mistõttu on oluline, et õpetajad hoolitseksid teadlikult oma heaolu eest ja saaksid professionaalset tuge (Figley, 1995).

Selgete ja järjepidevate reeglite rakendamine vähendab ärevust ja loob turvatunde, aidates õpilastel paremini toime tulla (Berger & Martin, 2020; Boylan *et al.*, 2023). Õpetajate igapäevane kokkupuude õpilastega annab neile ainulaadse võimaluse aidata leevendada trauma mõjusid (Alisic *et al.*, 2012). Kimi (2021) uuring näitab, et traumateadlikkuse alasel koolitusel osalenud õpetajad on paremini võimelised pakkuma emotsionaalset tuge ja aitama õpilastel stressiga toime tulla.

Figley (1995) rõhutab, et kaastundeväsimus võib avaldada emotsionaalses eemaldumises, ärevuses ja füüsilises kurnatuses, mis takistavad professionaalide tõhusust ja empaatiavõimet. Empaatiapõhine lähenemine võimaldab õpetajatel mõista õpilaste vajadusi ja ennetada trauma tagajärjel kujunenud käitumismustreid (Fondren, 2019). Trauma mõju mõistmine aitab õpetajatel vältida retraumatiseerimist ning suunata õpilasi õppimisele ja edule (Becker-Blease, 2017). Lisaks sellele toetab empaatiavõime taastava õiguse põhimõtete rakendamist, mis vähendab probleemse käitumise kordumist ja edendab õpilaste emotsionaalset heaolu (Gonzalez, 2020).

Õpetajate enesehooldus ja professionaalne toetus on üliolulised traumateadliku pedagoogika rakendamisel. Regulaarne väljaõpe ja professionaalne tugi aitavad õpetajatel paremini mõista traumakogemustega laste vajadusi ning tõsta nende teadlikkust ja enesekindlust (Loomis, 2020). Samuti aitab enesehooldus vältida läbipõlemist ja võimaldab pakkuda õpilastele järjepidevat tuge (Kim, 2021). Menschner ja Maul (2016) rõhutavad, et professionaalsetes aruteludes osalemine aitab spetsialistidel toime tulla kaastundeväsimusega, mis tekib kokkupuutest õpilaste traumaatiliste kogemustega.

Eesti kontekstis on seni uuritud õpetajate teadlikkust trauma mõjust (Kasekamp, 2022; Kerbi, 2019), kuid teadmised selle kohta, kuidas traumateadlikku pedagoogikat realselt mõtestatakse ja ellu viiakse, on piiratud. Samuti puudub ülevaade õpetajate ja koolijuhtide

kogemustest ning nende vajadustest erialase ettevalmistuse järele, mis toetaks traumateadliku pedagoogika teadlikku ja järjepidevat rakendamist.

1.4. Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärk on välja selgitada põhikooli õpetajate ja koolijuhtide kogemuste kirjeldused traumateadliku pedagoogika rakendamisest, nende hinnangul ilmnevad kitsaskohad ning nende ettepanekud õpetajakoolituse täiendamiseks.

Uurimisküsimused:

1. Kuidas põhikooli õpetajad kirjeldavad oma kogemusi traumateadliku pedagoogika rakendamisega?
2. Millised on õpetajate arvates peamised kitsaskohad traumateadlikku pedagoogika rakendamisel?
3. Missugused on põhikooli koolijuhtide vaated traumateadliku pedagoogika rakendamisele?
4. Millised on õpetajate ja koolijuhtide ettepanekud õpetajakoolituse täiendamiseks seoses traumateadliku pedagoogikaga?

2. Metoodika

2.1. Valim

Uuringus kasutasin sihipärast valimit (Rämmer, 2014), et kaasata põhikooli õpetajaid erinevatest ainevaldkondadest (humanitaar- ja reaalainete õpetajad ning klassijuhatajad) ja koolijuhte erinevat tüüpi koolidest. Õpetajate valiku kriteeriumideks oli täiskohaga töötamine põhikooli astmes ning kuulumine ühte kolmest grupist: humanitaarainete õpetaja, reaalainete õpetaja või klassijuhataja. Kolme erineva grupi kaasamine võimaldas uuringusse tuua mitmekesiseid vaatenurki, kuna nende töö fookus ja lähenemine võivad erineda. Valimisse kuulus üks riigikool-linnakool Ida-Virumaalt, üks maakool Jõgevamaalt ning üks erakool Tartumaalt. Koolide valikul oli ainukeseks kriteeriumiks kooli tüüp (linna-, maa- või erakool) ning põhikooli olemasolu. Linna-, maa- ja erakoolidel on erinevad võimalused ja ressursid, mistõttu aitab erinevate koolitüüpide kaasamine paremini mõista, kuidas erinevad kontekstid mõjutavad õpetajate ja koolijuhtide kogemusi ja strateegiaid. Muud kriteeriumid, nagu kooli suurus, õppekeel või varasem kokkupuude traumateadliku pedagoogikaga, polnud valiku tegemisel olulised. Saatsin kriteeriumitele vastavatele koolidele osalemiskutse e-kirja teel ning uuringu viisin läbi nendes koolides, kelle juhid saatsid tagasi oma nõusoleku osalemiseks

ja edastasid mulle nende õpetajate kontaktid, kes vastasid seatud kriteeriumidele ning soovisid vabatahtlikult uuringus osaleda.

Uuringus osales kokku üheksa õpetajat, kelle tööstaž koolis varieerus viiest kuni 36 aastani ning ka iga valitud kooli koolijuhid. Koolijuhtide juhtimiskogemus ulatus kolmest kuni üheksa aastani. Koolijuhtide osalemine oli oluline, kuna nad kujundavad kooli töökeskkonda ja -kultuuri ning nende arusaam ja toetus traumateadliku pedagoogika rakendamisel mõjutab otseselt õpetajate igapäevast tööd.

2.2. Andmekogumine

Kasutasin andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldas esitada avatud küsimusi ning ajendas uuritavat avaldama oma arvamust, arusaamu ning kogemusi (Lepik *et al.*, 2014). Eelistatud on avatud küsimused, mis võimaldavad intervjuueeritavat esitada oma isiklike arusaamu omaenda sõnastusega.

Intervjuukavad koostasid lähtudes uurimisküsimustest. Õpetajatele ja koolijuhtidele koostasid erinevad kavad, kuna nende rollid ja vastutusvaldkonnad on erinevad. Mõlemas intervjuukavas esines mõningaid kattuvaid küsimusi. Koolijuhtide intervjuukava keskendus peamiselt juhtimisega seotud teemadele ja tugines vaid ühele uurimisküsimusele. See võimaldas koguda täpsemat ja selgemat teavet, võttes arvesse iga grupi eri vaatenurka.

Intervjuu kava koosnes neljast osast: sissejuhatavad küsimused kontakti loomiseks ja taustainfo kogumiseks (nt Kuidas olete töötanud õpetajana/koolijuhina?), üldised küsimused teemasse süvenemiseks, spetsiifilised küsimused iga uurimisküsimuse kohta (nt Kuidas olete kokku puutunud traumateadliku pedagoogikaga oma senises karjääris?) ning kokkuvõtavad küsimused (nt Kas soovite veel midagi lisada või täpsustada seoses traumateadliku pedagoogika rakendamise kogemustega teie koolis?). Intervjuukava usaldusvääruse tõstmiseks küsisin tagasisidet juhendajatelt. Kvaliteedi tagamiseks viisin läbi prooviintervjuu ühe põhikooli aineõpetajaga, mille tulemusena selgus vajadus selgitada eelnevalt traumateadliku pedagoogika kontseptsiooni olemust. Lõplikud intervjuukavad on leitavad lisadest üks ja kaks.

Andmeid kogusin novembrist 2024 kuni jaanuarini 2025.a. Kohtumised intervjuudeks leppisin kokku meili teel. Kümme intervjuud viisin läbi silmast silma kohtumistel koolides, kus konkreetse ruumi valis õpetaja või juht. Üks õpetaja soovis ette intervjuu küsimusi ning ühe õpetajaga ja koolijuhiga viisin intervjuu läbi *Google Meet* keskkonnas. Näost näkku

kohtumine võimaldas jälgida intervjuueeritavate kehakeelt ja vahetuid emotsioone, mis aitasid kaasa intervjuu ajal saadud informatsiooni paremale mõistmisele.

Osalejate konfidentsiaalsuse tagamiseks toimusid intervjuud eraldatud ruumis, kus viibisin koos intervjuueeritavaga. Intervjuud salvestasin iPhone 14 Pro *Voice Memos* rakendusega. Kõige lühem intervjuu koolijuhiga kestis 16 minutit ja kõige pikem 26 minutit, õpetajatega läbiviidud intervjuudest kõige lühem oli 20 minutit ning kõige pikem 39 minutit. Intervjuude kestus erines koolijuhtide ja õpetajate vahel nii küsimuste fookuse kui ka vastuste põhjalikkuse tõttu. Koolijuhtide intervjuud olid suunatud ühele uurimisküsimusele ning olid seetõttu üldiselt lühemad.

Uuringu läbiviimisel järgisin teadustöö eetilisi põhimõtteid, keskendudes osalejate informeerimisele, vabatahtlikkusele, konfidentsiaalsusele ja andmete turvalisele käsitlemisele, mida näeb ette hea teadustava (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2017). Uurimiseetika põhimõtetest lähtudes lõin intervjuueeritavaga usaldusliku õhkkonna, alustades vestlust üldistel teemadel. Kõik osalejad allkirjastasid informeeritud nõusoleku lehe (Lisa 3), mis sisaldas põhjalikku teavet uuringu eesmärgi, läbiviimise protsessi ning osalejate õiguse kohta loobuda osalemisest igal hetkel (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2017).

Osalejate konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutan uurimistöös koode ning väldin detailse info avaldamist, mis võiks võimaldada koolide või osalejate tuvastamist. Intervjuude helisalvestused säilitan lukustatud telefonis, millele on ligipääs ainult minul, ning kustutan andmed pärast magistritöö kaitsmist.

