

TARTU ÜLIKOOL
Pärnu kolledž
Sotsiaaltöö korralduse osakond

Evelin Pöör

**ERIVAJADUSEGA LASTEGA TEGELEVATE
ÕPETAJATE LÄBIPÕLEMINE TORI VALLA
LASTEAEDADE NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Jaanika Kukk, MA

Pärnu 2023

Soovitan suunata kaitsmisele

(allkirjastatud digitaalselt)

Jaanika Kukk

Kaitsmisele lubatud

TÜ Pärnu kolledži programmijuht

(allkirjastatud digitaalselt)

Monika Kumm

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

(allkirjastatud digitaalselt)

Evelin Pöör

SISUKORD

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade kaasava hariduse seosest lasteaia õpetajate läbipõlemisel ja tugimeetmete rakendamisel.....	6
1.1. Ülevaade kaasavast haridusest ja arengust	6
1.2. Lasteaia õpetaja läbipõlemist põhjustavad tegurid.....	10
1.3. Sekkumisstrateegiad läbipõlemise ennetamiseks.....	13
2. Uuring Tori valla lasteaiaõpetajate läbipõlemisest ja toetusmeetmete vajalikkusest.	16
2.1. Uuringus osalenud lasteaegade lühiülevaade	16
2.2. Uurimismetoodika ja valimi kirjeldus.....	19
2.3. Uurimistulemuste analüüs	22
2.3.1. Õpetajate hinnang kaasavale haridusele	22
2.3.2. Õpetaja läbipõlemist põhjustavad tegurid.....	23
2.3.3. Õpetajate ettepanekud läbipõlemise vältimiseks	26
2.3.4. Ekspertintervjuu analüüs	29
2.4. Arutelu, järeldused ja ettepanekud	33
Kokkuvõte	40
Viidatud allikad.....	42
Lisad.....	46
Lisa 1. Intervjuukava küsimused õpetajale	47
Lisa 2. Ekspertintervjuukava küsimused.....	49
Summary	50

SISSEJUHATUS

Kaasav haridus saab alguse Euroopa sotsiaalõiguste samba 20 põhimõttest, mis juhib õiglase, kaasava ja võimalusterohke Euroopa poole. Kõigil on võrdsed võimalused kvaliteetsele ja kaasavale haridusele. (European Commission Secretariat-General, 2018, lk 11) Uue põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse jõustumisega on erivajadustega laste arv tavakoolides suurenenud ja seda just eriklassides (Räis *et al.*, 2016, lk 8). Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine tavaklassides on pälvinud meedia kriitilise tähelepanu, seetõttu on õige aeg uurida, kuidas on kaasava hariduse printsiibid rakendunud, millised on plussid ja miinused ning kuidas minna edasi.

Eestis on kaasava hariduse süsteem olnud kasutusel alates 2010. aastast (Räis *et al.*, 2016, lk 8), mis tähendab, et erivajadustega laste õppe korraldamisel lähtutakse kaasava hariduse põhimõttest, kus kooli või lasteaiapidaja loob tingimused elukoha järgses klassis või rühmas (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 47; Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999, § 14). Õpetajatel on erivajadustega laste kaasamisel raske toime tulla laste käitumise ja õppimise probleemidega ning õppekorraldusega (Häidkind & Oras, 2016, lk 80). Õpetajatele tekitab see lisapingeid, sest tuleb leida ressursid individuaalseks tegevuseks lastega vabast tahtest ja ajast. Selline töökorraldus soodustab õpetajates läbipõlemist ja ei taga õpilastele vajalikku tuge. (Räis *et al.*, 2016, lk 84)

Õpetajate läbipõlemine on tõsine probleem, sest see mõjutab nende üldist heaolu ning neil on raske toime tulla oma tööga. Läbipõlenud õpetaja õõnestab ka õpilaste motivatsiooni. Eelnevatest uuringutest tõhusaid sekkumisstrateegiaid õpetajate läbipõlemise puhul siiski veel ei ole leitud, seetõttu on teema ajakohane ning vajab edasist uurimist. (Park & Shin, 2020, lk 1)

Uurimisprobleem tuleneb kaasava hariduse süsteemi kasutuselevõtmisest ning sellega kaasnevast töökorraldusest, kus õpetajad tajuvad toimetulekuraskusi erivajadustega laste õpetamisel, mis omakorda põhjustab stressi ja võib viia läbipõlemiseni.

Eesmärk on analüüsida Tori valla lasteaedades kaasava hariduse rakendamisel tekkinud õpetajate töökoormuse muutust ning vastavalt uurimistulemustele teha ettepanekuid kohalikele omavalitsusele ja lasteaedade hoolekogule, kuidas hoida ära tööjõu voolavus õpetajate seas.

Eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

1. Milliseid sekkumisstrateegiaid tuleks kasutada õpetajate läbipõlemise vähendamiseks?
2. Kuidas organisatsiooni toetus aitab ära hoida õpetajate läbipõlemise taset kaasavat haridussüsteemi rakendatavates rühmades?

Uurimisülesanded:

- teoreetilise ülevaate andmine kaasava hariduse seosest õpetajate läbipõlemisel ja tugimeetmete rakendamisel;
- uuringu ettevalmistamine ja läbiviimine Tori valla lasteaia õpetajate hulgas;
- uuringu tulemuste analüüsimine;
- järelduste ja ettepanekute tegemine kohalikele omavalitsusele ja lasteaedade hoolekogule.

Töö koosneb kahest peatükist. Esimeses ehk teoreetilises osas keskendutakse kaasavale haridusele ja selle kujunemisele haridusmaastikul. Lisaks tuuakse välja kaasava hariduse mõju lasteaia õpetajate läbipõlemisel töös erivajadusega lastega. Muuhulgas antakse ülevaade efektiivsetest sekkumisstrateegiatest lasteaia õpetajate läbipõlemise vältimiseks töös erivajadusega lastega tavarühmas.

Töö teises ehk empiirilises osas on kirjeldatud valimit, andmekogumis- ja analüüsimeetodit. Uuringu teostamisel on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit, et mõista inimkäitumise tegureid ning analüüsida teemat süvitsi. Lisaks tuuakse välja järeldused ja ettepanekud lähtuvalt uuringu tulemustest.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE KAASAVA HARIDUSE SEOSEST LASTEAIA ÕPETAJATE LÄBIPÕLEMISEL JA TUGIMEETMETE RAKENDAMISEL

1.1. Ülevaade kaasavast haridusest ja arengust

Kaasamine on vaieldamatult üks olulisemaid väärtusi ja eesmärke hariduse valdkonnas. Enamik Euroopa riike on tunnustanud kaasavat haridust, mis peab tagama kõigile õpilastele võrdsed haridusõigused. Ühelgi riigil ei ole veel õnnestunud luua koolisüsteemi, mis vastaks kaasamise ideaalidele ja kavatsustele.

Kaasav haridus sai alguse 1994. aastal kui Salamancas toimunud ülemaailmsel erivajadustega haridust käsitleval konverentsil esitleti kaasamist kui paljulubavat uut pedagoogilist lähenemist (Krischler *et al.*, 2019, lk 632). Tänapäeval suunab see jätkuvalt riikliku ja rahvusvahelise kaasamispoliitika tegevuskava (Ainscow *et al.*, 2019, lk 674). Salamanca deklaratsioonile tuginedes väidab ülemaailmne liikumine „Haridus kõigile“, et kõigi laste kaasamine tavakoolidesse on kõige efektiivsem viis diskrimineerivate hoiakute vastu võitlemiseks ja kaasava hariduse eesmärgi saavutamiseks (Krischler *et al.*, 2019, lk 632).

Kaasava hariduse edendamine on osutunud väljakutseks paljudes riikides (Saloviita, 2018, lk 271). Pole lihtsaid vastuseid selle kohta, kuidas minna edasi kaasava hariduse eduka rakendamise suunas. Riigid on erinevad, probleemid on erinevad ja koolid on erinevad. (Haug, 2016, lk 215) Peamine põhjus, miks kaasavat haridust on rakendatud ebahüthlaselt peitub selles, et ei hariduspoliitika kujundamisel ega programmitöös ei ole saavutatud üksmeelt eesmärkide osas (Krischler *et al.*, 2019, lk 634). Edukas kaasamine tähendab mitmekesisuse väärtustamist ja soovi eristada, mitte võtta kõiki ühtemoodi. Haridusel on võtmeroll mitmekesisuse aktsepteerimise hõlbustamisel ning erinevate tugevuste ja vaatenurkade kasutamisel. (Krischler *et al.*, 2019, lk 644)

Kaasaval haridusel on kaks jaotust pidades silmas õppijaid, kellele see rakendub: lai ja kitsas. Kitsas on mõeldud diagnoositud haridusliku erivajadusega eriti just puuetega õpilastele õppimiseks elukohajärgses koolis. Lai aga seevastu on mõeldud kõigile õpilastele arvestades nende erisuste ja vajadustega. (Kivirand *et al.*, 2020, lk 50) Enne kaasava hariduse rakendumist liigitati erivajadustega lasteks kõik, kellel oli diagnoositud füüsiline või vaimne tervisehäire (Räis *et al.*, 2016, lk 21). Eesti hariduspoliitika maastikul rakendatakse laia jaotust, kusjuures haridusliku erivajadusega õpilasteks peetakse neid, kellele on ametlikult väljastatud nõustamiskomisjoni poolt dokument, kinnitamaks tõhustatud toe vajalikkust (Kivirand *et al.*, 2020, lk 50).

Kaasava hariduse ühtemoodi mõistmisel tekitab segadust asjaolu, et riigid käsitlevad puudeid ja erivajadusi erinevalt. Üldiselt on levinud arusaam, et erivajadusega lapsed õpivad kodukoha lähedal koos eakaaslastega. (Kivirand *et al.*, 2020, lk 50) Haridusliku erivajadusega õpilasteks liigituvad need kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired või muukeelsus vajab muudatusi õppeprotsessis või õppekeskkonnas (Põhikooli- ja gümnaasiumi seadus, 2010, § 46). Puuetega õpilasteks saab pidada neid, kelle häired on meditsiiniliselt diagnoositud ning nende hariduslik erivajadus tulenebki konkreetsest häirest (Räis *et al.*, 2016, lk 22). Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetatakse laiemalt hariduslikuks erivajaduseks kitsamalt erivajaduseks. Näiteks Rootsis ei tõmmata piiri tavaõpilaste ja erivajadustega õpilaste vahele kõik on võrdsed, sest igäihel võib olla ajutisi või püsivaid erivajadusi, kaasa arvatud andekus. (Räis *et al.*, 2016, lk 21) Kuna väliskirjanduses kasutatakse sõna „puue“ ja „erivajadus“ sünonüümidena, siis käesolevas töös liigitab autor need lapsed erivajadusega laste alla, sinna kuuluvad füüsilised, vaimsed, käitumuslikud, andekus ja muukeelsus.

Räis jt (2016, lk 95) läbiviidud uuringust selgub, kaasav haridus vajab eelkõige mõtteviisi muutust ühiskonnas. Oma artiklis toob Felder (2018, lk 68) välja, et sotsiaalsete probleemide all kannatavate erivajadustega laste jaoks võib kaasamine olla väga raske. Samuti ei pruugi lastel, keda pidevalt kiusatakse, kes on hooletusse jäetud, keda ei väärtustata, olla mõtet veeta aega koos oma kiusajatega. Lapsevanemad seisavad vastu erivajadustega laste kaasamisel tavaklassi, sest õpetajal ei jätku piisavat tähelepanu tavaõpilaste jaoks (Räis *et al.*, 2016, lk 95). Kaasav haridus on efektiivne, kui seda

toetavad kõik osapooled, sealhulgas õpetajad, õpilased, nende vanemad ja laiem kogukond (Krischler *et al.*, 2019, lk 633). Kui ühiskondlikud hoiakud on positiivsed, soodustavad need kaasamist, edendades erivajadustega õpilaste aktsepteerimist kaaslaste, perede ja õpetajate poolt (Krischler *et al.*, 2019, lk 633).

Koolieelsete lasteaegade õpetajate seas läbiviidud uuringus (Kizilaslan & Tuncay, 2023, lk 41) selgus, et erialane kogemus mõjutab, kuidas õpetajad tajuvad kaasatavaid õpilasi. Kui hiljuti tööle asunud õpetajad suhtuvad sellistesse õpilastesse lootusrikkalt, siis õpetajad, kellel on 21 või rohkem aastat ametialast kogemust, võivad olla läbipõlenud, mistõttu nad tajuvad kaasatavaid õpilasi endast sõltuvatena. Samas väidab Krischler jt (2019, lk 644), et kogunud õpetajatel on põhjalikum arusaam kaasamisest, positiivsemad hoiakud selle suhtes ja suurem tahe rakendada kaasavaid tavasid. Kaasamisse suhtuvad positiivsemalt ka need õpetajad (Saloviita, 2018, lk 272), kellel on eelnev kokkupuude erivajadusega inimesega, kas pereliikme, sugulase või sõbra näol. Isiklik lähedus ja võimalus tunda ja mõista põhjalikumalt hariduslike erivajadustega inimeste käitumist ja vajadusi võib olla hoiakute osas muutvaks teguriks ning aidata kaasa nende õpetamisel (Dias & Cadime, 2015, lk 119).