Uurimisprotsessi usaldusväarsuse suurendamiseks, dokumenteerimiseks ja reflekteerimiseks pidasin kogu uurimistöö vältel päevikut. Selleks kasutasin pabermärgmikku, kuhu panin kirja tekkinud mõtted ja tähelepanekud vahetult pärast intervjuude läbiviimist, hiljemalt paari tunni jooksul. Reflektiivse päeviku pidamine aitas kaasa uurimisprotsessi läbipaistvuse suurendamisele, kuna see võimaldas esile tuua minu kui uurija kogemused, väärtushinnangud ja otsused. Sellise lähenemisviisi olulisust rõhutab ka Ortlipp (2008), kelle sõnul aitab reflektiivne kirjutamine mõista uurija positsiooni ja selle võimalikku mõju uurimistulemustele.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutasin temaatilist sisuanalüüsi, mis võimaldas põhjalikult uurida ja mõista uuritavate kogemusi ning arusaamu seoses käesoleva uurimistööga. Tegemist on paindliku ja laialdaselt kasutatava meetodiga kvalitatiivses uurimistöös (Braun & Clarke, 2021).

Esimeses etapis transkribeerisin helifailidena salvestatud intervjuud tekstifailideks, kasutades sõna-sõnalist fokuseerimata transkribeerimise strateegiat (Linno, 2020). Selleks laadisin helifailid üles kõnetuvastusprogrammi www.tekstiks.ee, mis genereeris mõne tunni jooksul valmis tekstiversioonid (Olev & Alumäe, 2022). Seejärel võrdlesin saadud tekste helisalvestistega ning parandasin ebatäpsused, mis tulenesid madalast helikvaliteedist või intervjuueeritavate ebaselgest diktsioonist.

Õpetajate täismahus intervjuude transkriptsiooni korrastamine võttis keskmiselt kaks ja pool tundi, samas kui lühemate (16–25-minutiliste) intervjuude puhul kulus umbes poolteist tundi. Keskmiselt moodustus igast intervjuust seitse kuni üheksa lehekülge teksti (Times New Roman, 12pt, reavahe 1,5). Transkriptsioonide kogumaht on 97 lehekülge. Kõiki uuringuga seotud materjale ja transkriptsioone säilitasin parooliga kaitstud arvutites, millele kõrvalistel isikutel puudub ligipääs ning hävitan pärast magistritöö kaitsmist.

Andmeanalüüsi teises etapis viisin läbi andmete kodeerimise, kasutades vabavaralist andmetöötluskeskkonda QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017). Sinna sisestasin koolijuhtide ja õpetajate intervjuude transkriptsioonid. Andmeanalüüs algas Laheranna (2008) soovitusel tekstide korduva lugemisega, et saada terviklik ülevaade ning süveneda kogutud andmetesse.

Seejärel kodeerisin transkriptsioone iseseisvalt. Andmeanalüüsi viisin läbi avatud kodeerimisega, markeerides transkriptsioonides tähenduslikud üksused– lauseosad, laused või tekstilõigud, et säilitada andmetest tulenev rikkus. Nendele üksustele määrasin märksõnad ehk teemad. Kodeerimise käigus pöörasin tähelepanu vastustes sisalduvatele sisulistele mõtetele ja kogemustele, mis aitasid mõista uuritavate vaatenurki ning leida seoseid uurimisküsimustega. Järgmisena rühmitasin sarnased teemad ning moodustasin nende põhjal sisuliselt seotud teemad. Tähenduslike üksuste kodeerimise ja teemade moodustamise näide on leitav lisast neli.

Andmeanalüüsi usaldusvääruse suurendamiseks ja tulemuste täpsustamiseks kasutasin kaaskodeerimist ühe koolijuhi intervjuu puhul. Tuginedes O'Connor ja Joffe (2020) soovitusele kaaskodeerida umbes 10–25% andmehulgast, valisin juhuslikult ühe eelnevalt

kodeeritud koolijuhhi intervjuu, mille koodid ei olnud minu põhijuhendajale kui kaaskodeerijale nähtavad. Minu juhendaja kodeeris minust sõltumata selle intervjuu, mis hõlmas ühe uurimisküsimuse raames saadud vastuseid ning moodustas ligikaudu 10% transkriptsioonide kogumast. Kodeerimistulemuste tõlgendamisel oli enamuses suur kattuvus, kuid esines ka erinevusi, mis tulenesid peamiselt sõnastuse variatsioonidest ja meie erinevast kogemusest. Korduvate läbivaatamiste käigus jõudsin aga sarnastele arusaamadele ning täpsustasin koodide tähendust. Lisaks andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks kodeerisin kuu aja möödudes transkriptsioonid uuesti, täpsustades eelkõige koodide sõnastust. Lisaks arutasin koodide moodustumist ja nende tähendust oma juhendajaga.

Kolmandas andmeanalüüsi etapis grupeerisin sisult sarnase tähendusega koodid teemadeks. Moodustatud teemade sisu ja täpsust analüüsisin ning kooskõlastasin oma juhendajaga. Lõplikud teemad esitan magistr töö tulemuste peatükis koos vastava analüüsiga.

3. Tulemused

Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, kajastades nii õpetajate kui ka koolijuhtide arvamusi. Analüüs on toetatud tsitaatidega, mis on esitatud kursiivis. Parema loetavuse tagamiseks on tsitaatidest eemaldatud kordused ja ebaolulised osad, mis on tähistatud sümboliga (...). Intervjueeritavate konfidentsiaalsuse säilitamiseks on neile määratud koodid: õpetajad on tähistatud kui Õ1–Õ9 ja koolijuhid kui K1–K3.

3.1. Põhikooli õpetajate kogemused traumateadliku pedagoogika rakendamisega

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas põhikooli õpetajad kirjeldavad oma kogemusi traumateadliku pedagoogika rakendamisega. Andmeanalüüsi tulemusena eristus neli peamist teemat: õpetajate kogemused traumast tingitud käitumismustrite äratundmisel, turvalise õpikeskkonna loomise kogemused, õppetöö individualiseerimise kogemused ning koostöö ja vastutuse jagamise kogemused tugispetsialistidega.

Õpetajate kogemused traumast tingitud käitumismustrite äratundmisel.

Intervjuude analüüsist selgus, et õpetajate teadmine traumateadlikust pedagoogikast kui teoreetilisest kontseptsioonist on madal, kuid vaatamata sellele ilmnes, et õpetajad on aastate jooksul praktiliste kogemuste kaudu jõudnud trauma mõjude märkamiseni. Õpetajad rääkisid, kuidas nad on õppinud ära tundma teatud käitumismustreid, mis võivad viidata

traumakogemusele. Näiteks ütles Õ2: „Need lapsed puuduvad palju. Need lapsed ei vasta tunnis õpetajale.”

Lisaks sagedasele puudumisele ja verbaalsele passiivsusele selgitasid õpetajad, et traumakogemusega õpilased jagunevad sageli kahte vastandlikku käitumismustrisse. On lapsed, kes on väga endassetõmbunud, vältides suhtlust ja silmsidet, samas, kui teised otsivad aktiivselt kontakti provokatiivsel või väljakutsuval moel. Selgitati, et osad õpilased kohanevad näiliselt kergesti, kuid nende käitumist iseloomustab äärmine püüdlus ja hirm eksimise ees, vältides vigu või ebaõnnestumist.

Turvalise õpikeskkonna loomise kogemused. Õpetajad selgitasid erinevaid viise, kuidas nad püüavad luua klassiruumis turvalist õpikeskkonda, mis toetaks kõigi õpilaste heaolu. Intervjuude põhjal ilmnes, et õpetajate tegevused on sageli kujunenud praktilise kogemuse kaudu ning põhinevad pigem sisetundel ja olukordade lahendamise vajadusel, kui mõtestatud traumateadlikul pedagoogikal.

Üks keskeid teemasid, mille õpetajad välja tõid, oli füüsilise keskkonna kohandamine, et õpilased tunneksid end klassiruumis turvaliselt. Näiteks selgitasid õpetajad, et nad ei nõua rangelt teatud reeglite järgimist, kui nad tunnetavad, et see võiks õpilastele lisastressi põhjustada. Näitena toodi kapuutsi kandmise lubamist õpilastele, kes vajavad seda turvatunde jaoks.

Ma ei ole mitte kunagi nõudnud kellelgi kapuutsi ära võtmist. Ma tegelikult ikkagi tajun ja tunnen ära, millal see on talle kaitsereaktsioon ja ma ei ole siis läinud tema kallal õiendama (...) mul mingi pedagoogiline vaist ütleb, et millal on vaja sekkuda ja paluda tal see ära võtta. (Õ8).

Lisaks füüsilisele keskkonnale rääkisid õpetajad ka emotsionaalse turvatunde tagamise olulisusest. Intervjuudest ilmnes, et õpetajad on oma karjääri jooksul õppinud keerulistes olukordades rahulikuks jääma ja õpilaste reaktsioone mõistma, selle asemel, et kohe konflikti astuda. Õpetajad rääkisid, kuidas nende õpetamisstiil on aja jooksul muutunud leebemaks ja paindlikumaks. Need oskused on kujunenud praktilistest kogemustest, mitte teadvustatud traumateadliku pedagoogika rakendamisest, kuid toetavad sellegipoolest emotsionaalselt turvalise keskkonna loomist. Näiteks rääkis Õ2: „Kui ma tulin kooli, siis ma olin kärts, mürts, tahtsin eile asju saada, aga 20 pluss aastat koolis õpetab, sa ootad, aeg ja rahu.”

Distipliini ja klassiruumi korra hoidmise osas rääkisid õpetajad, et nad kasutavad erinevaid meetodeid, et tagada tundide sujuvus ja õpilaste keskendumine. Tüüpiliselt

kasutavad nad korduvate meeldetuletuste ja hoiatuste süsteemi, et suunata õpilasi soovitud käitumise poole.

Meil on see tüüpiline korralekutsumise meetod, et kõigepealt nii kaua kui on jaksu, ütleme, et palun ära jutusta, palun tegeleme tunniga, aga meil on tahvli peale, et kui sa käitud üks kord halvasti, siis nimi kirja, kaks korda, siis joon alla, kolmas kord, siis hüüumärk ja siis lõpuks tuleb märkus, et anda õpilasele võimalust parandada end. (Õ6).

Sellised meetodid aitavad õpetajatel klassis korda hoida, kuid need ei sobitu traumateadliku pedagoogika põhimõtetega, mis rõhutavad eelkõige käitumise põhjuste mõistmist ja ennetavaid strateegiaid.

Lisaks korduvatele meeldetuletustele ja distsipliini hoidmise meetoditele toodi esile ka sobiva hääletooni valimine ja üks-ühele suhtluse olulisus. Õpetajad mainisid, et rahulik ja neutraalne hääletoon aitab vältida konfliktide eskaleerumist ning loob turvalise õpikeskkonna. Samuti selgitati, et üks-ühele suhtlused peale tundi aitavad paremini mõista õpilase käitumise põhjuseid ning tugevdada õpetaja ja õpilase omavahelist suhet.

Õppetöö individualiseerimise kogemused. Õpetajad selgitasid, kuidas nad kohandavad oma õpetamis- ja hindamisviise vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele, et toetada nende toimetulekut ja kaasatust õppetöös. Õpetajad selgitasid, et see hõlmab paindlikkust õppematerjalide valikus, ülesannete sooritamise tempos ja hindamismeetodites, võimaldades õpilastel kasutada neile sobivaid õppimisviise. Õpetajad tõid esile, et osad õpilased vajavad rohkem aega või üks-ühele juhendamist, et vältida liigset stressi. Näiteks lausus Õ1: „Ma lasin tal natukene valida ülesandeid, et kui ma nägin, et ta ei suuda neid ühte tüüpi ülesandeid järjest lahendada, siis on mingi võimalus midagi muud teha.“

Lisaks ülesannete varieerimisele kasutavad õpetajad ka individuaalset juhendamist ja kohandatud ootusi õpilaste suhtes. Õpetajad rääkisid, kuidas nad kohandavad teatud õpilaste puhul ootusi vastavalt lapse võimetele ja hetkeseisule.

Mitmed õpetajad tõid esile ka, et õpilaste emotsionaalse seisundi arvestamine on samuti õppetöö individualiseerimise oluline osa. Nad selgitasid olukordi, kus nad on õpilasele andnud võimaluse pausi teha, õppetööst ajutiselt eemalduda või töötada eraldi ruumis, et vältida ülekoormatust ja ärevust.

Koostöö ja vastutuse jagamise kogemused tugispetsialistidega. Õpetajatega rääkides selgus, et nad peavad traumakogemusega õpilastega tegelemist peamiselt tugispetsialistide ülesandeks, mitte enda põhirolliks. Nad näevad ennast eelkõige probleemide märkajana, kelle ülesanne on suunata õpilane edasi spetsialisti juurde. Näiteks rääkis Õ2:

„Kui sa märkad sellist last, siis mina soovitan esimese asjana minna sotsiaalpedagoogi juurde ja rääkida oma lugu ära.“

Õpetajad rõhutasid, et selline vastutuse jagamine tuleneb ebakindlusest ja teadmiste puudumisest – nad tunnevad, et neil pole piisavalt ettevalmistust ega konkreetseid oskusi, et traumaga seotud olukordades pädevalt tegutseda. Samuti kardetakse, et valed lähenemised võivad põhjustada rohkem kahju kui kasu. Näiteks ütles Õ3: Ma arvan, et meil ei olegi õpetajatena sellist pädevust, me ei saa neid traumasid ära võtta (...) Kui meie hakkame käituma nagu psühholoogid, me võime teha mingi vea, sest meil tegelikult ei ole õppinud psühholoogiat.

Kokkuvõttes selgus, et traumateadlik pedagoogika on õpetajatele teoreetiliselt võõras lähenemine, kuigi nad on praktilise kogemuse kaudu õppinud märkama õpilastel erinevaid traumale viitavaid märke. Klassiruumis kasutavad õpetajad nende endi sõnul mitmeid toetavaid meetodeid: turvalise keskkonna loomine, paindlik hindamine ja individuaalne lähenemine, kuid tegemist pole teadliku traumateadliku pedagoogika rakendamisega, vaid pigem intuiitivsete lahendustega keerulistele olukordadele. Õppetöö individualiseerimisel õpetajad küll kohandavad õppetööd, kuid ei seosta seda teadlikult reaktsioonina traumale. Õpetajad näevad oma rolli peamiselt probleemide märkajana ning suunavad traumakogemusega õpilased edasi tugispetsialistide juurde, põhjendades seda oma puudulike teadmiste ja oskustega.

3.2. Peamised kitsaskohad õpetajate arvates traumateadliku pedagoogika rakendamisel

Teise uurimisküsimusega soovisin teada saada, millised on õpetajate arvates peamised kitsaskohad traumateadliku pedagoogika rakendamisel. Andmeanalüüsi tulemusena tekkis viis peamist teemat: teadmiste ja oskuste puudumine, haridussüsteemi jäikus, kool traumade tekitaja ja võimendajana, usalduse ja koostöö puudumine ning ressursipiirangud.

Teadmiste ja oskuste puudumine. Õpetajad väljendasid, et neil puuduvad süsteemsed teadmised ja praktilised oskused traumakogemusega õpilaste toetamiseks, mis takistab traumateadliku pedagoogika rakendamist. Puudulike teadmiste ja oskuste tõttu tunnevad õpetajad ebakindlust keerulistes olukordades, mis omakorda võib viia nende sõnul ebasobivate sekkumisteni või sekkumisest hoidumiseni. Näiteks jagas Õ7: „Sõna olen kuulnud, aga ega ma midagi ei tea, sest kokkupuuteid ei olegi sellise lapsega olnud.“

Haridussüsteemi jäikus. Õpetajate sõnul takistab traumateadliku pedagoogika rakendamist haridussüsteemi jäikus, eriti hindamise ja järelvastamise osas. Süsteem ei arvesta piisavalt õpilaste individuaalsete olukordadega. Õpetajad mõistavad, et õpilased ei ole vaid õppimisele keskendunud, vaid neil on elu ka väljaspool kooli, mis võib sisaldada keerulisi olukordi. Traumateadliku pedagoogika rakendamiseks on vaja paindlikkust, mida praegune süsteem õpetajate sõnul ei võimalda. Näiteks väljendas Õ2: „Sa saad 10 päeva jooksul vastata, kui sa siis tuled üheteistkümnendal päeval, siis tuleme tagasi selle kolleegi juurde. Ma ei võta sind, aga sa iial ei tea, mis on juhtunud kümne päeva jooksul tema elus.“

Lisaks hindamissüsteemile kirjeldati tugispetsialistide vähest kättesaadavust kui süsteemset probleemi. Näiteks märkis Õ9: „Kõigepealt peaks olema koolis psühholoog, kelle juurde neid suunata, kes neid aitaks, sest tavaõpetajal tegelikult puuduvad oskused ja puudub ka aeg selleks.“

Kool traumade tekitaja ja võimestajana. Õpetajad selgitasid, et koolikeskkond ise võib traumakogemusega õpilaste toetamise asemel hoopis süvendada probleeme või isegi tekitada uusi traumasid. Näiteks ütles Õ4: „Kool ongi see lapse trauma ja see oleks, mis tuleks ära lõpetada. Kool ei tohiks esiteks traumat süvendada, teiseks traumasid tekitada.“

Kool kui institutsioon võib oma toimimisviisiga, olgu see range distsipliin, võistluslik õhkkond, kõrged akadeemilised nõudmised või konfliktid õpilaste ja õpetajate vahel põhjustada õpetajate sõnul õpilastele liigset stressi ja ärevust, kus nad tunnevad pidevat pinget ja hirmu eksida.

Õpetajad rääkisid, et nad kogevad ka ise traumeerivaid olukordi töökeskkonnas, mis vähendab nende võimet toetada õpilasi. Õpetajad väljendasid muret selle üle, et koolides ei pöörata piisavalt tähelepanu õpetajate vaimsele tervisele ja heaolule, mis omakorda mõjutab õpilasi. Näiteks mainis Õ7: „Ma põlesin täiesti läbi, mul tekkisid ärevushäired, olin inimvare.“

Lisaks mainiti emotsionaalset kaasaelamist, mis viitas sellele, et õpetaja ei suutnud enam hoida piiri oma töö ja isikliku emotsionaalse ruumi vahel. Need kogemused viitavad asendustrauma võimalikule esinemisele, olukorrale, kus õpetaja kogeb emotsionaalset mõju õpilase traumadest selliselt, nagu oleks need tema enda omad. Näiteks sõnas Õ1: „Mõnikord ma liiga hakkas kaasa elama kellegi probleemidesse, ma nii väga püüan aidata, et ma võin mõnikord ka iseennast kaotada sinna.“

Usalduse ja koostöö puudumine. Õpetajad rääkisid, et oluliseks takistuseks on usalduse ja koostöö puudumine koolikogukonnas erinevate liikmete vahel. Õpetajad tunnevad end sageli isoleerituna ja ilma vajaliku toetuseta. Õpetajad selgitasid, et nad peavad keeruliste olukordadega sageli üksi toime tulema, ilma et keegi pakuks ise abi. Õpetajad juhtisid tähelepanu koolikultuuris valitsevale eraldatusele, kus igaüks töötab pigem omaette, kui ühtse meeskonnana. Näiteks ütles Õ2: „Keegi ei ole uksest tulnud ja öelnud kas sa vajad abi... Kui sa oled hädas, siis sa pead ikka ise otsima.“

Usalduse puudumine ilmneb ka suhtluses vanematega. Õpetajad sõnasid, et koostöö lapsevanematega on keeruline. Suhtluse puudumine takistab tervikliku pildi loomist lapse olukorrast ja vajadusest. Õpetajad tõdesid, et vanemate kõrvalejäämine võib tuleneda nende varasematest negatiivsetest kogemustest haridussüsteemiga, stigmadest, mis seostuvad lapse probleemidega või hirmust süüdistuste ees. Näiteks rääkis Õ6: „Need lapsevanemad ei tule ka rääkima... Kardavad võib-olla, et räägitakse tema lapsest või tema probleemidest.“