Dias ja Cadime (2015, lk 112) viisid Portugalis läbi uuringu lasteaiaõpetajate seas, et välja selgitada hoiakud hariduslike erivajadustega laste kaasamisega tavarühmades. Õpetajate hoiakut kaasamise suhtes mõjutavad laste puude tüübid. Positiivsemalt suhtutakse kerge puudega laste kaasamisse ja negatiivsemalt raske vaimupuudega või käitumisprobleemidega õpilaste kaasamisse. (Saloviita, 2018, lk 272) Uuringu (Dias & Cadime, 2015, lk 119) tulemused näitasid, et üldiselt suhtuvad lasteaia õpetajad kaasamisse positiivselt ning on aldis muutma rühmaruumi keskkonda ja kohandama oma õpetamismeetodeid, et kaasata kõik lapsed tegevustesse. Õpetajad väidavad, et neil ei ole piisavad töötingimused, et vastata kõigile kaasava hariduse väljakutsetele (Haug, 2016, lk 213). Õpetajad peavad kaasavas hariduses puudujääkideks koolituste ja muude ressursside nagu toetava personali ja kohandatud õppematerjalide puudumist, mis siiski ei tähenda, et ressursid on puudulikud. Lõppude lõpuks puudub täpne mõõdik, mille alusel hinnata vahendite oletatavat puudust. Tõenäoliselt on see õpetajati väga erinev. Õpetajate väide vahendite puudumise kohta võib olla lihtsalt sotsiaalselt aktsepteeritav vabandus, et mitte lubada erivajadusega lapsi oma klassidesse. (Saloviita, 2018, lk 272)

Uuringud näitavad selgelt, et õpetaja on kõige olulisem tegur, mis mõjutab seda, kui palju õpilased koolist kasu saavad (Haug, 2016, lk 213). Küsimus on selles, kui võrd on kaasava hariduse kasutuselevõtt lihtsalt keeleline muutus või kujutab see endast uut hariduskava. Õpetajate pädevus on tulemuste saavutamiseks otsustava tähtsusega. See on oluline, et tuua esile kaasava haridusega seotud väljakutsed ja töötada välja viisid, kuidas õpetajad saavad neid täita. Selleks on vaja aega ja jõupingutusi. Õpetajate pädevus kaasava pedagoogika valdkonnas on olnud nõrk. (Haug, 2016, lk 215) Selleks, et õpetajate üldist pädevust saaks parandada, on vaja edasi arendada ka õpetamisviise kaasavates haridusasutustes (Haug, 2016, lk 214). Haug (2016, lk 213) järeldab oma uuringus, et kaasamise väljakutse on vabaneda eripedagoogikale keskendumisest ja seada oma iseseisev tegevuskava. On ilmne, et õpetamise kvaliteet on õpilaste õpitulemuste seisukohalt otsustav (Haug, 2016, lk 213). Kreeka koolieelsete lasteasutuste õpetajate seas läbiviidud uuringust (Fyssa *et al.*, 2014, lk 234) selgus, kui oluline on, et õpetajad looksid kaasava õpikeskkonna, kus puuetega lapsed saaksid edukalt kohaneda.

Hariduslike erivajadustega õpilased vajavad erilisi õpetamismeetodeid, mis on kohandatud igale lapsele vastavalt. Seetõttu peavad õpetajatel olema põhjalikud teadmised õpilase puude spetsiifikast, tema ootustest ja välja vaadetest. (Haug, 2016, lk 213) Kahtlemata vajavad mõned õpilased rohkem aega, rohkem harjutamist, rohkem kordusi, aeglasemat tempot, vähem ülesandeid jne, kuid meetodid, mis annavad häid tulemusi, võivad olla samad, sõltumata sellest, kas õpilane on „tavaline“ või „eriline“. (Haug, 2016, lk 214) Eelkõige on sunnitud tavapedagoogid ja eripedagoogid tegema koostööd ning võtma vastutuse õppekava muutmise eest nii, et see vastaks kõigi õppijate, sealhulgas puuetega õppijate vajadustele (Fyssa *et al.*, 2014, lk 234).

Norra oli üks esimesi riike, kus kaasavat haridust rakendada hakati. Täna liigutakse Norras järkjärgult suunda, kus erivajadustega laste võimalikult varajane märkamine toimub lasteaiaõpetajate, meditsiinitöötajate ja lapsevanemate poolt. Vanem otsustab, kas laps jätkab tava või erikoolis ning kui tavakoolis on lapsel raske, siis talle pakutakse individuaalset lähenemist, mis on vastand kaasavale haridusele. (Räis *et al.*, 2016, lk 110)

Kaasamise edukaks rakendamiseks on vaja pidevat koolitust ja positiivsete hoiakute edendamist lasteaia õpetajate seas. Õpetaja roll on kaasamise tähtsaim osa, ja et

suurendada kaasava hariduse edukust, peaksid nad olema valmis õpetama nii erivajadusega kui ka tavalapsi ühes rühmaruumis.

1.2. Lasteaia õpetaja läbipõlemist põhjustavad tegurid

Alates kaasava hariduse seaduse vastuvõtmisest on erivajadustega laste arv lasteaiarühmades igal aastal kasvanud. Lasteaiaõpetajad seisavad silmitsi tõsiste väljakutsetega, kus nad peavad õpetama samas keskkonnas erinevate võimetega lapsi. Õpetajatöö on äärmiselt stressirohke ning seoses sellega on nad ühe suurema läbipõlemis riskiga inimesed.

Läbipõlemine on reaktsioon tööstressile ja seda iseloomustavad negatiivsed hoiakud ja tunded inimeste suhtes, kellega koos töötatakse (depersonaliseerumine) ning elukutse enda vastu, koos emotsionaalse kurnatuse tundega. Emotsionaalne kurnatus viitab sellele, kui inimene on emotsionaalselt ülekoormatud ja tema emotsionaalsed ressursid on otsakorral. (Kamtsios, 2018, lk 230) Õpetajaametiga seotud stress ja emotsionaalsed nõudmised tekitavad läbipõlemise sündroomi, mis omakorda põhjustab emotsionaalset kurnatust, küünilist suhtumist õpetamisse, vähenenud eneseteostusetunnet ja madalamat rahulolu oma tööga (Fiorilli *et al.*, 2016, lk 127). Läbipõlemise sündroom on liigest ja pikaajalisest stressist põhjustatud vaimse või füüsilise kurnatuse seisund, mis on jagatud kolme faasi. Enamikul juhtudel ei tunta esimest faasi ära, kuid vähemalt kahe sümptomi ilmnemisel võib väita, et see on stressiga kokkupuute esimene etapp. Pingestressi tunnuseks on pidev ärrituvus, ärevus, kõrge vererõhk, unetus, unustamine, südamepekslemine, keskendumishäired. Selles etapis ei taju inimene oma tööd enam naudinguna. Teist faasi iseloomustab inimese vajadus taanduda, rahuneda ja võimalikult palju energiat säästa. Kurnatuse kolmandas faasis näeb enamik inimesi tööd kui koormust, tekib depressioon, väheneb vastupanuvõime haigustele, pidev vaimne ja füüsiline väsimus, peavalud, soov ühiskonnast põgeneda ning perekonnast ja sõpradest lahkuda. (Hozo *et al.*, 2015, lk 400)

Kamtsios (2018, lk 234–235) kasutas oma uuringus Maslachi õpetajatele mõeldud (ingl MBI-ED, Maslach Burnout Inventory) skaalat, mille tulemusena selgus, et tööalasel läbipõlemisel on kolm mõõdet: emotsionaalne kurnatus, isiklik läbipõlemine ja depersonaliseerumine. Läbipõlemisel on järgnevad tagajärjed: halvenenud füüsiline

tervis, elukvaliteedi langus, eesmärgi kaotus, emotsionaalsed probleemid, üksindus, madal enesehinnang, lahkkelid abielus ning ükskõiksus ümbritseva suhtes (Dias *et al.*, 2021, lk 966). Läbipõlemise paremaks mõistmiseks on vaja keskenduda töökeskkonnale, milles inimene tegutseb (Maslach & Leiter, 2017, lk 50). Maslach ja Leiter (2017, lk 44) tuvastasid uurimiskirjanduse analüüsimisel kuus peamist valdkonda, mis mõjutavad inimese läbipõlemist organisatsiooni tasandil. Nendeks on töökoormus, kontroll, töötasu, kogukond, õiglus ja väärtused. Need kuus valdkonda mõjutavad inimese tööalast käitumist, mis omakorda võivad viia läbipõlemiseni.

Jeon jt (2021, lk 1375–1376) uurisid, kuidas tööalased nõudmised, tööalased kogemused ja sisemised ressursid, nagu uskumine oma töötulemustesse ja laste arengu ning õpetamise tõhususse, on seotud õpetajate tööalase läbipõlemisega ja psühholoogilise stressiga. Läbipõlemine ja psühholoogiline stress on omavahel seotud, sest see hõlmab tundeid, hoiakuid, motiive ja ootusi. See mõjub inimesele negatiivselt, tekitades probleeme, stressi ja ebamugavustunnet. (Maslach & Leiter, 2017, lk 37) Psühholoogilise stressi tekitavad teatavad tunded ja mõtted, mis tulenevad rahulolematusest oma töötulemuste suhtes. See võib tekkida õpetajatel, kellel on kõrged tööalased nõudmised, pingeline õhkkond ning on vallandunud negatiivsed emotsioonid. (Jeon *et al.*, 2021, lk 1365) Läbipõlemine ja vaimne tervis on omavahel tihedalt seotud (Maslach & Leiter, 2016, lk 103).

Lasteaia õpetajatel on oluline roll erivajadustega laste arengus ja õppimises, arvestades nende laste suurt sõltuvust õpetajatest. Õpetaja tööalane ja psühholoogiline heaolu mõjutavad laste arengut ja õppimistulemusi. (Jeon *et al.*, 2021, lk 1376) Häidkind ja Oras (2016, lk 67) läbiviidud uuringus hindasid Eesti õpetajad lasteaias erivajadustega lasteks neid, kellel esinesid käitumisprobleemid, kõnepuuded, segatüüpi erivajadused, muukeelsus, autismispektrihäired, õpiraskused või vaimne mahajäämus. Õpetajad kirjeldavad uuringus (Fyssa *et al.*, 2014, lk 230) erivajadusega lapsi õppekasvatustegevuses, kus nad suudavad kolmekümne minuti asemel keskenduda vaid 10–15 minutit. Näiteks õpetaja annab lastele juhiseid käelises tegevuses, siis selle asemel, et neid järgida, joostakse lihtsalt sihitult ringi. Umbes kolmandik uuringus osalenud õpetajatest mainis, et erivajadusega lapsed kas ei tee kaasa või käituvad nii, et see häirib

oluliselt õppeprotsessi. Erivajadusega lapsega tegelemine väsitab õpetajat emotsionaalselt (Häidkind & Oras, 2016, lk 78).

Tšehhi Vabariigis Bendová jt (2014, lk 1020) viisid läbi uuringu, milles selgus, et erivajadustega laste kaasamisel tavarühma peavad õpetajad suurimateks probleemideks laste suurt arvu rühmades, puuduvat tugipersonali, koostöö puudumist rühma meeskonna vahel, õpetajate vähest ettevalmistust tööks erivajadustega lastega ning puuduvat rahastust keskkonna kohandamisel. Erivajadustega laste osalemine lasteaia tavarühma tegevustes, sõltub õpetajate arusaamast kaasavast haridusest ja sellest tulenevalt ka teadmisest, kuidas luua oma klassiruumi õhustik (Fyssa *et al.*, 2014, lk 225). Räs jt viisid läbi uuringu (2016, lk 65), kus ligi 40% Eesti õpetajatest märkis, miks erivajadusega laste kaasamine tavaklassi ei õnnestu. Üheks põhjuseks on see, et ühte klassi satuvad liiga erinevate vajadustega õpilased ja teiseks leidsid õpetajad, et neil puuduvad vajalikud kogemused ja oskused erivajadusega laste toetamiseks. Lasteaed on eelkõige märkamise koht ning erivajadused on üldjuhul diagnoosimata (Häidkind & Oras, 2016, lk 75). Lapse erivajaduse diagnoosimine on lapsevanemale vabatahtlik ning sellest on võimalik keelduda (Akalın *et al.*, 2014, lk 43).

Portugalis läbi viidud uuringus (Dias *et al.*, 2021, lk 979) uuriti õpetajate läbipõlemist. Valimi moodustasid kõik õpetajad alates eelkoolist kuni keskkoolini välja. Uuringu tulemusena selgusid seosed õpetajate läbipõlemise ja klassi suuruse vahel – mida rohkem erivajadustega õpilasi klassis on, seda kurnatumad on õpetajad. Probleeme tekitab ka tugimeetmete puudulik rahastamine (Bendová *et al.*, 2014, lk 1020). Ühekordsed täiendkoolitused õpetajatele ei ole piisavad erivajadustega lastega tegelemiseks (Akalın *et al.*, 2014, lk 41). Uuringus väidab Fyssa jt (2014, lk 228), et suur hulk lasteaia õpetajaid olid arvamusel, et peamine vastutus puudega lapse vajaduste rahuldamisel lasub eripedagoogil.

Õpetajad peavad tegema tihedat koostööd eelkooliealiste erivajadustega laste ja nende peredega, seega on neil rohkem tööalaseid nõudmisi, läbipõlemist ja stressi kui üldhariduskoolide õpetajatel (Jeon *et al.*, 2022, lk 1376). Seni ei ole erivajadustega lastega töötavate õpetajate heaolule ja töötingimustele suurt tähelepanu pööratud (Jeon *et al.*, 2021, lk 1376). Ühelt poolt kujutab kaasav poliitika endast suurt haridusalast väljakutset, teisest küljest võib see olla õpetajate jaoks täiendav stressiallikas. Selline võrdlus võiks

anda väärtuslikke teadmisi selle kohta, milliseid ennetusprogramme, parimaid tavasid ja algatusi on vaja õpetajate läbipõlemise vastu võitlemiseks. (Fiorilli *et al.*, 2016, lk 127–128)

Kõigil õpetajatel on pingeline töö ning nad töötavad tihti piiratud ressurssidega. Töö erivajadusega lastega nõuab õpetajalt põhjalikku ettevalmistamist. Läbipõlemise vältimiseks on vaja üle vaadata, kuidas toetada õpetaja vaimset tervist.