Õpetajad selgitasid, et usaldamatus ilmneb ka eetiliste dilemmaade näol, mis puudutavad konfidentsiaalsust ja info jagamist. Õpetajad selgitasid, et nad peavad tegema otsuseid, mis võivad lapsi kaitsta, kuid samal ajal riskivad nad usalduse rikkumisega. Nad tõdesid, et need eetilised dilemmad seavad õpetajad keerulisse positsiooni, kus nad peavad kaaluma, kas jagada informatsiooni, mis võib aidata last, kuid võib ka viia uute traumadeni või hoida infot enda teada, mis võib kaitsta last, kuid võib takistada laiema tugisüsteemi aktiveerimist. Näiteks selgitas Õ4: „On olukordi, kus ma ei saa rääkida vanematele, sellepärast et ma tean, et vanemad, esiteks võivad lihtsalt anda peksa sellele lapsele.“

Koostöö puudumine avaldub õpetajate sõnul ka kooli tasandil, kus puudub ühine arusaam. Õpetajad tunnistasid, et isegi kui nad ise püüavad rakendada traumateadlikke meetodeid, võivad kolleegid teha vastupidist, mis vähendab nende pingutuste mõju. Näiteks ütles Õ2: „Kõige suurem väljakutse on kolleeg, kes ei taha aru saada.“

Kui traumateadliku lähenemise põhimõtted ei ole terve kooli poolt omaks võetud, jäävad üksikute õpetajate pingutused õpetajate sõnul piiratuks. Isegi kui üks õpetaja loob turvalise keskkonna, võib see töö tulemus kaduda, kui õpilane kohtab teistes tundides vastupidist suhtumist.

Ressursipiirangud. Ajapuudus oli õpetajate hinnangul üks suurimaid takistusi traumateadliku pedagoogika rakendamisel. Õpetajate tööpäev on juba niigi koormav, hõlmates tundide ettevalmistamist, õpetamist, hindamist, dokumentatsiooni ja suhtlust

vanematega, mistõttu jääb nende sõnul väheseks aeg, mis on vajalik enesetäiendamiseks, kui ka individuaalseks tööks õpilastega. Näiteks märkis Õ8: „Appi, jälle midagi peale tööd, mingi koolitus. See on hästi raske, sest koormus on suur.”

Lisaks ajapuudusele tõid õpetajad välja ka juhendmaterjalide puudust, mis toetaks õpetajaid, kui klassis läheb keegi endast välja ja ei tule oma tunnetega toime. Näiteks ütles Õ3: „Meil puudub igasugune tugimaterjal, kuidas käituda, kui õpilane läheb endast välja või kui näeme, et ta ei saa hakkama.”

Õpetajad selgitasid ka emotsionaalse ressursi piiratust, mis tekib suure koormuse ja piiride hoidmise raskuste tõttu. Õpetajad rääkisid, kuidas nad pidevalt kaaluvad, kui palju peaks sekkuma õpilase probleemidesse ja kui palju ennast eemale hoidma. Professionaalsete piiride hoidmine on õpetajatele nende sõnul keeruline, kuna nad tunnevad moraalselt kohustust aidata lapsi, kuid samal ajal peavad nad hoidma piisavat distantsi, et kaitsta enda vaimset tervist. Näiteks jagas Õ4: „Alati peab jälgima, et sa ei satuks liiga sügavale selle lapse probleemidesse. Kus on piir, mis on minu töö ja, mis juba mitte?”

Kokkuvõttes seisavad õpetajad endi sõnul silmitsi mitmete oluliste takistustega. Nende hulgas on puudulik ettevalmistus ja toetus, haridussüsteemi jäikus, kool traumade tekitaja ja võimestajana, usalduse ja koostöö puudumine ning erinevad ressursipiirangud. Eriti murettekitav on järeldus, et koolikeskkond ise võib olla traumade tekitaja või võimestaja nii õpilastele kui ka õpetajatele. See toob välja vajaduse integreerida traumateadlik pedagoogika kogu koolikultuuri, mitte jätta see ainult üksikute õpetajate individuaalseks algatuseks. Tulemused osutavad ka vajadusele parandada koostööd ja usaldust koolikogukonna liikmete vahel ning luua tugevamad tugivõrgustikud, mis toetaksid nii õpilasi kui ka õpetajaid. Koolipsühholoogide ja teiste tugispetsialistide roll peaks ulatuma kaugemale üksnes õpilaste toetamisest nad peaksid toetama ka õpetajaid ning aitama kujundada turvalisi ja toetavaid suhteid koolikeskkonnas.

3.3. Põhikooli koolijuhtide vaated traumateadliku pedagoogika rakendamisele

Kolmanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, missugused on Põhikooli koolijuhtide vaated traumateadliku pedagoogika rakendamisele. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus viis peamist teemat: koolijuhtide teadlikkus traumateadlikust pedagoogikast, koolijuhtide vaated turvalise koolikeskkonna loomisele, koolijuhtide roll traumateadliku pedagoogika rakendamisel, õpetajate roll koolijuhtide vaates ja koolijuhtide hinnang õpetajate pädevustele.

Koolijuhtide teadlikkus traumateadlikust pedagoogikast. Intervjuude alguses ilmnis, et koolijuhtide teoreetiline teadmine traumateadlikust pedagoogikast kui kontseptsioonist oli madal. Näiteks tunnistas K1: „Otse ja ausalt öeldes ei tea sellest ilmselt midagi.” Vaatamata teoreetiliste teadmiste puudumisele näitasid koolijuhtide kirjeldused, et nad on intuiitiivselt rakendanud mitmeid traumateadliku pedagoogika põhimõtteid oma koolides.

Intervjuudest selgus, et koolijuhid mõistavad traumateadliku pedagoogikat osana õpetaja igapäevasest suhtumisest ja käitumisest klassiruumis. Selgitati, et õpetaja peaks looma kõigile õpilastele turvalise ja ennustatava keskkonna, kus suheldakse lugupidavalt ja hoolivalt. Samal ajal peeti oluliseks, et traumateadlikkus ei oleks koolielus eraldi käsitletav teema, vaid loomulik ja läbiv osa, mis on põimitud kooli igapäevatoösse, väärtustesse ja juhtimistegevustesse. Näiteks rääkis K3: „Me ei saa traumasid tuua eraldi teemana sisse, vaid me saame seda teha ainult läbi lõimituna.”

Vaated turvalise koolikeskkonna loomisele. Koolijuhid rõhutasid, et traumateadlik pedagoogika saab toimida ainult turvalises ja toetavas koolikeskkonnas. Nad selgitasid, mida turvaline koolikeskkond nende jaoks tähendab ja kuidas see mõjutab õpilaste heaolu ja õppimisvõimet. Enne akadeemilisele õppimisele keskendumist peavad õpilaste baasvajadused olema rahuldatud. Turvalise koolikeskkonna loomine algab füüsiliste vajaduste rahuldamisest ning jätkub emotsionaalse turvalisuse tagamisega.

Tuleb mõista, mis on lapse esmasel vajadused ja esmalt nendega tegeleda ja kõik muu lisandub hiljem juurde. Õppimine ei olegi kõige primaarsem, oluline on, et ta harjuks koolis käima, teaks, et tal on kõht täis, tal on soe ja tal on ümber sõbralikud inimesed. (K2).

Koolijuhtide roll traumateadliku pedagoogika rakendamisel. Koolijuhid näevad end protsessi suunajatena, mitte otseste sekkujatena, nad selgitasid, et õpetajatele ei saa traumateadlikkust jõuga peale suruda. Nad leidsid, et muutused saavad toimuda teadlikkuse tõstmise, järjepideva toetuse ja isikliku eeskuju kaudu. Näiteks selgitas K2: „Olles ise eeskuju paljudes asjades, olles siis traumateadlik juht ka õpetajate suhtes täpselt samamoodi. Õpetajad on ju ka oma traumadega, ja olla siis ka selline empaatiline ja arvestav – sealt see ilmselt kasvab ja läheb edasi.“

Koolijuhid tõid esile koolikultuuri ja väärtusruumi kujundamist, kus empaatia, turvalisus ja koostöö on loomulikud normid. Nad selgitasid, et on oluline luua koolikultuur, kus õpetaja julgeb küsida abi, jagada muresid ning osaleda aruteludes õpilaste heaolu teemadel. Juhi eeskuju ja suhtlemisstiil aitavad kujundada keskkonda, kus õpetajad tunnevad

end väärtustatuna ning on valmis enesearenguks ja muutusteks. Samuti tajuti oma rolli ressursside planeerijana ja otsuste langetajana, kelle kaudu on võimalik mõjutada, millised väärtused ja praktikad koolis esile tõusevad ja juurduvad.

Õpetajate roll koolijuhtide vaates. Koolijuhtide intervjuudest ilmnes erinev arusaam õpetajate rollist traumateadliku pedagoogika rakendamisel. Ühelt poolt nähti õpetajat kui esmast sekkujat. Rõhutades õpetaja võtmerolli traumateadliku pedagoogika rakendamisel, kuna õpetaja veedab õpilastega kõige rohkem aega ja on sageli esimene, kes võib märgata trauma märke või käitumise muutusi. Näiteks ütles K3: „Õpetaja peab aru saama, et laps vajab abi ja tema on esmane sekkuja, vot see on see kõige esmasem asi, mida oluliseks pean.“

Teisalt ilmnes ka vaade, et traumakogemusega tegelemist nähakse pigem tugispetsialistide pädevusena. Näiteks rääkis K1: „Meil on HEV töörühm koolis, kuhu siis kuuluvadki kõik meie tugispetsialistid, et eelkõige on nemad nende probleemidega kursis ja otsitakse siis lahendusi, kuidas toetada.“

See vaade delegeerida traumakogemusega lastega tegelemine tugispetsialistidele näitab, et koolides on teatud killustatus erinevate rollide vahel. Intervjuudest selgus, et koolijuhtidel puudub kindel arusaam, kuidas õpetajad ja tugispetsialistid peaksid koos traumakogemusega õpilasi toetama.