1.3 Sekkumisstrateegiad läbipõlemise ennetamiseks

Mitmed uuringud on tunnistanud läbipõlemise tähtsust ja eriti õpetajaametis. Õpetajad vajavad tugimeetmeid ametialase vastupidavuse suurendamiseks organisatsiooni tasandil või poliitika kujundamise kaudu.

Üldiselt vajavad õpetajad emotsionaalsete nõudmistega toimetulekuks ja oma heaolu tagamiseks head emotsionaalset pädevust ning tõhusat sotsiaalset tuge. Hea emotsionaalne pädevus tagab hea kvaliteediga suhtlemise, eriti õpetajaametis, kus õpetajatelt nõutakse pidevalt nii enda kui ka õpilaste emotsioonide juhtimist. Emotsionaalne pädevus viitab inimese võimele reguleerida oma tunnete intensiivsust ja väljendust. Mitmesugused füsioloogilised, käitumuslikud ja tunnetuslikud tegevused võimaldavad inimestel muuta oma positiivsete ja negatiivsete emotsioonide väljendamist. (Fiorilli *et al.*, 2016, lk 127–128) Selleks, et vähendada õpetajate läbipõlemise riski, peaksid sekkumisstrateegiad sisaldama tööd õpetaja emotsionaalse pädevusega (Fiorilli *et al.*, 2016, lk 135). Õpetajatöö põhineb täielikult suhtel, kuna õpetajad on pidevas suhtlemises õpilaste, perede ja kolleegidega (Fiorilli *et al.*, 2016, lk 128). Fiorilli jt (2016, lk 129) kirjeldavad oma uuringus tugimeetmeid õpetajate läbipõlemise vältimiseks. Sisemine tugi on see, mida pakuvad professionaalid, nagu vanemõpetajad, juhendajad, õppealajuhatajad või psühholoogid, samas kui välist tuge pakub sotsiaalne tugivõrgustik. Tööga seotud pingete tõttu on kurnatuse või rõhumise tunne märgatavalt väiksem, kui on olemas sotsiaalne tugivõrgustik.

Sekkumisstrateegiad, mida Kreeka õpetajad kasutasid erivajadusega laste õpetamisel:

- kokkulepete sõlmimine;
- küsimuste esitamine;

- tööjuhiste meelde tuletamine või selgitamine, kasutades samas kergesti mõistetavat sõnavara;
- aeglast tempot;
- laskumine lapse tasemele (Fyssa *et al.*, 2014, lk 231).

Fiorilli jt (2016, lk 135) jõudsid oma uuringus järeldusele, et sekkumisstrateegiana organisatsiooni tasandil peaksid asutused pakkuma õpetajatele rohkem toetust. Emotsionaalne kurnatus, mis on üks läbipõlemise moodsed, mängib olulist rolli õpetajate tervisliku seisundi ja tööga rahulolu vahel. Emotsionaalset kurnatust vähendavad positiivsed emotsioonid, milleks on lugupidamine, ülemuse toetus, tugivõrgustik ning erialased koolitused. (Zhang *et al.*, 2022, lk 15)

Võrgustiku moodustavad inimesed või inimgrupid, kelle eesmärgiks on lahendada abivajaja probleeme ning selle eelduseks on omavaheline suhtlus. Võrgustikutöö võimaldab teha tulemuslikku koostööd. (Vilgats & Vilgats, 2023) Elmira & Negmatzhan (2022, lk 499) kinnitavad oma uuringus, et erivajaduste varajane märkamine spetsialistide, õpetajate, arstide ja sotsiaaltöötajate poolt on olulise tähtsusega võrgustikutöös. Erivajadusega lapsi kasvatavad pered vajavad professionaalide abi (Elmira & Negmatzhan, 2022, lk 504). Erivajadusega lapse arenguks tavarühmas sobivate tingimuste loomise ja korrapärase abistamise eest vastutab lasteaija direktor koostöös toetava, motiveeritud ja abivalmis meeskonnaga (Käesel, 2015, lk 62).

Positiivseid emotsioone tekitab ning stressi sümptomitega aitab võidelda rääkimine kolleegidega tekkinud pingetest ja rahulolematusest oma tööga (Aardevälja *et al.*, 2019, lk 38). Jeon jt (2022, lk 1378) uuringust järeldub, et tööalast läbipõlemist ja psühholoogilist stressi aitavad vähendada õpetajate omavahelised toetavad suhted teiste õpetajate ja juhtkonnaga. Õpetajad vajavad psühholoogilist nõustamist, et oma muredega toime tulla (Elmira & Negmatzhan, 2022, lk 499). Head enesetunnet aitavad parandada kunstilistes ja emotsionaalsetes tegevustes osalemine (Aardevälja *et al.*, 2019, lk 38) ning julgus iseenda eest seista (Jeon *et al.*, 2021, lk 1378). Õpetajate ametialane areng peaks keskenduma koostöö ja meeskonnatöö edendamisele teiste õpetajate, meeskonna liikmete ning juhtkonna vahel (Vilgats & Vilgats, 2023). Need meetmed soodustavad õpetajate ametialast arengut ja vähendavad töölt lahkumise kavatsust (Jeon *et al.*, 2021, lk 1376).

Mikser jt (2020, lk 147) viisid Eesti lasteaia õpetajate seas läbi uuringu, et teada saada, millised on nende ettepanekud ja soovid rahulolu suurendamiseks oma tööga. Lasteaiaõpetajad soovivad väiksema arvulisi rühmasid, spetsialiste erivajadustega lastega tegelemiseks, majandusliku poole pealt kõrgemat palka ning, et nõutud kõrgharidus annaks võimaluse tegeleda vähem paberitöö ja aruandlusega. Truuboni (2017, lk 57) uurimusest selgus, et lasteaiaõpetajad peavad sotsiaalpedagoogi ametikohta lasteaias vajalikuks, sest ta aitaks pedagoogidel ja lapsevanematel lahendada ettetulevaid probleemseid olukordi seoses erivajadusega lastega rühmas ning vajadusel kaasaks ka vajalikke spetsialiste väljastpoolt lasteaeda. Mikser jt (2020, lk 141) viisid Eesti lasteaiaõpetajate seas läbi uuringu, kus õpetajad rõhutavad koostöö tähtsust lastevanematega erivajadusega lastega rühmades. Lapsevanemad on ajapikku muutunud nõudlikumaks ning õpetaja tööd ei väärtustata. Samas on lapsevanemaid, kes on väga koostöövalmid ja avatud ning soovivad rühmategevustes osaleda. Uuringu põhjal saab öelda, et kõiki osapooli rahuldav koostöö on tegelikult olemas.

Ka poliitikud peavad olema teadlikud oma rollist koostöös õpetajatega, et saada tagasisidet õppekavade kohta, ning et aidata õpetajate heaolule kaasa. Krischler jt (2019, lk 645) uurisid Luksemburgi õpetajate valmisolekut kaasava hariduse rakendamisel, mille järel tehti täiendavaid muudatusi haridussüsteemis:

- õppekavade ümberkorraldamine, et keskenduda individuaalsetele õppekavadele ja sotsiaalsete oskuste arendamisele;
 - erivajadustega õppijate abistamine tugiõpetajate poolt;
 - õpetajatele lisaaja võimaldamine tegevuste ettevalmistamiseks;
 - toetava meeskonna loomine õpetajate, õpilaste, tugipersonali ja lapsevanemate vahel.
- Seega peavad õppekavad ning eel- ja täiendkoolitused toetama ja julgustama õpetajate töölaste eesmärkide täitmist. (Jeon *et al.*, 2021, lk 1378)

Koostöö tugivõrgustikuga ning toetav töökeskkond on olulise tähtsusega õpetaja läbipõlemise vältimisel. Organisatsiooni poolset tuge saab pakkuda juhtkond koos kolleegidega, kus märksõnaks on „märkamine“.

2. UURING TORI VALLA LASTEAIKAOÕPETAJATE LÄBIPÕLEMISEST JA TOETUSMEETMETE VAJALIKKUSEST

2.1. Uuringus osalenud lasteaedade lühiülevaade

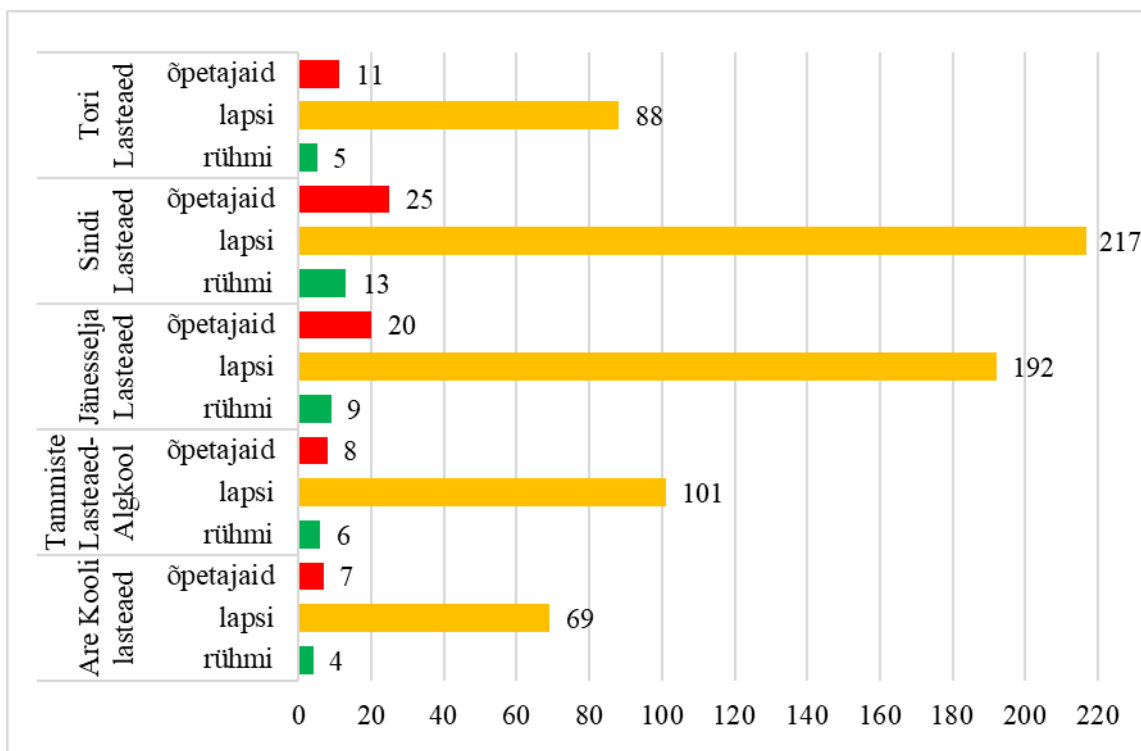
Tori vald asub Pärnu maakonna idaosas, mis moodustati 2017. aastal Are valla, Sauga valla, Tori valla ja Sindi linna ühinemisel (Are valla, Sauga valla, Sindi linna ja Tori valla osas haldusterritoriaalse korralduse ja Vabariigi Valitsuse 3. aprilli 1995. a määruse nr 159 „Eesti territooriumi haldusüksuste nimistu kinnitamine“ muutmise, 2017, § 3). Tori vallas on viis lasteaeda, millest kolm on eraldiseisvad ning kaks kuuluvad kooli koosseisu:

- Are Kooli lasteaed
- Tammiste Lasteaed-Algkool
- Jänesselja Lasteaed
- Sindi Lasteaed
- Tori Lasteaed (OÜ Cumulus Consulting, 2021, lk 18).

Tori valla arengukava (Tori valla arengukava aastani 2030 ja eelarvestrateegia 2023–2026, 2022, lk 10–11) toob välja tegevussuunad, kus valla ülesandeks on tagada lasteaiakoht kõikidele valla peredele valla lasteaias, mis on sisustatud kaasava hariduse põhimõtteid silmas pidades vastavalt laste vajadustele. Tuginedes Tori valla alushariduse analüüsile ja teenusvajaduse prognoosile saab väita, et üks erivajadusega laps tavarühmas täidab kolme lapse lasteaiakoha, mistõttu on tegelik rühmatäituvus kõikides lasteaedades kõrgem ja vabade kohtade osakaal madalam (OÜ Cumulus Consulting, 2021, lk 20). Lasteaedade õppekorralduses lähtutakse kaasava hariduse põhimõtetest ning toetatakse noorte pedagoogide ja tugispetsialistide tööle tulekut. Toimib võrgustikupõhine koostöö,

kuhu on kaasatud lapsevanemad, partnerid ning toetav kogukond. (Tori valla arengukava aastani 2030 ja eelarvestrateegia 2023–2026, 2022, lk 10–11)

Tori valla viiest lasteaiast ühes on avatud tasandusrühm, teistes lasteaedades käivad erivajadusega lapsed sobitus- ja tavarühmades. 2020. aastal oli erivajadusega lapsi 10, lisaks 14 last kellel puudub nõustamiskomisjoni otsus, kuid kes vajavad tugimeetmeid. (OÜ Cumulus Consulting, 2021, lk 20) Tori valla alushariduse analüüsist (OÜ Cumulus Consulting, 2021, lk 38) selgub vajadus veel ühe tasandusrühma avamiseks, sest arengulise erivajadusega laste arv on tõusuteel, kuid keeruliseks võib osutuda vajalike tugispetsialistide leidmine. Alljärgnev joonis 1 annab ülevaate Tori valla lasteaedadest.