Koolijuhtide hinnang õpetajate pädevusele. Koolijuhid sõnasid peamise väljakutsena õpetajate hoiakute ja arusaamade muutmist. Nad selgitasid, et õpetajad ei pruugi mõista, kuidas nende suhtumine ja reageeringud mõjutavad õpilasi. Näiteks jagas K3: „Õpetajad väga kiiresti tahavad hinnanguid anda, aga samas küsi enda käest, aga mida mina olen selleks õpetajana teinud.“

Koolijuhid mõistavad, et õpetajad vajavad toetust, et näha käitumise taga olevaid põhjuseid. Koolijuhid selgitasid, et paljudel õpetajatel puuduvad vajalikud oskused ja teadmised traumakogemusega õpilaste toetamiseks. Näiteks selgitas K2: „Ma näen, et õpetajad tahavad aidata, aga nad lihtsalt ei tea, kuidas. Nad vajavad konkreetseid tööriistu ja meetodeid, kuidas traumat ära tunda ja kuidas sellele reageerida.“

Koolijuhid väljendasid ka arusaama, et õpetajate professionaalne areng ja eneseanalüüs on olulised komponendid traumateadliku pedagoogika rakendamisel. Koolijuhid leidsid, et traumateadlik pedagoogika eeldab õpetajalt eneseteadlikkust ja võimet näha iseenda reaktsioone objektiivselt. Õpetaja, kes tunneb end kindlalt ja teab oma väärtust, suudab paremini toime tulla keeruliste olukordadega ilma, et ta peaks võtma õpilase käitumist

isiklikult. Näiteks ütles K2: „Mis on sellel õpetajal siis enesearenguks vaja, et ta jõuaks sinna, et ta teab oma väärtust, teab, kes ta on, et tal ei ole vaja seal teismelistega minna kaklema, neile tõestama oma väärtust sellega, et neid paika panna.“

Kokkuvõttes selgus, et koolijuhtide arusaam traumateadlikust pedagoogikast on küll teoreetiliselt piiratud, kuid praktikas rakendavad nad intuiitiivselt mitmeid selle põhimõtteid. Nad usuvad, et traumateadlikkus peaks olema koolikultuuri loomulik osa, mis põhineb turvalise ja toetava keskkonna loomisel, kus õpilaste põhivajadused on rahuldatud. Koolijuhid näevad oma rolli eelkõige protsessi suunajatena nad toetavad õpetajaid teadlikkuse tõstmise ja isikliku eeskujuga, mitte otsese sekkumisega. Õpetajate rolli osas esineb lahkavamus: osa juhte peab õpetajaid esmaseks sekkujaks, teised aga leiavad, et trauma mõjudega tegelemine peaks jääma tugispetsialistide ülesandeks. Olulise vajadusena toovad koolijuhid esile õpetajate teadlikkuse ja oskuste arendamise, kuna paljudel õpetajatel puudub kindlustunne ning konkreetsed meetodid traumakogemusega õpilaste toetamiseks.

3.4. Õpetajate ja koolijuhtide ettepanekud õpetajakoolituse täiendamiseks

Neljanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, millised on põhikooli õpetajate ja koolijuhtide ettepanekud õpetajakoolituse täiendamiseks seoses traumateadliku pedagoogikaga. Analüüsi tulemusena moodustus neli peamist teemat: praktiliste oskuste arendamine, traumateadlikkuse lõimimine õpetajakoolituse õppekavasse, refleksioonioskuse arendamine ja enesehoiu ja vaimse tervise toetamine.

Praktiliste oskuste arendamine. Õpetajad ja koolijuhid selgitasid, et praegune õpetajakoolitus keskendub liigselt teoreetilistele teadmistele ega anna piisavalt praktilisi tööriistu traumakogemusega õpilaste toetamiseks. Nad kirjeldasid, et õppeülesanded ja kursuste sisu ei vasta koolielu tegelikkusele ning seetõttu tunnevad paljud õpetajad end klassiruumis ebakindlalt. Näiteks rääkis Õ5: „Ma mõtlen, et me pidime ülikoolis tegema nii palju mingit paberitööd, kus me kirjutasime mingeid tunnikavasid ja plaane, mida ma ei olegi kordagi kasutanud peale ülikooli.“

Praktiliste lähenemise all kirjeldati rollimänge ja juhtumianalüüsidel põhinevaid harjutusi, mis aitaksid nende sõnul tulevastel õpetajatel turvalises keskkonnas keerulisi olukordi läbi proovida. Näiteks mainis Õ2: „Ma arvan, et ma oleksin tundnud end palju kindlamini, kui ma oleksin oma kursusekaaslastega saanud mingid keerulised olukorrad läbi mängida ja analüüsida.“

Traumateadlikkuse lõimimine õpetajakoolituse õppekavasse. Õpetajad jagasid oma kogemusi, kirjeldades, et traumateadlik pedagoogika polnud osa nende õpetajakoolitusest. Eriti keeruliseks pidasid olukorda õpetajad, kes läbisid õpetajakoolituse ajal, mil üleüldiselt erivajadusi teemana ei käsitletud. Nad selgitasid, et nende õpingute perioodil ei räägitud trauma mõjust õppimisele ja käitumisele ning see teema puudus täielikult õppekavast. Õpetajad märkisid ka, et nad pole hiljem kuulnud võimalustest osaleda täienduskoolitustel, mis aitaksid neil traumateadlikku pedagoogikat mõista ja praktikas rakendada. Näiteks tõdes Õ3: „Mul puudub igasugune ettevalmistus teistsuguste lastega tegutsemiseks, ma lõpetasin ülikooli ka siis, kui sellist asja nagu traumateadlikkus polnud olemaski. Hiljem pole ka keegi pakkunud täienduskoolitusi sel teemal.“

Koolijuhid pidasid vajalikuks, et traumateadlik pedagoogika oleks õpetajakoolituse üks osa ning soovitasid selle jaoks eraldi kursust. Nad selgitasid, et praegu puudub süsteemne ettevalmistus õpetajatele, et mõista trauma mõju ja osata nende mõjuga arvestada õppetöös. Koolijuhid leidsid, et pelgalt üksikute loengute lisamine ei ole piisav ning teema vajab eraldiseisvat ja põhjalikku käsitlust. Näiteks selgitas K1: „Eelkõige tuleks sellest õpetajakoolituses rääkida, ma ei tea, kas see praegu õpetajakoolituses on üldse programmis. Tegelikult ta peaks olema lausa eraldi kursusena.“

Refleksioonioskuse arendamine. Õpetajad rõhutasid refleksioonioskuse olulisust professionaalses arengus, pidades seda õpetajakoolituse oluliseks komponendiks. Mitmed pedagoogid kirjeldasid oma esimesi tööaastaid pigem kui ellujäämiskursust, mitte teadlikku arenguprotsessi, tundes puudust oskusest analüüsida ja reflekteerida oma kogemuste üle. Näiteks rääkis Õ6: „Alustava õpetajana oli see pigem ellujäämiskursus, teadsin, mida ei tohi teha või milline ma ise ei taha olla, aga see teadmine tuli minu seest, mitte ülikoolist.“

Õpetajad selgitasid, et nende professionaalse arengu toetamiseks on vaja enam kui olemasolev mentorlussüsteem. Kirjeldati, et praegune mentorlussüsteem on küll samm õiges suunas, aga jääb sellest alustavale õpetajale siiski väheseks. Õpetajad tõid esile vajaduse terviklikuma lähenemise järele, mis ühendaks praktilise koolitöö ülikooli teoreetilise toega. Näiteks tõdes Õ4: „Võiks olla mingi üleminekuaasta, kus õpetaja töötab iseseisvalt, kuid saab samal ajal ülikoolilt professionaalset tuge, ma tean, et öeldakse, et on mentorõpetajad, aga alustaval õpetajal on vaja rohkem, kui lihtsalt mentorlus.“

Enesehoiu ja vaimse tervise toetamine. Õpetajad rääkisid intervjuudes raskeid lugusid ja kogemusi traumakogemusega õpilastega, mis on neile endile mõjunud

emotsionaalselt väga raskesti. Õpetajad rääkisid, et nad tunnevad end sageli jõuetuna, kui puutuvad kokku õpilaste raskete kogemustega. Nad selgitasid, et nad vajavad konkreetseid juhiseid või väljaõpet, mis aitaks neil tööst tulenevate emotsionaalsete raskustega toime tulla. Õpetajad tõid esile, et neil puudub oskus, kuidas seada professionaalseid piire nii, et nad suudaksid õpilasi toetada, kuid ei võtaks nende traumasid enda kanda. Näiteks ütles Õ9: „Ma arvan, et see on väga suur auk, et kuidas täiskasvanud inimene siis selle kõigega hakkama saab, sest kuskil eks ole on mingid piirid, kui palju õpetaja võtab õpilase muresid enda kanda.“

Koolijuhid ja õpetajad selgitasid, et õpetajakoolituses tuleks lisaks õpetamismetoodikale ja klassiruumi juhtimisele pöörata tähelepanu ka enesehoiu strateegiatele ning emotsionaalse vastupidavuse arendamisele. Intervjuudest ilmnes, et õpetajad tunnetavad traumakogemusega õpilastega töötades suurt emotsionaalset koormust, mis võib viia läbipõlemiseni, kui puuduvad oskused ja tugivõrgustik enda kaitsmiseks. Õpetajad jagasid lugusid, kuidas rasked juhtumid jäävad nendega kaasas käima ka pärast tööpäeva lõppu ning mõjutavad nende üldist heaolu. Näiteks jagas Õ1: „Kui sa kuuled ja näed iga päev keerulisi olukordi, siis see koguneb sinus. Ülikool võiks õpetada, kuidas selliste olukordadega toime tulla, kuidas ennast hoida, kui tunned, et enam ei jaks.“

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada põhikooli õpetajate ja koolijuhtide kogemuste kirjeldused traumateadliku pedagoogika rakendamisega, nende hinnangul ilmnevad kitsaskohad ning nende ettepanekud õpetajakoolituse täiendamiseks. Lähtudes eesmärgist ja sõnastatud uurimisküsimustest, arutlen antud peatükis olulisemate uurimistulemuste üle, seostades neid varasemate teoreetiliste lähtekohtadega.