Joonis 1. Tori valla lasteaedade ülevaade. Allikas: Haridussilm, 2023a, 2023b

Are Kooli lasteaed asub Suigus (Are Kooli põhimäärus, 2019, § 5). Lasteaias on neli rühma (Are Kool, 2022), milles käib 2022/2023 õppeaastal 69 last (Haridussilm, 2023a), kelle arengut toetab logopeediline õpiabi ning tugiõpe (Are Kooli arengukava 2020–2023 kinnitamine, 2020, lk 4). Õpetajaid on kokku seitse (Haridussilm, 2023a) ning abipersonali üheksa inimest (Are Kooli arengukava 2020–2023 kinnitamine, 2020, lk 4). Lasteaias võib vanemate ettepanekul moodustada liitrühmi, kus käivad sõime ja

lasteaiarühmaelised lapsed. Direktori ettepanekul võib vallavalitsus lasteaias vastavalt vajadusele moodustada sobitusrühmi, kuhu kuuluvad erivajadusega lapsed koos teiste lastega ning erirühmi, kuhu kuuluvad ainult erivajadustega lapsed. (Are kooli põhimäärus, 2019, § 4)

Alates 2021. aastast sai Tammiste Lasteaiast Tammiste Lasteaed-Algkool, kus on kuus rühma (vt joonis 1, lk 18). Ruumikitsikuse tõttu asuvad kaks sõimerühma Tammiste Hooldekodu territooriumil renditavates ruumides. (OÜ Cumulus Consulting, 2021, lk 36) Lasteaias käib 2022/2023 õppeaastal 101 last (Haridussilm, 2023a), kelle arengut toetavad logopeed, tugiõpetaja (Tammiste Lasteaia arengukava 2020–2025 kinnitamine, 2019, lk 4) ja kaheksa õpetajat (Haridussilm, 2023a). Tammiste Lasteaia eripäraks on terviseedendus. Erilist tähelepanu pööratakse nii personali kui laste vaimsele ja füüsilisele tervisele, tervist edendavatesse tegevustesse kaasatakse lapsevanemaid. (Tammiste Lasteaia arengukava 2020–2025 kinnitamine, 2019, lk 3)

Jänesselja Lasteaias on üheksa rühma, (Jänesselja Lasteaed, 2022, lk 3) kus käib 2022/2023 õppeaastal 192 last (Haridussilm, 2023a). Neist kaks on sobitusrühmad, kus käib kokku kuus erivajadusega last ja kaks last on tavarühmades (OÜ Cumulus Consulting, 2021, lk 38). Mitmel lapsel on tugiisik (Jänesselja Lasteaia arengukava 2023–2025 kinnitamine, 2022, lk 5). Kuna erivajadusega laste arv aasta-aastalt kasvab, siis on lasteaia arengukavas jätkuvalt sees soov luua erirühm (Jänesselja Lasteaia arengukava 2023–2025 kinnitamine, 2022, lk 16). Lasteaias on eripedagoog, logopeed, osalise koormusega sotsiaalpedagoog (Jänesselja Lasteaia arengukava 2023–2025 kinnitamine, 2022, lk 5) ja 20 õpetajat (Haridussilm, 2023a). 2019/2020 õppeaastal loodi tugimeeskond koosseisus eripedagoog, logopeed, õppealajuhataja ja direktor (Jänesselja Lasteaia arengukava 2023–2025 kinnitamine, 2022, lk 5). Jänesselja Lasteaia eripäraks on rahvuslikkuse hoidmine ja tundmaõppimine (Jänesselja Lasteaia arengukava 2023–2025 kinnitamine, 2022, lk 7).

Sindi Lasteaed on Eestimaa vanim järjepidevalt tegutsev lasteaed (Sindi Lasteaia arengukava 2022–2024 kinnitamine, 2022, lk 6). Sindi Lasteaias on 13 rühma, (Sindi Lasteaia arengukava 2022–2024 kinnitamine, 2022, lk 4), kus käib 2022/2023 õppeaastal 217 last (Haridussilm, 2023a). Lasteaias on tasandusrühm ja kahesuunaline keelekümblusrühm (Sindi Lasteaia arengukava 2022–2024 kinnitamine, 2022, lk 4).

Keelekümblusrühmas on toetatud eesti keele õpe ja võimalus õppida eesti lastel vene keelt (Sindi Lasteaed, 2021, lk 18). Venekeelsete laste eesti keele õpet toetavad tugiõpetajad (Sindi Lasteaed, 2021, lk 3). Lapsed on rühmadesse paigutatud vanuse järgi, välja arvatud tasandusrühm, kus on 3–7aastased lapsed. Laste paremaks arengu toetamiseks on loodud kaasava hariduse töörühm, kuhu kuuluvad kaks eripedagoog-logopeedi, tugiõpetaja, õppealajuhataja ja direktor. (Sindi Lasteaed, 2021, lk 7) Lasteaias töötab 25 õpetajat (Haridussilm, 2023a).

Tori Lasteaias on viis rühma, kus käib 2022/2023 õppeaastal 88 last (Haridussilm, 2023a). Lapsed on rühmadesse paigutatud vanuse järgi (Tori Lasteaia arengukava 2022–2024 kinnitamine, 2022, lk 9). Lasteaias toimub lapse erivajaduse märkamine ja võimalusel tugispetsialistide kaasamine. (Tori Lasteaia arengukava 2022–2024 kinnitamine, 2022, lk 10). Tori Lasteaias töötab 11 õpetajat, (Haridussilm, 2023a), kuid puudub logopeed ja eripedagoog (Tori Lasteaia arengukava 2022–2024 kinnitamine, 2022, lk 11).

Alushariduse analüüsist ja Tori valla ning lasteaedade arengukavadest selgub vajadus avada lisaks Sindi Lasteaiale veel üks erirühm erivajadustega lastele. Rühma avamisel tekitab raskusi tugispetsialistide leidmine. Tori valla viiest lasteaiast kõigis ei ole täidetud logopeed-eripedagoogi ametikoht.

2.2 Uurimismetoodika ja valimi kirjeldus

Lähtuvalt antud töö eesmärgist kasutas autor uuringu läbiviimiseks kvalitatiivset uurimisviisi, et mõista inimekäitumise tegureid (Askarzai & Unhelkar, 2017, lk 28). Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab vastata paljudele sotsiaalsetele ja käitumuslikele küsimustele (Askarzai & Unhelkar, 2017, lk 24) ning annab selge ülevaate, mida inimesed mõtlevad, tunnevad või kogevad (Askarzai & Unhelkar, 2017, lk 31).

Andmete kogumiseks kasutas autor intervjuud, kus otsiti vastuseid põhjus-tagajärg seostele. Intervjuu valiku otsustas väike respondentide valim ning võimalus analüüsida inimeste mõtteid ja tundeid (Õunapuu, 2014, lk 53). Intervjuu eeliseks on soov rõhutada, et inimest nähakse uurimisolukorras olulise tegelasena. Talle tuleb anda võimalus väljendada ennast võimalikult vabalt. Inimene on uurimuses tähendusi loov ja aktiivne

osapool. (Hirsjärvi *et al.*, 2005, lk 192) Negatiivse poole pealt võtab intervjuu tegemine palju aega, kuna eeldab küsimuste hoolikat ette kavandamist ning intervjuu läbiviimise õppimist (Hirsjärvi *et al.*, 2005, lk 193). Ajamahukas on ka andmekogumine ning hilisem salvestatud tekstide transkribeerimine (Õunapuu, 2014, lk 170). Intervjueeritav võib tunda, et intervjuu teda millegagi ohustab ning peab andma üldisi ühiskonnale sobivaimaid vastuseid (Hirsjärvi *et al.*, 2005, lk 193).

Respondentide seas viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud, kus küsimuste järjekorda sai muuta ning ümber sõnastada, tulenevalt intervjuu käigus toimunud vestluse kulgemisest ja lisada täpsustavaid küsimusi (Õunapuu, 2014, lk 171–172). Kvalitatiivne uuring viidi läbi loomulikus keskkonnas, kus uuringu läbiviija läks uuringus osalejate töökohale (Laherand, 2008, lk 17). Intervjueeritavatega lepidi eelnevalt kokku koht ja aeg, kus ja kuidas intervjuu läbi viiakse. Töö autor eelistas silmast silma kohtumist. Intervjuukava küsimused (vt lisa 1) on koostanud antud lõputöö autor ise, tuginedes teoorias kasutatud materjalidele ja lähtudes lõputöö eesmärgist ja uurimisküsimustest, et välja selgitada sekkumisstrateegiad lasteaiaõpetajate läbipõlemise vältimiseks kaasavat haridust rakendavates rühmades. Lasteaia õpetajale, kelle rühmas käib erivajadusega lapsi oli küsimusi kokku neliteist (vt lisa 1), millest esimene blokk puudutab õpetajate suhtumist kaasavasse haridusse, teine blokk õpetajatöö probleemvaldkondi ning viimane blokk läbipõlemist ja selle vältimist. Poolstruktureeritud intervjuu ühe osana kasutas autor ekspertintervjuud (Laherand, 2008, lk 199). Ekspertintervjuu küsimusi oli kokku viis. Ekspertintervjuu küsimustiku (vt lisa 2) koostamisel toetus autor teooriale, õpetajate intervjuudest saadud infole ning käesoleva töö uurimisküsimustele. Täpsustavaid küsimusi esitati kui vastused jäid lühikeseks või liialt üldsõnaliseks. Intervjueeriija palus intervjueeritaval tuua näiteid või rääkida oma kogemusest. Poolstruktureeritud intervjuul jagati alguses osalejatele kätte intervjuukava küsimused, et kergendada vestluse alustamist ning teha ettevalmistusi uurimistemaatikaks (Lagerspetz, 2017, lk 142–143).

Uurimistöös kasutati mittetöenäosusliku valimina eesmärgipärast meetodit, kus osalejad valiti kindlate kriteeriumite järgi kindlal territooriumil (Õunapuu, 2014, lk 142–143). Käesoleva töö kriteeriumiteks olid Tori valla lasteaedade tavarühmade õpetajad, kelle rühmas käib erivajadusega lapsi. Tori vallas on kokku viis lasteaeda, neist kaks on lasteaed-alkoolid (OÜ Cumulus Consulting, 2021, lk 18), kus töötab 74 alushariduse

õpetajat (Haridussilm, 2023b). Intervjueeritavateni jõuti lasteaedade direktorite kaudu, kellega sõlmiti eelnevad kokkulepped. Ekspertintervjuu viidi läbi Tori valla lasteaia logopeed-eripedagoogiga, kes on antud valdkonnas asjatundja. Intervjuude salvestamiseks diktofoniga küsiti eelnevalt respondentidelt luba. Peale intervjuud vastused transkribeeriti Outlook Word dokumendina, mida kasutati ainult käesoleva lõputöö raames. Intervjuud viidi läbi ajavahemikus 1. märts–6. aprill 2023. aastal ning intervjuude pikkuseks oli 30–50 minutit. Intervjuude pikkus sõltus respondentide vastustest ning sellest kui oluliseks pidas autor esitada täiendavaid küsimusi. Intervjuude läbiviimiseks ei olnud vaja eetikakomitee luba, sest puudusid delikaatsed isikuandmed.

Uuringus osales seitse lasteaia õpetajat. Kõik õpetajad olid naissoost. Hariduselt oli viiel õpetajal bakalaureus, ühel magister ja ühel õpetajal keskeriharidus. Respondentide tööstaaz (vt. tabel 1) varieerus alates 8 aastast kuni 34 aastani. Keskmise töötatud aastate staaž oli 17 aastat, mis on autori arvates piisav, et võtta arvesse nende mõtteid ja tundeid õpetaja ametikohal.

Tabel 1. Respondentide kirjeldus

RESPONDENT	TÖÖSTAAŽ
Õ1	10–20a
Õ2	30–40a
Õ3	alla 10a
Õ4	alla 10a
Õ5	10–20a
Õ6	10–20a
Õ7	20–30a

Läbiviidud intervjuud analüüsiti kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutades, mida iseloomustab kordumistele toetuv mõtlemisprotsess (Laherand, 2008, lk 271). Intervjuudes esinevad korduvad fraasid ja mõttemustrid kodeeriti, et lahutada tekst osadeks ja seda mõista, seejärel arendati välja kategooriad, (Laherand, 2008, lk 286) mis omakorda ühendati teemade kaupa suurematesse gruppidesse (Lagerspetz, 2017, lk 187) ning lõpuks võrreldi saadud andmeid teooriale vastavusega (Mohajan, 2018, lk 37). Kvalitatiivses sisuanalüüsis otsiti vastuseid püstitatud uurimisküsimustele (Õunapuu, lk 183). Uuritavate anonüümsuse tagamiseks (Laherand, 2008, lk 51) on vastajate andmed kodeeritud tähisega Õ1–Õ7 ja ekspert tähisega E. Peale andmete analüüsimist helisalvestised kustutati.

2.3 Uurimistulemuste analüüs

2.3.1. Õpetajate hinnang kaasavale haridusele

Küsimused õpetajatele lähtusid intervjuerimiskava küsimustest. Eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate suhtumine kaasava hariduse rakendamisse ning milline on õpetajat toetav tugivõrgustik.

Küsimusele kaasava hariduse rakendamise kohta vastas seitsmest respondendist viis, et see on iseenesest tore mõte, kuid reaalses elus tekitab palju probleeme (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4). Kaasamise murekohaks peetakse spetsialistide, ressursi ja pädevuse puudumist (Õ2, Õ6). Kaasamine oleneb suuresti lapse erivajadusest (Õ1, Õ4, Õ5, Õ6).

./.../Arvan, et mõistlik on kaasata, kui erivajadusega laps hoomab enda ümber olevat maailma, saab aru, mis toimub, suudab teiste lastega suhestuda. Kui laps ei mõista ümbritsevat maailma ning ei taju teisi lapsi niimoodi, et nad arendaksid teda, siis ma näen, et ei ole mõtet, siis ikkagi peaks erirühmas käima ./.../. (Õ5)

Ühe respondendi arvates tuleb kaasamine ainult kasuks, sest juba maast madalast peab harjuma inimestega, kes on meist erinevad, tuleb õppida üksteisega arvestama, sest ühiskonnas oleme kõik koos, kellelgi ei ole silte küljes (Õ7).

Enamus intervjueritavaid nentisid, et igapäevatöö raskendavaks asjaoluks kaasavat haridussüsteemi rakendavates rühmades on sobivate ruumide puudus. Ruumid ei ole kohandatud erivajadusega laste kaasamiseks. Oluline on ruumide liigendatus (Õ2, Õ7). Kõik respondendid olid ühisel arvamusel, et rühmatöös on kõige tähtsam hästi toimiv meeskond. Vastajad peavad oluliseks erivajadusega lapse kaasamisel tugiisiku rolli (Õ2, Õ3, Õ4, Õ5, Õ6). Vastaja Õ2 nentis: „Kui on tugiisik, siis ta peab olema ettevalmistatud, inimene tänavalt ei kõlba tugiisikuks. Võib minna õnneks, isiksused on väga erinevad.“

Palgatasemega ollakse üldiselt rahul, kuid kõige suurema motivaatorina toodi välja suvine pikk puhkus ning ühel juhul lapsevanemate positiivne tagasiside õpetajate tööle (Õ7). Õppevahenditest puudust ei tunta; vaid üks respondent tõi välja, et tuleb omal vahendeid leiutada vastavalt lapse arengu tasemele (Õ5). Lasteaedades, kus on logopeed ja eripedagoog, jagavad ka nemad õpetajatele õppevahendeid erivajadusega laste

arendamiseks (Õ2, Õ5, Õ6). Ühes lasteaias on ühe õpetaja süsteem ning seda põhjusel, et kõrgharidusega õpetajaid ei ole võtta. Ühe õpetaja süsteem tähendab, et rühmas töötavad õpetaja, assistent ja õpetaja abi. (Õ3, Õ4) Ülejäänud lasteaedades on rühmas kaks õpetajat ja õpetaja abi (Õ1, Õ2, Õ5, Õ6, Õ7).

Uuringust selgus, et kõige rohkem peetakse kaasavat haridust rakendavates rühmades õpetajat toetavaks tugivõrgustikuks logopeedi, eripedagoogi ja lapsevanemat. Kahes lasteaias on igapäevaselt olemas logopeed ja eripedagoog, (Õ1, Õ5, Õ6, Õ7) kes tegelevad erivajadusega lastega. Ühes asutuses käib logopeed üks kord nädalas ning tegeleb kindla arvu lastega, kuigi nõudlus on oluliselt suurem (Õ3, Õ4). Kõigi respondentide ühine arvamus oli, et lapsevanema roll tugivõrgustiku töös on väga oluline. Ühes lasteaias on loodud sotsiaalpedagoogi ametikoht (Õ6, Õ7). Vastaja Õ6 kirjeldab „Meil käib üks kord nädalas rühmas sotsiaalpedagoog, kuna meil on sellised väga aktiivsed noormehed, kellega õpitakse lahendama just sotsiaalseid probleeme. Tema meid toetab ja saame siis erinevaid tegevusi teha“.

Kahel korral märgiti ära ka juhtkond ja valla poolne lastekaitsetöötaja, kellega koostöös toimuvad ümarlauad probleemide lahendamiseks (Õ2, Õ6). Kaks vastajat (Õ3, Õ4) pidasid oluliseks valla poolseks toetuseks tugiõpetaja ametikoha loomist 2023. aasta algusest, kes vajadusel käib rühmades abis.

Vastustest selgub, et kaasava hariduse mõte on iseenesest hea, kuid reaalses elus tekitab õpetajatele probleeme. Õpetajat toetav tugivõrgustik on olemas, kuid mitte kõigis lasteaedades.

2.3.2. Õpetaja läbipõlemist põhjustavad tegurid

Uurimise raames kirjeldasid õpetajad esile kerkinud probleeme ning millist ettevalmistust nad on saanud tööks erivajadusega lastega. Eesmärk oli kindlaks teha, kuidas mõjutab erivajadusega laps rühmas õpetaja vaimset ja füüsilist tervist.

Tuginedes õpetajate kogemustele, selgus intervjuudest, et lasteaiaaalistel Eesti lastel on erivajadused eelkõige diagnoosimata (Õ2, Õ3, Õ4). Üks vastaja (Õ7) tõi välja, et vene rahvusest lapsed on diagnoositud juba enne kolmandat eluaastat, põhjuseks kultuuriline erinevus „Vene lapsevanem ei häbene oma lapse erivajadust“. Sagedamini esinevad

erivajadused, millega lasteaia õpetajad kokku puutuvad on aktiivsus- ja tähelepanuhäire (Õ1, Õ2, Õ7), autismispektri häire ehk pervasiivne arenguhäire (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4, Õ5, Õ6), kõnepuue (Õ2, Õ5, Õ6, Õ7), kuulmispuue (Õ6) valikuline mutism (Õ6), liikumispuue (Õ5, Õ7) ning muukeelsus (Õ5, Õ7). Ühel juhul nimetati diagnoositud tserebraalparalüüsi (Õ5).

Uuringus selgus, et kõige rohkem tekitavad õpetajatele probleeme aktiivsus-tähelepanuhäirega ja pervasiivse arenguhäirega lapsed (Õ3, Õ4, Õ5, Õ6). Õpetajal on raske toime tulla olukorras kui lapsel ei ole tugiisikut (Õ1, Õ3, Õ4, Õ5).

/.../ Probleeme tekitab see kui ei ole tugiisikut. Üks ei sobi ja teine ei sobi, siis peab ise hakkama saama. Olukorra teeb eriti keeruliseks see, kui on vägivaldne laps. Ühel hetkel mängib ilusti ja järgmine hetk teeb haiget kellelegi, sa pead kogu aeg kõrval olema aga ülejäänud lapsed on ka kuskil, siis see on küll keeruline /.../.
(Õ5)

Üks vastaja (Õ2) pidas keerulisemaks osaks oma töös lapsevanemaid, kes korduvale rääkimisele ei lähe lapsega spetsialisti vastuvõtule, sest diagnoosimata lapsele ei saa ka tugiisikut taotleda (Õ3, Õ4, Õ7). Üks intervjuueeritav väitis, et tugiisiku olemasolu võib midagi veidi paremaks muuta, kuid kõiki probleemseid olukordi ta ära hoida ei suuda (Õ6):

/.../ Tänu tugiisikule suudame tagada seda, et teised lapsed pihta ei saa kui mööbel lendab /.../ Praegu on olukord ikka väga hull. Jalaga me oleme kõik siin saanud, küünistada ja mis iganes. Tal on selline jõud taga, kui tal see vihapurse tuleb /.../.
(Õ6)

Järgnev uuringu küsimus keskendus asjaolule, kuidas on erinevad koolitused toetanud õpetajat erivajadusega lastega rühmades. Üldist erialast õpet erivajadusega lapsega rühmas toimetulemiseks on saanud neli respondenti (Õ1, Õ2, Õ5, Õ7). Õ2 kirjeldab koolis antud ettevalmistust erivajadusega lapsega tegelemiseks nii: „Siis oli meil autismi kohta ainult nii palju, et autist keeratakse vaiba sisse ja ega meil rohkem väga enamat ei olnudki.“ Enamus koolitusi on toimunud asutuses kohapeal, vastavalt vajadusele, olenevalt probleemidest, mis on töö käigus esile kerkinud (Õ1, Õ3, Õ4, Õ5, Õ7). Neli intervjuueeritavat märkisid, et igast koolitusest saab mõne väikese nipi, mida edaspidi

kasutada (Õ1, Õ4, Õ5, Õ6). Miinusena toodi välja, et erivajadused on erinevad ning ühe meetodiga ei saa lahendada kõiki situatsioone, mis võivad tekkida (Õ1, Õ4, Õ5, Õ6). Intervjuude käigus selgus, et koolitamine peaks olema pidev, mitte ainult siis, kui asutusel on rahalist ressursi (Õ4, Õ5, Õ6). Ainult üks respondent on läbinud erivajadusega lapse sobitusrühma õpetaja lisaeriala (Õ6) ning üks õpetaja harib ennast ise, leiab rahalised vahendid, sest eripedagoogika köidab teda (Õ2).

Küsimusele kuidas on erivajadusega laps rühmas mõjutanud õpetaja tervist, tõdes enamuse intervjuueeritavaid, et emotsionaalselt kurnav on see, kui lapsevanem ei tunnista oma lapse erivajadust ning eitamise periood venib väga pikaks. Lapsevanemat ei ole võimalik kaasata ning temaga koostööd teha (Õ1, Õ2, Õ4, Õ5, Õ6, Õ7). Vastaja (Õ6) kirjeldas oma füüsilist tervist alates sügisest, kui rühma tuli erivajadusega laps: „Mul on käsi katki küünistatud või käed on sinised, eile tulin õuest tuppa ja ma olin lausa sopane, sest sain sopase kindaga vastu nägu, hea et jalahoopi ei saanud.“

Uuringus tunnistasid neli respondenti, et tunnevad end õhtul väsinuna, tekib ennast süüdistav tunne ja motivatsiooni langus ning soov järgmisel päeval mitte tööle minna (Õ1, Õ3, Õ4, Õ6). Päevasündmused tulevad koju kaasa, neid nähakse tihti unes (Õ5).

See õppeaasta on väga raske olnud/.../ kui meil on raske päev selja taga /.../ siis tekib selline pettumus, võimetus; lähed õhtu koju, terve päev sa kerid ja mõtled /.../, mis ma oleks võinud teistmoodi, kes on süüdi, tegelikult sa nagu süüdistad ennast, emotsionaalselt on väga raske/.../ ma läksin koju ja nutsingi peataie, sest tegelikult, mul on sellest lapsest kahju, tahaks teda aidata/.../ ja kuidas vanemaid kaasata /.../ (Õ6).

Üldiselt jäi kõlrama, et füüsilist tervist erivajadusega laps niiväga ei mõjuta (Õ1, Õ3, Õ4, Õ5, Õ7). Tuleb ise ennast säästa ning kui tundub, et enam tõesti ei suuda, on mõistlik lahkuda (Õ2, Õ6).

Eranditult kõik intervjuueeritavad nimetasid kõige suuremaks stressiallikaks koostööd lapsevanemaga ning puudulikku meeskonnatööd. Suhtlema peab igasuguste inimestega, ka konfliktsetega (Õ5).

Hea meeskond aitab hästi, aga samas võib ka vastu töötada, kui on meeskonnas mingid pinged või konfliktid, /.../ kui on ettevalmistusega inimene ja tal on diplom ja ta on magister ja spetsialist, siis peab vaatama, et isiksuse omadustelt ka sobiks lastega ja inimestega töötama. Seda peab juht vestlusel /.../ vaatama /.../. (Õ2)

Lisaks meeskonnatööle tekitavad lisapingeid ka töökaaslased, kuna naiste kollektiivis, kus on koos erinevad generatsioonid, on arusaamatused ja eriarvamused kerged tekkima (Õ5). Kolm respondenti nentisid, et nende kannatuse paneb proovile suur lärm ning lahendusena pakuti välja laste arvu vähendamine rühmades (Õ4, Õ5, Õ6). Intervjuu käigus selgus, et oluline osa stressiallikana on väike palk. Vastaja (Õ5) tõdes: „Paariline läkski sellepärast kooli ära realselt, sest talle pakuti seal rohkem palka. Kahjuks nii on.“

Kõigi respondentide ühine arvamus stressiga toime tulemiseks oli tööd koju mitte kaasa võtta ning jätta muremõtted ukse taha (Õ6). Vastaja (Õ2) tõdeb, et paljud asjad on riigi poolt tehtavad „Me räägime kaasavast haridusest ja kui tehakse riigi poolt sellised suunised, siis tuleb kuulata ka praktikuid, mis nemad sellest arvavad.“

Läbipõlemise sümptomiteks nimetati eelkõige väsimust, millest inimene välja ei puhka. (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4, Õ6). Järgmisena märgiti ära unehäired. Uinumise asemel on peas palju töömõtteid, mis ei lase magama jääda (Õ1, Õ3, Õ4, Õ6). Kolm vastajat tõid välja üldise rahulolematuse, ükskõiksuse kõige suhtes ning depressiooni taseme tõusu (Õ1, Õ2, Õ7). Kahel korral mainiti soovi mitte tööle ilmuda (Õ4, Õ5) ning respondendid Õ2 ja Õ6 nimetasid läbipõlemise sümptomiteks tihedat haigestumist ning pingepeavalusid.

Intervjuude vastustest selgus, et läbipõlemise põhjuseks on suhtlemine lapsevanemaga ning meeskonnatöö, nii rühmasisene, kui ka tervet kollektiivi hõlmav. Õpetajate koolitamine toimub vastavalt vajadusele ja rahalistele ressursidele. Õpetaja, kelle rühmas käib raske erivajadusega laps on rohkem läbipõlenud ning soovib töölt lahkuda.

2.3.3. Õpetajate ettepanekud läbipõlemise vältimiseks

Küsimuste eesmärk oli välja selgitada, millised on õpetajate ettepanekud läbipõlemise vältimiseks ning soov teada saada õpetajate arvamus sotsiaalpedagoogi vajalikkusest lasteaias.