Uurimisküsimustele saadud vastused näitavad, et kuigi õpetajate teoreetilised teadmised traumateadlikust pedagoogikast on vähesed, rakendavad nad intuiitiivselt mitmeid selle põhimõtteid. Tulemused langesid kokku Kerbi (2019) uuringuga, mis näitas, et Eesti õpetajatel puudub piisav ettevalmistus trauma kahtlusega juhtumite käsitlemiseks. Samas selgus, et koolides puudub traumateadlikkuse süsteemne rakendamine ning vastutus traumakogemusega õpilaste toetamise eest on sageli killustatud, mistõttu võivad nii õpetajad, kui ka õpilased jääda vajaliku toeta.

Uurimistulemused näitavad, et õpetajad märkavad õpilaste käitumises mustreid, mis vastavad Perry (2009) ja Becker-Bleasei (2017) kirjeldatud trauma mõjudele aju arengule ja eneseregulatsioonioskustele, kuigi õpetajad ise ei seosta neid probleeme otseselt traumakogemusega, sest neil puuduvad teadmised trauma neuroloogilisest mõjust. See leid rõhutab vajadust parandada õpetajate arusaamu trauma ja käitumise vahelistest seostest. Õpetajad selgitasid, et traumakogemusega õpilased võivad olla, kas äärmiselt endassetõmbunud või provokatiivsed, mis on seotud traumareaktsioonidega, mida Perry (2009) kirjeldab kui „võitle-või-põgene” reaktsiooni– keha loomulikku reaktsioon ohule, mis võib vallanduda ka tavalistes olukordades. Õpetajad märkasid ka, et mõned õpilased on ülemäära püüdlid ja kardavad eksimist, mis vastab Bergeri (2019) tähelepanekutele, et lapsed võivad tunda end ebakindlalt ja karta ebaõnnestumist.

Oluline erinevus teoreetiliste käsitluste ja tegelike tegevuste vahel ilmnes õpetaja rolli mõistmises. Uuringus osalenud õpetajad tajusid end eelkõige probleemide märkajatena, kelle ülesanne on suunata lapsi edasi tugispetsialistide juurde, samas kui Reddig ja VanLone (2022) rõhutavad, et õpetaja on peamine turvalisuse ja toe pakkuja. Kui õpetajad ei tunne end selles rollis kindlalt ega tea oma võimalusi, jäävad paljud olulised sekkumisvõimalused kasutamata. Õpetaja roll traumateadlikus pedagoogikas eeldab pidevat mõtestamist, kuidas iga sõna, reaktsioon ja suhtlemisviis mõjutab lapse emotsionaalset turvatunnet.

Peamiste takistustena traumateadliku pedagoogika rakendamisel tõid õpetajad ja koolijuhid välja teadmiste puudumise, haridussüsteemi jäikuse, usalduse ja koostöö puudumise, ressursside piiratuse ning koolikeskkonna kui võimaliku trauma allika. Teadmiste ja oskuste nappus kattub Kasekampi (2022) uuringu tulemustega, mis näitab, et isegi lühike koolitus parandab õpetajate teadlikkust, kuid ei pruugi olla piisav hoiakute ja käitumise muutmiseks. Uuringutulemused näitavad, et haridussüsteemi jäikus, eriti hindamise ja distsiplineerimise osas, ei toeta traumateadlikku lähenemist. Florida State University (2020) ja Arbour jt (2023) on rõhutanud, et traumakogemusega õpilaste puhul tuleks kasutada paindlikumaid hindamismeetodeid, ning ka uuringus osalenud õpetajad tõdesid, et jäigad reeglid ja hinded võivad suurendada õpilaste ärevust. Õpetajad tõid esile, et hindamisel võiks rohkem kasutada suulist tagasisidet, võimaldada õpilastele lisaaega või anda valikuvõimalusi ülesannete sooritamisel.

Koolikeskkond võib trauma mõju süvendada, kui seal valitsevad võistluslik õhkkond, ranged akadeemilised nõuded ja jäigad hindamiskriteeriumid. Monash University (2020) ning

Berger ja Martin (2020) rõhutavad, et stressirohke koolikeskkond võib suurendada traumakogemusega õpilaste ärevust ja halvendada nende võimet oma emotsioone ja käitumist reguleerida. See aspekt vajab põhjalikku käsitlemist hariduspoliitika tasandil, sest koolikultuur ja hindamis põhimõtted kujunevad kehtivate struktuuride ja regulatsioonide alusel. Samas tekib küsimus, kui palju saavad õpetajad ja koolijuhid iseseisvalt koolikeskkonda kohandada ilma süsteemse paindlikkuseta. Kui koolikultuuri iseloomustavad jäikus, võitlus ja hinnetele avaldatav surve, võib see varjatult süvendada laste emotsionaalset haavatavust. Traumateadliku koolikeskkonna loomine algab arusaamast, et iga reegel ja igapäevane koolielu korraldus peaks toetama turvatunnet ja enesekindluse kasvu, mitte keskenduma üksnes akadeemilisele sooritusele.

Koolijuhtide vaated traumateadliku pedagoogika rakendamisele kinnitavad, et kuigi nende teoreetilised teadmised on piiratud, peavad nad traumateadlikkust oluliseks ja toetavad selle lõimimist koolis. Stokes jt (2023) rõhutavad, et traumateadlik pedagoogika on terviklik ja eri valdkondade koostööl põhinev lähenemine, mis nõuab süsteemset rakendamist hariduses. Siiski selgus, et koolijuhid ei võta traumateadlikkuse edendamisel alati aktiivset juhtrolli. See näitab vajadust tõsta juhtkonna teadlikkust, mis toetaksid traumateadliku pedagoogika süsteemset rakendamist. Koolijuht saab luua tingimused, kus traumateadlikkus muutub kooli kultuuri osaks, võimaldades selleks personali, koolitusi, arutelusid ja muid vajalikke ressursse.

Uuringust tulid välja neli peamist soovitusi õpetajakoolituse täiendamiseks: praktiliste oskuste arendamine, traumateadlikkuse lõimimine õpetajakoolituse õppekavasse, refleksioonioskuse arendamine ning enesehoiu ja vaimse tervise toetamine. Need ettepanekud ühtivad Reddigi ja VanLone'i (2022) järeldustega, et õpetajate ettevalmistus traumateadliku pedagoogika rakendamiseks peaks algama juba enne tööle asumist. Samuti kinnitab see Scully jt (2020) uuringu tulemusi, mis rõhutavad, et õpetajad vajavad struktureeritud võimalusi refleksiooniks ja mentorlust, et oma kogemusi paremini mõtestada. Refleksioon tähendab siin süsteemselt oma tegevuste analüüsimist, et mõista, kuidas õpetajate enda käitumine mõjutab traumakogemusega õpilasi. Lisaks vajavad õpetajad praktilisi juhiseid, kuidas toetada traumakogemusega õpilasi, arvestades ka läbipõlemise ja emotsionaalse kurnatuse riske.

Õpetajate kirjeldustest selgus, et pikaajaline töö emotsionaalselt raskete olukordadega tõi kaasa väsimuse, stressisümptomid ja empaatiavõime vähenemise, tunnused, mis viitavad

kaastundeväsimusele. Figley (1995) selgitab, et kaastundeväsimus tekib inimestel, kes töötavad pidevalt teiste raskete kogemustega ning elavad neile kaasa, mistõttu nad võivad ise kogeda emotsionaalset kurnatust ja vähenenud empaatiat. Õpetajad väljendasid uuringus tунnet, et nad peavad pidevalt pingutama, et pakkuda tuge, kuid samas puudub neil vajalik psühholoogiline toetus, et toime tulla omaenda emotsionaalse pingega. Oberg jt (2023) rõhutavad, et traumateadliku pedagoogika edukaks rakendamiseks on vajalik ka õpetajate enda heaolu ja emotsionaalne vastupidavus, mistõttu tuleks koolides juurutada enesehoiu strateegiaid ja pakkuda õpetajatele tuge läbipõlemise vältimiseks.

Lisaks kaastundeväsimusele viitasid õpetajad ka asendustrauma tunnustele, eriti juhtumites, kus nad väljendasid sügavat kaasaelamist õpilaste raskustele ja enda „kaotamist“ nende probleemidesse. Selline emotsionaalne samastumine teiste traumadega toob kaasa piiride hägustumise ning sisemise kurnatuse. McCann ja Pearlman (1990) on selgitanud, et asendustrauma tekib professionaalidel, kes töötavad pidevalt traumadega inimestega ning võivad kogeda muutusi oma mõtlemises, tundemaailmas ja väärtustes, nagu oleksid nad ise trauma läbi elanud.

Õpetaja ei vaja psühholoogi haridust, et õpilasi märgata ja toetada, piisab oskusest neid kuulata ning sageli võib sellest juba piisata, et last toetada. Intervjuudest selgus, et paljud õpetajad tunnetavad intuiitiivselt, mida nende õpilased vajavad, kuid neil puudub kindlus, et see inimlik ja tunnetuslik lähenemine on piisav või „õige“. Selle asemel suunatakse õpilased tugispetsialistide juurde. Kui õpetajal on kahtlused, siis tasub tal endal konsulteerida tugispetsialistidega ning olla vahendajaks õpilase ja spetsialisti vahel. Õpilane usaldab õpetajat, kes on talle tuttav ning kui õpetaja saadab lapse kellegi teise juurde, võib pelgalt suunamine õpilases tekitada pettumust ja usalduse kaotust. See on see, mida võib nimetada õpetaja professionaalsuseks, mis tugineb inimlikkusel, empaatial ja arusaamisel, et õpetamine ei ole liinitöö, kus iga spetsialist tegeleb õpilase erineva osaga, üks annab teadmisi, teine tegeleb suhetega, kolmas aitab emotsioonidega. Probleem on pigem selles, et õpetajad ei julge tegutseda vastavalt intuitsioonile, mida pakub neile inimlikkus. Selleks vajavad nad toetust ja kinnitust ka õpetajakoolituse omandamise ajal.