Respondentide ettepanekud ja soovid läbipõlemise vältimiseks on erinevad, kolm vastajat (Õ1, Õ2, Õ3) soovivad ühtset kollektiivi ja üksteise mõistmist, et ei otsitaks tagamõtet kui rühmas on erivajadusega laps. Vastaja (Õ3) kinnitas, et hästi toimivas meeskonnas on võimalik teha omavahelisi kokkuleppeid nii, et keegi ei kannataks. Vähemtähtis ei ole ka aja maha võtmise oskus, et tegeleda hobidega ning veeta aega pere ja sõpradega (Õ2, Õ7). Kahel korral (Õ5, Õ6) mainiti ära laste arvu vähendamine rühmas, kus on diagnoositud erivajadusega laps. Ühte intervjueeritavat (Õ5) motiveerib suvine pikk puhkus ning Õ4 tunneb puudust toimivast tugisüsteemist. Õ6 väitis, et pikalt on räägitud vajadusest veel ühe erirühma avamiseks valla mõnes teises piirkonnas:

.../ tugisüsteem, just ruumid, kus sa saadki vahepeal selle lapsega mujal toimetada ja keegi lisanimene, kes temaga toimetab. Teised lapsed vajavad ka ruumi, et seda nagu ei ole. Erivajadusega laps tõesti ta võtabki rohkem ruumi oma hääle ja tegevustega seal, et teised ellu jääksid .../. (Õ6)

Kindlat soovi oma erialaselt töölt lahkuda ei väljendanud ükski respondent. Neli vastajat (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4) märkisid, et töö mida nad teevad meeldib neile ning on südamelähedane. Vastaja (Õ3) kirjeldas: „Ma ei soovi lahkuda sellepärast, et mul on toimiv meeskond ja ma ei tahaks sellisest meeskonnast iialgi loobuda. See on see, mis mind kinni hoiab siin.“ Ülejäänud kolm intervjueeritavat (Õ5, Õ6, Õ7) on aegajalt mõelnud töölt lahkumise peale. Vastaja (Õ5) tõdeb, et igal ametialal on oma mured ja probleemid ning töö iseenesest meeldib talle. Vastaja (Õ6) tunnistab, et on mitu korda mõelnud erialaselt töölt lahkuda ning teeb ettepaneku vaheaasta võtta nagu Soomes võimaldatakse:

.../ Meil sellist võimalust ei ole, et võtaks vaba aasta .../ puhkaks natuke, koguks jõudu, kosuks ise. Endise töökaaslasega oleme suhelnud, Soomes on see võimalus, kosud, toimetad ja õpid, see on neil tasustatud .../ ja saad tulla tagasi nii, et töökoht säilib. See oleks ideaalne variant .../. (Õ6)

Vastaja (Õ7) väidab, et ei oska midagi muud teha ning jääb edasi oma erialasele tööle, sest töö on vaheldusrikas ning suurepärane.

Respondentide vastused küsimusele kui sageli kuulab otsene ülemus ära nende tööga seotud probleemid, jagunesid erinevalt. Kaks vastajat (Õ1, Õ2) väitsid, et murede rääkimisest ei ole mitte mingisugust kasu, jutt valgub laiali ning konkreetset lahendust ei

leita. Õ2 kirjeldas lapsevanemale antud tagasisidet, millest kasvas välja konflikt juhtkonna tasandil: „Küsite tagasisidet, annan tagasisidet aga ei ole sobiv tagasiside ja ei anna siis enam tagasisidet. Minu arvamus on selline ja kui ma näen, et minu arvamusel midagi ei muutu, siis teen omad järeldused ja otsused.“

Kolm vastajat (Õ3, Õ4, Õ5) olid positiivselt meelestatud ning tõdesid, et igale probleemile leitakse alati lahendus, neid kuulatakse ja mõistetakse. Lahendatud saavad ka isiklikud mured, mis ei ole tööga seotud. Uks on alati avatud, astu vaid sisse ja räägi südamele ära.

Kaks intervjuueeritavat (Õ6, Õ7) kinnitasid, et neid kuulatakse alati ära, iseasi, kas lahendus leitakse, mis omakorda mõjub rusuvalt, tekitades tunde töökohta vahetada.

/.../ Direktor ka kuulab ära, iseenesest kas seal midagi muutub. Oleme palju arutanud just laste arvude suhtes. Meile on öeldud, et vald survestab, see tõmbab ka endal motivatsiooni maha ja täitsa mõtledki, et ma ei jaksa enam, siis tuleb midagi muud otsida enda jaoks kui asi ikka väga hulluks läheb /.../. (Õ6)

Arvamused sotsiaalpedagoogi vajalikkuse üle lasteaias jagunesid kaheks. Ühes lasteaias on alates möödunud aasta sügisest loodud sotsiaalpedagoogi ametikoht. Neli respondenti (Õ1, Õ2, Õ5, Õ6) väidavad, et lasteaias peaks sotsiaalpedagoog olema, sest erivajadusega lapsi on rühmades piisavalt ning abistav personal on igati vajalik. Vastaja Õ2 peab sotsiaalpedagoogi ülesandeks lapsevanemate nõustamist erivajaduse taotlemisel, kuna tal on sotsiaal- pedagoogika-, ja psühholoogiaalased teadmised. Kaks vastajat (Õ5, Õ6) kellel on olnud kokkupuude sotsiaalpedagoogiga leiavad, et temast on rühmas väga palju abi.

/.../ meil on ikka neid lapsi, kelle mänguuskused ja suhtlemisuskused on kesised. Sotsiaalpedagoog tegeleb lapsega individuaalselt, sest kui võtta üks ühele, siis oskavad kõike ja teevad kaasa, lisaks ta käib ja jälgib rühmades lapsi. Kui me vanematele midagi rääkida tahame, siis ta toetab meid selles osas /.../. (Õ5)

Kolm intervjuueeritavat (Õ2, Õ3, Õ7) leiavad, et sotsiaalpedagoogi ametikohta lasteaias vaja ei ole, sest piisab kui on majas olemas logopeed ja eripedagoog.

Vastustest selgus, et õpetajal on aegajalt raske ning ta on mõelnud ametit vahetada. Õpetajate ettepanekutest läbipõlemise vältimiseks jäi kõlama koostöö ja meeskonnatöö. Sotsiaalpedagoogi vajalikkuse osas lasteaias jagunesid arvamused kaheks.

2.3.4. Ekspertintervjuu analüüs

Ekspertintervjuus logopeed-eripedagoogiga küsis autor arvamust, kuidas toetada õpetajat erivajadusega lastele tegevuste planeerimisel rühmatöös. Vastusest selgus, et planeerimine käib koostöös rühma õpetajaga. Nädalaplani ette valmistades tuleb tegevused planeerida vastavalt lapse võimetele. Alati ei saa seada eesmärgipäraseid ülesandeid vanuse järgi. Lapsele, kes ei kõnele on vaja ka leida võimalused kaasa tegemiseks. Vahel tuleb ka rühmas töötada, alati ei saa kabinetis üks ühele tööd teha. Kui kohal on mitu rasket last, olgugi, et neil on tugiisikud, vajab õpetaja rühmas sellisel juhul kindlasti lisatuge.

./.../ Ja kui tugiisikut ei ole, siis ma ei kujuta üldse ette, mismoodi õpetaja seal toime tuleb, kui rühmas on erivajadusega laps. Ma ei näe üldse varianti. Meil on erirühm ja tugesid on siin rohkem, iga laps on toetatud, aga see võibki viia õpetaja lõpuks selleni, et ta ei tööta enam. Ka meie rühmast on kaks õpetajat läinud lihtsalt ära, sest nad ei tulnud toime ./.../.

Õpetaja vajab kindlasti ka ära kuulamist. Eksperti soovitus on teha nädala paari jooksul rühmasiseseid ümarlaudaid, kus kõik saavad kokku. Seal saab rääkida, üksteist kuulata ning toetada, ei pea oma mõtetega üksi toime tulema. See aitab kindlasti õpetajat.

Järgmisena küsis autor eksperdilt, milliseid soovitusi saab anda õpetajale erivajadusega lapse rühmakeskkonna muutmiseks. Esimese asjana toodi välja kui rühmas on laps, kelle turvalisuses ei saa kindel olla, tuleb avatud riulitelt ära panna käärid, pliitsid ja muud isiklikud vahendid, mis võivad olla ohtlikud. Rühmakeskkond tuleb koostöös meeskonnaga niimoodi planeerida, et see oleks lastele ohutu. Rühm peaks olema liigendatud ja hea on kui oleks kaks tuba, nii saavad lapsed hajuda kahe ruumi vahel. Paistab kohe välja, kas laps vajab eraldatust ja üksi olemist. Üldiselt on lapsed loovad, tõmbavad voodi lahti ning teevad omale sinna alla onni ning naudivadki oma üksindust.

Rohkem on erivajadusega laste seas neid, kes soovivad just, et neid keegi jälgib. Ekspert kirjeldab erivajadusega last rühmas:

/.../ Aga me ei saa sundida, et nüüd mine sina üksinda, sest ärritus või ärevus on kõrge. Ta tahab just teistele näidata seda, kui tahan lõhun mööblit, viskan, teen nalja, ropendan, näitan näppu aga ta ei taha üksi olla, sest siis ei ole ju publikut. Praegu meil seda varianti ei ole, et lapsed tahaks eralduda ja üksi olla /.../.

„Vaikuse tuba“, mis on loodud lastele rahunemiseks ja mõtisklemiseks, ei ole eksperdi sõnul väga tööle hakanud. Üheks põhjuseks on kindlasti see, et laps ei lähe sinna üksinda, temaga peab kaasa minema täiskasvanu ja siis on kohe rühmas üks inimene vähem. Erivajadusega last pigem ärritab muusika ja vilkuvad tuled. Sellisele lapsele oleks rohkem kasu, kui vanem annaks puhkepäeva või vaba päeva lasteaia kollektiivist.

Juhtkond on vajanud eripedagoogilist nõustamist erivajadusega laste koolivalmiduskaartide teemal. Viimati vajasad nad selgitamist miks, kellele ja kui palju on vaja raskustekke ja raskusveste tellida. Õppetöösse puutuva osas on juhtkond teadlik, sest direktor ise töötas kunagi tasandusrühmas õpetajana. Eelkõige vajavad nad nõustamist tänapäevaste vahendite ja digilahenduste osas. Logopeedid võtsid kasutusele kõneravi programmi, sellest räägiti juhtkonnaga ning nüüd saavad kõik õpetajad oma töös seda kasutada.

Juhtkond on väga koostööaldis; kui osatakse probleemid välja tuua, siis toetus on alati olemas, lahendused mitte alati.

Küsimusele sekkumisstrateegiate kohta õpetajate läbipõlemise vähendamiseks vastas ekspert „Õpetaja toetamine ongi see, et ta ei tunneks meeskonnas ja ütleme kogu lasteaia kollektiivis end väga üksinda“. Lisaks tõi ekspert välja pere ja kodu toetuse, kus vanem ei tunnista oma lapse probleeme ning ei tee õpetajaga koostööd. Eksperdi ettepanekul peaks juhtkond sellisel juhul õpetajat toetama, sest õpetaja on jäetud oma murega üksi.

Tugivõrgustikku peaks kuuluma ka lastekaitse. Ekspert kirjeldab kokkupuudet lastekaitsega nii:

/.../ Meil on lastekaitsest selline näide /.../ pöördusime lastekaitse poole, sest laps ei käinud lasteaias, lastekaitsetöötajad läksid lapsele koju. Meie ei tea lastekaitse

ametniku töövõtteid ja suhtumist peredesse, aga tulemuseks oli see, et laps võeti lasteaiast ära ja laps läks teise omavalitsuse piirkonda. Me oleme natuke ettevaatlikud selle lastekaitse poole pöördumisega, kuigi see võiks olla meile üks töövahend abiks /.../.

Eelkõige pöörduakse keerulistel olukordadel juhtkonna poole, kuid kergeid lahendusi see tavaliselt kaasa ei too. Intervjuust eksperdiga tuli välja, et kõige raskem osa õpetaja töös on koostöö lapsevanemaga ning lahendusi selleks välja pakkuda ei ole, sest täiskasvanud inimest muuta ei saa. Lapsevanem on ju lapse poolt ning tahab oma lapsele parimat, aga reageerib erinevalt, kuid lasteaed on koht, kus õpetada lapsele oskusi iseseisvalt elus toime tulema. Ekspert tõi näite igapäeva elust:

/.../ Lapsevanem tegi lapsele mütsi, pani uhked paelad, aga kui meie hakkasime lapsele õpetama oskust siduda paelu - laps on kuueaastane- siis vanem oli sellest nii frustreritud. Mõtles, laps peab tegema asju, mida ta veel ei oska, aga me ju hakkasimegi õpetama oskust, siduda paelu. Lapsevanem leidis lahenduse lõikas paelad ära, pani mütsile nõöbi. Aga, mis meie oskuste õpetamisest järgi jäi nüüd? Kui laps saab selle signaali, et ma ei peagi õppima, ema lahendab selle olukorra hoopis teistmoodi /.../.

Eksperti arvates käib ka ühiskonna tasandil õpetaja autoriteet alla ning seetõttu on ka lapsevanema suhtumine õpetajasse just selline. Lahendus seisneks õpetaja ameti väärtustamises riigi tasandil, sest õpetaja on spetsialist, kellel peab olema kõrgharidus, on ettevalmistatud lastega töötamiseks ning kogemustega.

Vaja oleks muuta süsteemi erivajaduse diagnoosimisel, sest hetkel on olukord selline, kus meditsiin palub oodata, sest laps kasvab välja ja kõik saab korda. Eripedagoogid väidavad, et mida varem sekkuda, siis on võimalik muuta ning õpetaja on märkaja rollis. Diagnoosi panna ei tohi, püüab selgitada lapsevanemale, kuid vanem ei kuula ning kõik algab otsast peale. Kokkuvõtvalt jäi kõlrama, et õpetaja peab olema isikuomadustelt tugev ning jääma endale kindlaks.

Viimasele küsimusele, kuidas organisatsiooni toetus mõjutab õpetajate läbipõlemist kaasavat haridust rakendavates rühmades vastas ekspert, et kaasamine saab suurema hoo sisse ikka koolis. Lasteaias ollakse harjunud, et rühmas on lapsed erinevas vanuses,

erinevate diagnoosidega ning erineva arengutasemega. Ka personali on rühmas rohkem, mõned tugiisikud, kaks õpetajat ja õpetaja abi. Koolis on kaasamine ikka keerulisem. Ekspert kirjeldab „Kaasamine jah, eks see tekitab probleeme. Kaasamine on tore asi aga sinna juurde unustatakse personal ikkagi panemata.“

Organisatsiooni toetus on põhiliselt juhtkonna näol. Valla tasandil ka toetatakse, võimaldatakse tugiisikuid ning selle aasta algusest leiti lisaraha ning loodi õpetajat abistava isiku ametikoht, mis oli hädavajalik. Ajapikku on läinud koostöö vallavalitsusega paremaks, sest keeruliste juhtumite puhul korraldab kaasava hariduse töögrupp asutuses ümarlaudu, kuhu kaasatakse lastekaitse nõunik.