Uuringu piiranguna võib välja tuua valimi võimaliku kallutatuse. Tõenäoliselt osalesid uuringus need õpetajad ja koolijuhid, keda traumateadlik pedagoogika teemana huvitas ning kes ei tundnud end selle teemaga ebamugavalt. Seega võivad uuringutulemused peegeldada

pigem teemast huvitatud haridustöötajate vaateid, jättes kõrvale need, keda teema ei kõneta või kellel võib olla sellega seoses negatiivseid kogemusi.

Käesoleva uurimistöö praktiline väärtus seisneb selles, et tulemused pakuvad sisendit õpetajakoolituse täiendamiseks, rõhutades vajadust traumateadlikkuse lõimimiseks õpetajakoolituse õppekavadesse ning praktiliste oskuste arendamiseks, et õpetajad oskaksid paremini märgata ja toetada traumakogemusega õpilasi. Samuti aitavad tulemused kujundada koolikultuuri ja juhtimis põhimõtteid, mis väärtustavad turvalist ja hoolivat keskkonda. Edasisteks uuringuteks võiks planeerida sekkumisuuringu, kus viiakse koolides läbi traumateadlikkuse koolitus ning mõõdetakse õpetajate teadlikkuse, hoiakute ja õpetamisviiside muutust enne ja pärast koolitust, see võimaldaks hinnata rakendatud meetmete tegelikku mõju ning toetada teadlikumaid valikuid õpetajakoolituse ja koolide arendustegevustes.

Tänusõnad

Soovin tänada oma juhendajaid väärtuslike suuniste ja toetuse eest kogu tööprotsessi vältel. Eriline tänu kuulub Pille Kriisale, kelle julgustavad nõuanded andsid mulle kindlustunde ja inspiratsiooni keerulistel hetkedel. Samuti tänan südamest koolijuhte ja õpetajaid, kes olid nõus oma kogemusi minuga jagama. Hindan sügavalt teie panust minu töö valmimisse.

Autorsuse kinnitus

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

Kristiina Ansip

/allkirjastatud digitaalselt/

13.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Alicic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teachers' experiences supporting children after traumatic exposure. *Journal of Traumatic Stress, 25*(1), 98–101. <https://doi.org/10.1002/jts.20709>
- American University. (2020). *Trauma-Informed Pedagogy Guide*. <https://edspace.american.edu/ctrl/trauma-informed-pedagogy-guide>
- Arbour, M., Walker, K., & Houston, J. (2023). Trauma-informed pedagogy: Instructional strategies to support student success. *Journal of Midwifery & Women's Health, 69*(1), 25–32. <https://doi.org/10.1111/jmwh.13539>
- Becker-Blease, K. A. (2017). As the world becomes trauma-informed, work to do. *Journal of Trauma & Dissociation, 18*(2), 131–138. <https://doi.org/10.1080/15299732.2017.1253401>
- Berger, E. (2019). Multi-tiered approaches to trauma-informed care in schools: A systematic review. *School Mental Health, 11*(4), 650–664. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09326-0>
- Berger, E., & Martin, K. (2020). Embedding trauma-informed practice within the education sector. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 31*(2), 223–227. <https://doi.org/10.1002/casp.2494>
- Blodgett, C., & Harrington, R. (2015). *Adverse childhood experience and developmental risk in elementary schoolchildren*. Spokane: Washington State University.
- Boylan, M., Truelove, L., Pearse, S., O'Brien, S., Sheehan, H., Cowell, T., & Long, E. (2023). Developing trauma-informed teacher education in England. *London Review of Education, 21*(1), 29. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.29>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2019). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *School Mental Health, 11*(1), 64–76. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9166-8>
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2021). *Trauma-Informed Positive Education: Using Strengths to Support Students Who Experience Stress and Trauma*. Frontiers.
- Carello, J., & Thompson, P. (2021). Infusing trauma-informed principles in higher education. *Trauma-Informed Pedagogies: A Guide for Responding to Crisis and Inequality in Higher Education, 1–12*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73644-1_1

- Council for Exceptional Children. (2021). *The Impact of Trauma on Students & Learning*.
<https://exceptionalchildren.org>
- Davidson, S. (2017). *Trauma-informed teaching practices*. Education Northwest.
<https://www.educationnorthwest.org>
- De Bellis, M. D., & Zisk, A. (2014). The biological effects of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(2), 185-222.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.01.002>
- European School Education Platform. (2023). *Trauma-informed teaching*. <https://school-education.ec.europa.eu>
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCMap: Eine interaktive Webapplikation für qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333–340. <https://office.microsoft.com/excel>
- Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Brunner/Mazel.
- Florida State University. (2020). *Trauma-Informed Pedagogy*.
<https://teaching.fsu.edu/trauma-informed-pedagogy>
- Fondren, K., Lawson, M., Speidel, R., McDonnell, C., & Valentino, K. (2019). Buffering the effects of childhood trauma within the school setting: A systematic review of trauma-informed and trauma-responsive interventions. *Children and Youth Services Review*, 109, 104691. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104691>
- Gonzalez, A., Monzon, N., Solis, D., Jaycox, L., & Langley, A. K. (2020). The Role of Trauma-Informed Training in Helping Los Angeles Teachers Manage the Effects of Student Exposure to Violence and Trauma. *Journal of Child & Adolescent Trauma*.
- Gray, L. A. (2019). The Effects of Trauma on Learning. In *Educational Trauma*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28083-3_5
- Harrison, N., Burke, J., & Clarke, I. (2023). Risky teaching: Developing a trauma-informed pedagogy for higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 180–194.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1786046>
- Henshaw, L. A. (2022). Building trauma-informed approaches in higher education. *Behavioral Sciences*, 12(10), 368. <https://doi.org/10.3390/bs12100368>
- ITIPPS. (2021). International Trauma-Informed Practice Principles for Schools. *The Australian Educational Researcher*. <https://link.springer.com>

- Kasekamp, B. (2022). Traumateadlik lähenemine koolieelses lasteasutuses: *Personalie lapseea trauma-alaseid teadmisi ja oskusi tõstva koolituse väljatöötamine, mõju hindamine ja võimalike kitsaskohtade kaardistamine lähenemise rakendamisel*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Kerb, B. (2019). *Eesti üldhariduskoolide õpetajate teadmised lapseea traumast*. [Uurimistöo, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/0b5e22a7-fe78-4049-858c-0a353790ffdc/content>
- Kim, S., Crooks, C. V., Bax, K., & Shokoohi, M. (2021). Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: A mixed-methods study. *School Mental Health, 13*(1), 55–68. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09406-6>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Loomis, A., Sonsteng-Person, M., Jagers, J., & Osteen, P. (2020). Knowledge, Skills, and Self-Reflection: Linking Trauma Training Content to Trauma-Informed Attitudes and Stress in Preschool Teachers and Staff. *School Mental Health*.
- Maclochlainn, J., Kirby, K., McFadden, P., & Mallett, J. (2022). An evaluation of whole-school trauma-informed training intervention among post-primary school personnel: A mixed-methods study. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 11*(3), 159–169.
- Martini, R., Cramm, H., Egan, M., & Sikora, L. (2016). Scoping review of self-regulation: What are occupational therapists talking about. *American Journal of Occupational Therapy, 70*. <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.020362>
- Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 15*(1-2), e1018. <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>
- McCann, I. L., & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress, 3*(1), 131-149
- Menschner, C., & Maul, A. (2016). *Key ingredients for successful trauma-informed care implementation*. https://www.samhsa.gov/sites/default/files/programs_campaigns/childrens_mental_health/atc-whitepaper-040616.pdf

- Missouri Trauma Roundtable. (2019). *The Missouri model for trauma-informed schools*. Missouri Department of Mental Health. <https://dmh.mo.gov/media/pdf/missouri-model-traumainformed-schools>
- Monash University. (2020). *Five approaches for creating trauma-informed classrooms*. <https://www.monash.edu>
- National Child Traumatic Stress Network. (2017). *Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework*. https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//creating_supporting_sustaining_trauma_informed_schools_a_systems_framework.pdf
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International journal of qualitative methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Oberg, C., Shapiro, E., & Shapiro, S. (2023). Understanding compassion fatigue among educators: Implications for trauma-informed teaching. *Frontiers in Education*, 8, Article 1128618. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1128618>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Ortlipp, M. (2008). *Keeping and using reflective journals in the qualitative research process*. *The Qualitative Report*, 13(4), 695–705. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1579>
- Perry, B. D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: Clinical applications of eurosequential model of therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14(4), 240-255. <https://doi.org/10.1080/15325020903004350>
- Purvis, K., Cross, D., Dansereau, D., & Parris, S. (2013). Trust-based relational intervention (TBRI): A systemic approach to complex developmental trauma. *Child Youth Services*, 34(4), 360-386. <https://doi.org/10.1080/0145935x.2013.859906>
- Reddig, N., & VanLone, J. (2022). Pre-service teacher preparation in trauma-informed pedagogy: A review of state competencies. *Leadership and Policy in Schools*, 23(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2066547>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine – Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/valimid/>

- Scully, C., McLaughlin, J., & Fitzgerald, A. (2020). The relationship between adverse childhood experiences, family functioning, and mental health problems among children and adolescents: A systematic review. *Journal of Family Therapy*, 42(2), 291-316.
- Soo, K. (2024). *Child vulnerability in the school environment*. In D. Kutsar, M. Beilmann, & O. Nahkur (Eds.), *Child vulnerability and vulnerable subjectivity* (pp. 95–114). Springer. [https://doi.org/Soo, K. \(2024\). Child vulnerability in the school environment](https://doi.org/Soo, K. (2024). Child vulnerability in the school environment).
- Stephens, D. W. (2020). Trauma-informed pedagogy for the religious and theological higher education classroom. *Religions*, 11(9), 449. <https://doi.org/10.3390/re111090449>
- Stokes, H., Brunzell, T., & Howard, J. (Eds.). (2023). *Trauma-Informed Education*. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/978-2-8325-3354-3>
- Strömpl, J., & Žarkovski, B. (2024). Childhood Vulnerability: Trauma-Aware Approaches for Building Resilience in Traumatised Children. In D. Kutsar *et al.* (Eds.), *Child Vulnerability and Vulnerable Subjectivity* (pp. 173–189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61333-3_10
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). (2019). Trauma and justice strategic initiative.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2017). *Hea teadustava*. Tartu Ülikool. ISBN 978-9985-4-1081-3.
- Trauma-Sensitive Schools. (2020). *The Impact of Trauma on Learning and Behavior*. Trauma-Sensitive Schools. <https://traumasensitiveschools.org>
- Venet, A. S. (2021). *Trauma-informed teaching*. Council for Exceptional Children. <https://exceptionalchildren.org>
- Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*, 47, 800–820. <https://doi.org/10.1177/0305735619861433>

Lisa 1. Õpetajate intervjuu kava

Sissejuhatus

Aitäh, et leidsite aega osaleda minu uuringus. Teie panus on väga oluline, et mõista, kuidas traumateadliku pedagoogikat on rakendatud Eesti koolides ning millised on selle rakendamise kogemused ja väljakutsed.