Kindlasti oleks vaja lasteaeda psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi, kes tegeleksid peredega, et õpetaja saaks pühenduda õpetamisele. Käitumisraskustega lapsega ja tema perega tuleks psühholoogil tegeleda iganädalaselt. Samas ka õpetaja vajaks psühholoogilist abi, et oma tööga paremini toime tulla ja mitte ära minna. Sotsiaalpedagoog võiks olla terve valla lasteaedade peale üks, kes käibki kasvõi kord nädalas. Eksperti arvamus sotsiaalpedagoogi kohta:

/.../ Sotsiaalpedagoog peaks lapse perega suhtlema ja siis jääks suurem raskus tema kanda ja õpetaja saaks oma rühmas pühendada ikka õpetamisele, mis on tema päris töö, sest praegu läheb ikkagi väga suur osa suhtlemisele ja selgitamisele, kasvõi terve valla peale üks, kes käiks vähemalt kord nädalas /.../.

Ekspert on teinud ettepaneku juhtkonnale kaasata lasteaia tugimeeskonna hulka ka mänguterapeut lastele, kes ei oska teiste lastega suhelda ja mängida. Mänguterapeudi rolli kirjeldas nii: „ta aitab lapsel oma emotsionaalsete, psüühiliste või muud moodi keeruliste olukordadega paremini toime tulla ning neid mängides välja elada.“

Soov oleks saada toetust organisatsiooni tasandil, kuid rahad tulevad vallast. Hetkel ei oska öelda, mille taha see kinni jääb, kas ei ole rahalist ressursi või ei ole vastavaid spetsialiste. Vajadus selle järele on kindlasti.

2.4 Arutelu, järeldused ja ettepanekud

Selles peatükis võrreldakse omavahel käesoleva lõputöö uurimistulemusi teoorias käsitletud teaduslike uuringutega. Lõputöö eesmärk oli välja selgitada kaasava hariduse rakendamisel tekkinud lasteaia õpetajate töökoormuse muutust, et hoida ära tööjõu voolavust. Vastavalt uurimistulemustele tehakse ettepanekud Tori vallavalitsusele ja lasteaedade hoolekogule. Uuringus intervjueriti seitset Tori valla lasteaiaõpetajat, kelle rühmas käib erivajadusega laps. Eksperdina intervjueriti logopeed eripedagoogi, et välja selgitada tugimeetmed õpetajate töölt lahkumise ennetamiseks.

Eestis kasutatakse kaasava hariduse rakendamisel laia jaotust, mis tähendab, et haridusliku erivajadusega õpilased on nõustamiskomisjoni poolt ametlikult diagnoositud tõendamaks tugisüsteemide vajalikkust (Kivirand *et al.*, 2020, lk 50). Ekspertintervjuust selgus, et kaasav haridus saab alguse peamiselt koolist. Lasteaias tuleb paratamatult kaasata erinevas vanuses, erinevate diagnoosidega ning erineva arengutasemega lapsi. Kaasava hariduse põhimõttel peavad lapsed harjuma juba maast madalast erisustega. (Krischler *et al.*, 2019, lk 644). Lähikontakt lasteaias võib muuta ka lapsevanema hinnangut erivajadusega lapse suhtes. Lähtudes käesoleva uuringu tulemustest saab järeldada, et erivajadusega lapse kaasamine lasteaias on võrreldes kooliga sellevõrra kergem, et rühmas on täiskasvanuid rohkem kui klassis ning keskkond ohutum.

Lasteaia õpetajate seas läbiviidud uuringust selgus, et kaasavasse haridusse suhtuvad positiivsemalt noored, alles tööd alustanud õpetajad. Sealjuures õpetajad, kellel on üle 21 aasta tööstaaži on läbipõlenud ja suhtuvad erivajadusega laste kaasamisse negatiivselt (Kizilaslan & Tuncay, 2023, lk 41). Intervjuudest selgus, et tööstaaž ei mõjuta õpetaja suhtumist kaasavasse haridusse. Õpetajate suhtumist kaasamisse mõjutavad erivajadusega laste puude tüübid. Optimistlikumalt suhtutakse kergematesse erivajadustesse, kuid probleeme tekitavad rasked vaimupuuded ja käitumishäired, (Saloviita, 2018, lk 272) mis tuli välja ka intervjuudest, kus õpetajal on keeruline toime tulla aktiivsuse-tähelepanuhäire ja pervasiivse arenguhäirega lastega. Tuginedes käesoleva uuringu tulemustele saab teha järelduse, et õpetaja, kelle rühmas käib raske erivajadusega laps on meeleheitel ja soovib tuge ning mõistmist. Uuringust tuli välja, et seitsmest

õpetajast kaks on mõelnud eriala vahetada seoses erivajadusega lapsega rühmas, kuid seda välja öelda ei julge, väites, et ei oska midagi muud teha.

Lasteaias on erivajadused enamjaolt diagnoosimata (Häidkind & Oras, 2016, lk 75) ning on lapsevanema otsustada, kas ta seda soovib teha või ei (Akalin *et al.*, 2014, lk 43). Käesolevast uuringust selgus, et eesti lapsed on lasteaias üldjuhul diagnoosimata, kuid vene rahvusest lapsed on diagnoositud juba enne kolmandat eluaastat, põhjuseks kultuuride erinevus. Vene rahvusest lapsevanem ei häbene oma lapse erivajadust. Tuginedes käesoleva uuringu tulemustele saab järeldada, et lasteaed on esimene märkamise koht ning koostöö lapsevanemaga on õpetajale üks keerulisemaid, sest eitamise periood võib kesta seni, kuni laps läheb kooli.

Kaasava hariduse rakendamisel tekitavad õpetajate hinnangul probleeme laste suur arv rühmades (Bendová *et al.*, 2014, lk 1020). Ka intervjuudes soovisid õpetajad laste arvu vähendamist, väites et juhtkond ei pea kinni nõudest, kus üks erivajadusega laps tavarühmas täidab kolme lapse koha (OÜ Cumulus Consulting, 2021, lk 20). Käesoleva uuringu tulemustest järeldub, et kontroll rühma täituvuse üle lasub vallavalitsuse käes ning juhtkond ei saa siin kaasa rääkida. Tori valla alushariduse analüüsist (OÜ Cumulus Consulting, 2021, lk 38) järeldub, et vajadus veel ühe erirühma avamiseks on olemas, sest erivajadusega laste arv on tõusuteel, kuid takistuseks võib osutuda vajalike tugispetsialistide leidmine, mis tuli välja ka intervjuust õpetajaga. Respondent väitis, et erirühma avamisest on räägitud aastaid, kuid tegudeni ei ole jõutud, seega on õpetajatel keeruline toime tulla kaasamisega, kui puudub tugipersonal (Bendová *et al.*, 2014, lk 1020). Intervjuudest selgus, et tugipersonal on olemas, kuid mitte kõigis lasteaedades, põhjuseks on spetsialistide nappus. Toetudes käesoleva uuringu tulemustele saab järeldada, et abivajavaid lapsi on rohkem kui toetavat personali. Sageli on tugiisikud ette valmistamata ning vahetuvad tihti. Olemasolevad spetsialistid saavad tegeleda vaid nende lastega, kes on kõige kriitilisemas seisus.

Õpetajad peavad kaasava hariduse rakendamisel murekohaks vähest rahastust keskkonna kohandamisel (Saloviita, 2018, lk 272). Eksperti hinnangul ei ole vaja rühmaruumi kohandamiseks alati rahalist ressursi. Piisab sellest kui muuta ruum lapsele ohutuks ja koostöös meeskonnaga liigendada sobivaks. Loodud „Vaikuse tuba“ mis on mõeldud lastele rahunemiseks ja eraldumiseks ei täida oma eesmärki, sest muusika ja hämar valgus

pigem ärritavad erivajadusega lapsi. Laps ei saa sinna üksi minna, teda peab keegi saatma ning seega on kohe rühmas üks täiskasvanu vähem. Tuginedes käesoleva uuringu tulemustele saab järeldada, et organisatsioonid otsivad lahendusi ruumide leidmiseks, kuid alati need ei täida oma eesmärki ning tekitavad õpetajatele ja erivajadusega lastele lisapingeid. Saab öelda, et lahendused ei ole alati piisavalt hästi läbimõeldud.

Erivajadusega lapsed vajavad erilisi õpetamiseetodeid, mis nõuavad õpetajatelt põhjalikke teadmisi puudespetsiifikast (Haug, 2016, lk 213). Kõik intervjueeritavad kinnitasid, et spetsiifilist erialast õpet erivajadusega lastega tegelemisel ei ole nad saanud. Ühekordsed täiendkoolitused ei anna õpetajatele piisavalt teadmisi erivajadusega lapsega tegelemisel (Akalin *et al.*, 2014, lk 41), mida kinnitasid ka intervjueeritavad, sest erivajadused on erinevad ning ühe meetodiga ei ole võimalik kõiki situatsioone lahendada. Eesti haridussüsteemis on nõue, et erirühmas töötav õpetaja peab olema magistrikraadiga ning sellest tulenevalt saab väita, et tööks erivajadusega lastega ükski koolitus ei anna selleks piisavalt teadmisi.

Lasteaia õpetajad teevad tihedat koostööd erivajadustega laste ja nende peredega, mistõttu on neil rohkem tööalaseid nõudmisi, stressi ja läbipõlemist (Jeon *et al.*, 2021, lk 1376). Ekspert tõi oma intervjuus välja, et pere ja kodu toetus on õpetaja läbipõlemise vältimises olulise tähtsusega. Õpetaja on jäetud oma murega üksi, kui lapsevanem ei tunnista oma lapse probleeme ning ei lähe spetsialisti vastuvõtule. Lapsevanemad on aegamööda muutunud nõudlikumaks ning ei väärtusta õpetajatööd (Mikser *et al.*, 2020, lk 141). Eksperti sõnul tuleks sellisel juhul sekkuda juhtkonnal või lausa riigi tasandil, sest õpetaja heaolu tagamisel on oluline roll ka poliitikutel (Jeon *et al.*, 2021, lk 1378). Eksperti arvates käib õpetaja autoriteet ühiskonna tasandil alla ning poliitikud on need, kes saavad selles vallas midagi ära teha. Käesoleva uuringu tulemustest järeldub, et õpetaja üheks läbipõlemise põhjuseks on koostöö lapsevanemaga. Lapsevanema suhtumist õpetajasse mõjutab üldine hoiak ühiskonnas.

Erivajadusega lapse kaasamisel tavarühma vastutab lasteaia direktor koostöös toetava meeskonnaga (Käesel, 2015, lk 62) ehk kaasava hariduse töögrupiga, kuhu kuuluvad lisaks logopeed, eripedagoog ja õppealajuhataja (Sindi Lasteaed, 2021, lk 7). Ekspert kirjeldas koostööd vallavalitsusega, mis on läinud ajapikku paremaks. Valla tasandil võimaldatakse tugiisikuid ning aasta algusest loodi tugiõpetaja ametikoht valla

lasteaedadesse. Keeruliste juhtumite lahendamiseks kaasatakse kaasava hariduse töögrupp lastekaitseõunik. Käesoleva uurimistöö tulemustest saab järeldada, et koostööd juhtkonnaga on vaja tõhustada, et õpetaja tunneks end hoitud ja väärtuslikuna. Koostöös vallavalitsusega tuleks jõuda arusaamisele, et ühest erirühmast kogu valla peale ei ole piisav, sest erivajadusega laste arv kasvab.

Kolleegide, meeskonna liikmete ja juhtkonna vaheline koostöö on oluline läbipõlemise vältimisel (Fiorilli *et al.*, 2016, lk 129). Käesolevast uuringust tuli välja, et rühmatöös on kõige olulisem hästi toimiv meeskond. Tööl tekkinud pingetest ja rahulolematusest rääkimine kolleegidega mõjub õpetajale positiivselt ning aitab võidelda stressi sümptomitega (Aardevälja *et al.*, 2019, lk 38), mis tuli välja ka ekspertintervjuust, kus õpetaja läbipõlemise vähendamiseks on oluline õpetaja kaasamine meeskonda ja kollektiivi. Kolleegide vahelistes suhetes tekitavad aegajalt pingeid generatsioonide erinevused, seetõttu intervjueeritavate arvamused koostööst juhtkonnaga jagunesid kaheks. Õpetajatöös on olulisel kohal suhtlemine laste, nende perede ja kolleegidega (Fiorilli *et al.*, 2016, lk 128). Oluline on toetava meeskonna loomine õpetajate, tugipersonali ja lapsevanemate vahel (Mikser *et al.*, 2020, lk 141). Antud töö raames läbiviidud uuringust selgus, et õpetaja vajab kindlasti ära kuulamist ning ekspert soovitas teha rühmasiseseid ümarlaudasid, et üksteist kuulata ja toetada, siis ei pea oma mõtetega üksi olema. Tuginedes käesoleva töö uurimistulemustele võib järeldada, et õpetaja läbipõlemise vältimiseks tuleks korraldada asutusesiseseid ühisüritusi, mis liidavad kolleege omavahel ning laevad positiivse energiaga. Lapsevanema roll meeskonnaliikmena sõltub, kas vanem tunnistab probleemi ja teeb koostööd õpetajaga või mitte.