Intervjuu koosneb avatud küsimustest, mis võimaldavad teil jagada oma kogemusi ja mõtteid traumateadliku pedagoogika rakendamise kohta. Teie vastuseid kasutatakse ainult antud magistritöö raames ning tagatakse teie konfidentsiaalsus.

Alustuseks räägime natuke teie taustast.

- Kaua olete töötanud õpetajana?
- Kirjeldage oma rolli ja peamisi tööülesandeid koolis.
- Milline on olnud teie haridustee?
- Kuidas jõudsite oma praeguse rollini?

Üldised küsimused, mis toetavad mitmeid uurimisküsimusi

- Mida te teate traumateadlikust pedagoogikast?
- Kuidas te seda mõistate?
- Milliseid märke te jälgite, et tuvastada õpilasi, kes võivad olla traumakogemusega?
- Mis on teie arvates kõige olulisem, mida tuleks arvestada traumateadliku pedagoogika juurutamisel koolis?
- Milliseid soovitusi annaksite teistele õpetajatele, kes alles alustavad traumateadliku pedagoogika rakendamist?

Missugused on kolme Eesti põhikooli õpetajate kogemused traumateadliku pedagoogika rakendamisega?

- Kuidas olete kokku puutunud traumateadliku pedagoogikaga oma senises karjääris?
- Millised on teie isiklikud kogemused traumateadlike meetodite rakendamisel?
- Kas teil on olnud olukordi, kus traumateadlikud meetodid on osutunud vajalikuks?
Tooge näiteid.
- Kuidas olete aidanud traumakogemustega õpilasi?
- Kas on olnud edulugusid, mida võiksite jagada?
- Kuidas on traumateadlik pedagoogika mõjutanud:
õpilaste käitumist
akadeemilist sooritust ning
vaimset heaolu?

- Kuidas on traumateadliku pedagoogika rakendamine mõjutanud teid professionaalselt?
- Kas olete märganud muutusi oma tööviisides seoses traumateadliku pedagoogika rakendamisega? Tooge näiteid.

Millised on peamised takistused traumateadlikkuse rakendamisel Eesti põhikoolide õpetajate praktikas (kolme kooli näitel)?

- Millised on teie arvates peamised väljakutsed, millega puututakse koolis kokku seoses traumakogemusega õpilastega?
- Millised on olnud suurimad takistused traumateadliku pedagoogika rakendamisel teie koolis?
- Millega need on seotud?
- Kuidas olete nendest takistustest üle saanud?
- Mis võiks aidata neid takistusi paremini ületada?
- Kas olete saanud piisavalt tuge ja juhiseid?
- Millised on teie arvates peamised vajadused õpetajakoolituse parendamiseks, et valmistada õpetajaid ette traumateadliku pedagoogika rakendamiseks?

Lõpetuseks

- Kas soovite veel midagi lisada või täpsustada seoses traumateadliku pedagoogika rakendamise kogemuste ja võimalustega teie koolis?
- Kas Teil on küsimusi minu magistritöö uuringukohta?

Lisa 2. Koolijuhtide intervjuu kava

Sissejuhatus

Aitäh, et leidsite aega osaleda minu uuringus. Teie panus on väga oluline, et mõista, kuidas traumateadliku pedagoogikat on rakendatud Eesti koolides ning millised on selle rakendamise kogemused ja väljakutsed.

Intervjuu koosneb avatud küsimustest, mis võimaldavad teil jagada oma kogemusi ja mõtteid traumateadliku pedagoogika rakendamise kohta. Teie vastuseid kasutatakse ainult antud magistritöö raames ning tagatakse teie konfidentsiaalsus.

Alustuseks räägime natuke teie taustast.

- Kaua olete töötanud koolijuhina?
- Kirjeldage oma rolli ja peamisi tööülesandeid koolis.
- Milline on olnud teie haridustee?
- Kuidas jõudsite oma praeguse rollini?

Üldised küsimused, mis toetavad mitmeid uurimisküsimusi

- Mida te teate traumateadlikust pedagoogikast?
- Kuidas te seda mõistate?
- Milliseid märke te jälgite, et tuvastada õpilasi, kes võivad olla traumakogemusega?
- Mis on teie arvates kõige olulisem, mida tuleks arvestada traumateadliku pedagoogika juurutamisel koolis?
- Milliseid soovitusi annaksite teistele koolijuhtidele, kes alles alustavad traumateadliku pedagoogika rakendamist oma koolis?

Missugused on kolme Eesti põhikooli koolijuhi vaated traumateadliku pedagoogika rakendamisele?

- Kuidas te kirjeldaksite üldist koolikeskkonda teie koolis?
- Mida te teate traumateadlikust pedagoogikast?
- Kuidas te seda mõistate?
- Kuidas olete juhtkonna tasandil toetanud traumateadliku pedagoogika rakendamist koolis?
- Millised sammud olete astunud, et luua traumateadlik koolikeskkond?
- Mis on teie arvates kõige olulisem, mida tuleks arvestada traumateadliku pedagoogika juurutamisel koolis?
- Milliseid soovitusi annaksite teistele koolijuhtidele, kes alles alustavad traumateadliku pedagoogika rakendamist?

- Millised on teie arvates peamised vajadused õpetajakoolituse parendamiseks, et valmistada õpetajaid ette traumateadliku pedagoogika rakendamiseks?

Lõpetuseks

- Kas soovite veel midagi lisada või täpsustada seoses traumateadliku pedagoogika rakendamise kogemuste ja võimalustega teie koolis?
- Kas Teil on küsimusi minu magistritöö uuringukohta?

Lisa 3 . Magistritöö uuringus osaleja informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm

Magistritööd „Traumateadliku pedagoogika rakendamine kolme Eesti põhikooli näitel: kogemused, kitsaskohad ja õpetajakoolituse täiustamise võimalused“ viib läbi Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi magistrant Kristiina Ansip, juhendajateks sotsiaaltöö uuringute kaasprofessor Judit Strömpl ning Tartu Ülikooli õpetajahariduse nooremlektor Pihel Hunt. Uurimuse eesmärk on välja selgitada põhikooli õpetajate ja koolijuhtide kogemused ning valmisolek traumateadliku pedagoogika rakendamise suhtes. Uuringuga soovitakse välja selgitada peamised kitsaskohad ja pakkuda võimalusi õpetajakoolituse parendamiseks, et toetada paremini traumakogemusega õpilasi ja õpetajaid Eesti haridussüsteemis.

Uuringu toimumisajaks on planeeritud käesoleva aasta november-detsember. Informatsiooni kogumiseks viiakse läbi poolstruktureeritud intervjuud üheksa õpetaja ja kolme koolijuhiga, kes esindavad erinevaid koolitüüpe: linnakool, maakool ja erakool. Selleks otsib magistrant koolist kolme õpetajat (ühte humanitaarne õpetajat, ühte reaalne õpetajat ja ühte klassijuhatajat) ning koolijuhti, kes oleksid valmis osalema intervjuus ja jagama oma kogemusi ja mõtteid traumateadliku pedagoogika rakendamise kohta.

Uurimuses osalemine on vabatahtlik ning vasutseid kasutatakse ainult antud magistritöö raames ning tagatakse osalejate konfidentsiaalsus. Uuringus osalemine võib igal ajal katkestada.

Nõusolek

Mind,, on informeeritud ülalmainitud uuringust ja ma olen teadlik läbiviidava magistritöö eesmärgist ja uuringu metoodikast. Kinnitan allkirjaga oma nõusolekut uurimuses osalemiseks.

Uuringu kohta on võimalik saada täiendavat informatsiooni (ansipkri@ut.ee)

Uuritava allkiri

Kuupäev, kuu, aasta

Uuritavale informatsiooni andnud isiku nimi

Uuritavale informatsiooni andnud isiku allkiri

Kuupäev, kuu, aasta

Lisa 4 . Tähenduslike üksuste kodeerimise ja teemade moodustamise näide

Tabel 1. Tähenduslike üksuste kodeerimise ja teemade moodustamise näide: (andmeanalüüsis uurimisküsimusele „*Millised on peamised takistused õpetajatel traumateadlikuse rakendamisel Eesti põhikoolide praktikas kolme kooli näitel?*“ vastuse leidmiseks).

Teema	Kood	Tähenduslik üksus
	Toetuseta õpetajad	<i>Keegi ei ole uksest tulnud ja öelnud kas sa vajad abi... Kui sa oled hädas, siis sa pead ikka ise otsima.</i>
Usalduse ja koostöö puudumine	Usalduse puudumine lapsevanematega	<i>Need lapsevanemad ei tule ka rääkima... Kardavad võib-olla, et räägitakse tema lapsest või tema probleemidest.</i>
	Eetilised dilemmad	<i>On olukordi, kus ma ei saa rääkida vanematele, sellepärast et ma tean, et vanemad, esiteks võivad lihtsalt anda peksa sellele lapsele.</i>
	Usaldamatus kolleegidega	<i>Kõige suurem väljakutse on kolleeg, kes ei taha aru saada.</i>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristiina Ansip,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Traumateadliku pedagoogika rakendamine põhikoolis koolijuhtide ja õpetajate vaates: kogemused, kitsaskohad ja õpetajakoolituse täiendamise võimalused“ , mille juhendajad on Judit Strömpl ja Pihel Hunt, 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.

Kristiina Ansip

13.05.2025