Selleks, et erivajadusega lapse arendamine lasteaias oleks maksimaalne, on oluline koostöö õpetajate, perekonna, spetsialistide, arstide ja kohaliku omavalitsuse sotsiaal ja lastekaitsetöötaja vahel (Hablicht & Kask, 2019, lk 63), sest erivajadusega lapsi kasvatavad pered vajavad professionaalide abi (Elmira & Negmatzhan, 2022, lk 504). Ka Tori valla arengukavas kirjeldatakse võrgustikupõhist koostööd: lapsevanemate, partnerite ja toetava kogukonna vahel (Tori valla arengukava aastani 2030 ja eelarvestrateegia 2023–2026, 2022, lk 10–11). Võrgustikutöö võimaldab teha tulemuslikku koostööd (Vilgats & Vilgats, 2023). Ekspertintervjuust selgus, et

võrgustikutöö ei toimi. Meditsiin palub oodata, sest laps on alles väike; eripedagoogide jaoks on varajane sekkumine ainuõige lahendus; ametnikud reageerivad, kui on pere kohta tulnud märke andmebaasi ning lasteaiaõpetaja on esimene märkaja. Käesoleva töö raames läbiviidud uuringust saab järeldada, et võrgustikutöö on kirjas paberil ning reaalses elus see ei toimi. Vaja oleks muuta süsteemi, kus kõik osapooled teevad koostööd ühe eesmärgi nimel. See on ka põhjus, miks koostöö lapsevanemaga on õpetajale kõige keerulisem, sest vanem ei tea, keda kuulata ja kelle juhtnööre järgida. Oleks vaja luua tugikeskus valla tasandil, mis koondaks endas kõiki osapooli võrgustikust, sest suurimaks probleemiks õpetajatele on tugipersonali puudus ning see oleks lahendus.

Õpetajate läbipõlemise vähendamiseks peaksid sekkumisstrateegiad pakkuma rohkem toetust, et aidata õpetajal toime tulla oma emotsioonide juhtimisega (Fiorilli *et al.*, 2016, lk 135). Oluline on toe pakkumine professionaalide poolt nagu õppealajuhatajad ja psühholoogid ning tähtis roll on ka sotsiaalsel tugivõrgustikul (Fiorilli *et al.*, 2016, lk 129). Sarnane tulemus ilmnes ka intervjuudest, kus läbipõlemise vähendamisel peeti oluliseks ajaveetmist pere ja sõpradega. Õpetajate toetamisel on oluline psühholoogiline nõustamine (Elmira & Negmatzhan, 2022, lk 499), mis selgub ka ekspertintervjuust; ka õpetaja vajab psühholoogilist abi, et oma tööga paremini toime tulla ja mitte ära minna, sest õpetaja psühholoogiline ja tööalane heaolu mõjutab erivajadusega laste arengut ja õppimistulemusi (Jeon *et al.*, 2021, lk 1376). Lasteaia õpetajad soovivad, et erivajadusega lastega tegeleks rohkem spetsialiste (Mikser *et al.*, 2020, lk 147). Eelpoolmainitule sarnaselt väitis ka ekspert, et organisatsiooni toetusena oleks lasteaeda kindlasti vaja psühholoogi, sotsiaalpedagoogi ja mänguterapeuti. Käitumisraskustega lapsega ja tema perega võiks psühholoog tegeleda iganädalaselt. Lasteaiaõpetajate hinnangul aitaks sotsiaalpedagoog lahendada probleeme rühmas seoses erivajadusega lapsega ning vajadusel kaasaks spetsialistid väljastpoolt lasteaeda (Truuboni, 2017, lk 57). Antud töö raames läbiviidud uuringust selgus, et sotsiaalpedagoogi roll on lastele mängu- ja suhtlemisoskuste õpetamine. Samas ekspert väitis, et sotsiaalpedagoog võiks tegeleda peredega, siis saaks õpetaja pühendada end õpetamisele, sest praegu kulub aeg suhtlemisele ja selgitamisele. Tuginedes käesoleva uurimistöö tulemustele saab järeldada, et õpetajate läbipõlemise vältimiseks tuleks organisatsiooni tasandil luua psühholoogi, sotsiaalpedagoogi ja mänguterapeudi ametikohad. Lasteaias, kus on

sotsiaalpedagoog, tegeletakse lastega, kuid uuringust tuli välja, et sotsiaalpedagoog võiks tegeleda peredega, et õpetaja saaks pühenduda õpetamisele.

Läbipõlemise kolmandas faasis näeb enamik inimesi tööd kui koormust, tekib depressioon, väheneb vastupanuvõime haigustele, pidev vaimne ja füüsiline väsimus, peavalud, soov ühiskonnast põgeneda ning perekonnast ja sõpradest lahkuda (Hozo *et al.*, 2015, lk 400). Intervjuudes nimetati läbipõlemise sümptomiteks väsimust, unehäireid, ükskõiksust, rahulolematust, depressiooni taseme tõusu, soovi tööle mitte minna, pingepeavalusid ja tihedat haigestumist. Tuginedes käesoleva uurimistöö tulemustele saab järeldada, et läbipõlemisesümptomid tuntakse ära, kuid ise neid oli kogunud kaks intervjuueeritavat, kes on mõelnud ka töölt lahkumise peale. Saab öelda, et õpetaja põleb läbi kui rühmas on käitumishäirega laps ning õpetajal puudub tugivõrgustik.

Uuringu analüüsis jõudis töö autor järeldusele, et Tori valla lasteaedade õpetajate läbipõlemise vältimiseks on vaja muuta toimivaks võrgustikutöö-õpetajate, pere, arstide, spetsialistide, lastekaitse ja sotsiaalpedagoogi vahel. Kuna erivajadusega laste arv on tõusuteel, mis selgub ka Tori valla alushariduse analüüsist, siis vajadus veel ühe erirühma avamiseks on täiesti olemas. Uuringus selgus, et ei ole piisavalt spetsialiste erivajadusega lastega tegelemiseks.

Uurimistulemuste kokkuvõttena teeb töö autor Tori vallale ja lasteaedade hoolekogule järgmised ettepanekud:

- tugikeskuse loomine valla tasandil, mis koondab endas kõiki eelmainitud võrgustiku liikmeid;
- luua lasteaedadesse sotsiaalpedagoogi, psühholoogi ja mänguterapeudi ametikohad erivajadusega lastega tegelemiseks;
- avada veel üks erirühm suuruselt teises lasteaias.

Käesoleva lõputöö teooria osas on kirjeldatud õpetajate läbipõlemise vähendamiseks sekkumisstrateegiana emotsioonide juhtimist. Selleks, et õpetaja tuleks toime nii emotsionaalsel, tunnetuslikul ja sotsiaalsel tasandil on vaja head vaimset tervist. Õpetaja vaimne tervis ja läbipõlemine on omavahel tihedalt seotud. Erivajadusega lastega töötades on õpetajal tihti tööalased väljakutsed suuremad toimetulekuvõimalustest. Kuna õpetaja vaimne tervis on oluline nii õpetaja enda kui ka laste jaoks, kellega ta kokku

puutub, annab töö autor nii vastutusrikka ja stressirohke ametiga toimetulemiseks Tori valla lasteaedade direktoritele järgnevad soovitusel:

- luua vaimse tervise eneseabi materjalid, mida töötajatele jagada;
- võimaldada osalemine haridustöötajate vaimse tervise esmaabi koolitustel, väärtustamaks vaimset tervist ning muuta õpetajad selles vallas teadlikumaks ja julgemaks.

Uuringust selgus, et organisatsiooni tasandil vajab õpetaja ära kuulamist ja tuge, sealhulgas kollektiivi ja meeskonna poolt. Head suhted töökeskkonnas aitavad hakkama saada pingeliste tööolukordadega, tekitavad õnnetunde ning tõstavad motivatsiooni. Ühtne kollektiiv on õpetajat toetav ning aitab ära hoida õpetaja läbipõlemise töös erivajadusega lastega. Organisatsiooni tasandil õpetajaid toetades on võimalik vähendada vaimse tervise probleemide ja tööstressi kestvust ning tõsidust. Selle saavutamiseks annab töö autor lasteaedade direktoritele järgnevad soovitusel:

- korraldada asutusesiseseid ühistegevusi ja koosviibimisi;
- korraldada supervisioone ja kovisioone, mis aitavad keerulisi küsimusi ja teemasid lahti harutada.

Kokkuvõtlikult saab öelda, et sekkumisstrateegiana õpetajate läbipõlemise vähendamiseks kaasavat haridussüsteemi rakendatavates rühmades oleks vaja muuta toimivaks võrgustikutöö õpetajate, pere, arstide, spetsialistide, lastekaitse ja sotsiaalpedagoogi vahel, sest suurimaks probleemiks õpetajatel on tugipersonali puudus ning see oleks lahendus. Organisatsioon saab õpetajate läbipõlemise ära hoidmiseks avada erirühma erivajadusega lastele ning luua sotsiaalpedagoogi, psühholoogi ja mänguterapeudi ametikohad. Uuringu eesmärk täideti ning uurimisküsimused said vastuse, kuid õpetajate läbipõlemise põhjused vajavad kindlasti edasi uurimist.

KOKKUVÕTE

Käesoleva lõputöö teemavalik tuleneb asjaolust, et seoses kaasava hariduse rakendamisega, kus kõik erivajadusega lapsed õpivad kodukoha lähedal koos eakaaslastega on lasteaia õpetajate läbipõlemine tõsine probleem ning vajab lahendusi. Eestis on kaasavat haridust rakendatud üle kümne aasta, mille tulemusena õpetajad põlevad läbi ja lahkuvad töölt, sest neil on raske toime tulla oma tööga seoses erivajadusega laste käitumise ja õppimise probleemidega. Lõputöös uuriti, kuidas erivajadusega laps tavarühmas mõjutab õpetaja igapäevatööd ja hakkama saamist ning milliseid sekkumisstrateegiaid ja tugimeetmeid on vaja, et vältida tööjõu voolavust. Vastavalt uurimistulemustele tehakse ettepanekud kohalikule omavalitsusele ja lasteaedade hoolekogule.

Lõputöö teoreetilises osas antakse ülevaade kaasava hariduse olemusest ning millised on kitsaskohad tööks erivajadusega lastega. Paljudes riikides on uuritud kaasava hariduse seoseid õpetajate läbipõlemisel ning otsitud lahendusi olukorra parandamiseks. Eestis ei ole selle teemalisi uuringuid väga palju läbi viidud, kuid teema on aktuaalne ning vajab vastuseid. Seetõttu uuriti käesoleva lõputöö raames, mida kogevad Tori valla lasteaia õpetajad kaasavat haridust rakendavates rühmades ning millised on nende ettepanekud läbipõlemise vältimiseks.

Autor kasutas uuringu läbiviimiseks kvalitatiivset uurimismeetodit ning andmed koguti poolstruktureeritud intervjuude meetodil. Intervjuukava küsimused tuginesid teoorias kasutatud materjalidele ja lähtusid lõputöö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Uurimistöös kasutati mittetõenäosusliku valimina eesmärgipärast meetodit, kus osalejad valiti kindlate kriteeriumite järgi. Käesoleva töö kriteeriumiteks olid Tori valla lasteaedade tavarühmade õpetajad, kelle rühmas käib erivajadusega lapsi.

Uuringu tulemustest selgus, et Tori valla lasteaedade õpetajate läbipõlemise vältimiseks oleks vaja muuta toimivaks võrgustikutöö õpetajate, pere, arstide, spetsialistide,

lastekaitse ja sotsiaalpedagoogi vahel. Samuti jõuti järeldusele, et lasteaedades ei ole piisavalt spetsialiste erivajadusega lastega tegelemiseks ning Tori valda oleks vaja luua lisaks üks erirühm suuruselt teise lasteaeda. Uuringust selgus, et kindlat kavatsust õpetajatel töölt lahkuda ei ole, pigem on vaid mõeldud selle peale. Ekspertintervjuust tuli välja, et õpetajad vajavad rohkem juhtkonna poolset tähelepanu ja toetust.

Kokkuvõtlikult saab öelda, et käesoleva lõputöö eesmärk täideti, sest uuringu tulemusena selgusid sekkumisstrateegiad õpetajate läbipõlemise vältimiseks kaasavat haridussüsteemi rakendavates rühmades, mille põhjal on töö autoril võimalik teha ettepanekud Tori valla haridusosakonnale ja lasteaedade hoolekogule. Lisaks annab töö autor Tori valla lasteaedade direktoritele soovitusel, kuidas hoida õpetajate vaimset tervist stressirohkete tööolukordadega toimetulemisel. Kuna kaasava hariduse rakendamisel tekkinud probleemid on aktuaalsed ja vajavad lahendamist, soovib autor seda teemat edasi uurida.

Käesoleva uuringu piiranguks oli väike valim, mistõttu peaks töö tulemuste põhjal üldistuste tegemisel ettevaatlik olema. Uuringus osalemine oli vabatahtlik, mistõttu võis valim kallutatud olla ning vastajate seas olid pigem madala läbipõlemise tasemega õpetajad. Tulemusi võis mõningal määral mõjutada ka intervjuu meetod, kus intervjuueeritav võis anda üldisi ühiskonnale sobivamaid vastuseid.

Takistavad tegurid intervjuude läbiviimiseks oli sobiva aja leidmine intervjuueeritavaga, sest intervjuud said toimuda vaid laste uneajal. Paaris lasteaia viidi intervjuu läbi rühmaruumis, kus lapsed hakkasid ärkama ning tekkinud heli segas diktofoniga salvestamist, mis omakorda muutis ärevaks nii intervjuueerija kui intervjuueeritava. Sellest tulenevalt soovib autor tulevasi uuringuid õpetajate läbipõlemise kohta läbi viia kvantitatiivsel meetodil, sest sellisel viisil on võimalik kaasata suuremat vastajaskonda, ning lisaks puuduvad välised häirivad tegurid ja intervjuu kestuseks ajaline piirang.

VIIDATUD ALLIKAD

- Aardevälja, K., Chiaromonte, M., Degtjov, I., Ergma, E., Pille Korsten, P., Perova, K., & Viitpoom, K., (2019). *Erinevate õppijate toetamine õpetaja ja tugispetsialisti koostöös*. SA Innove. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-01/ErinevateOppijateToetamine_2021.pdf
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Akalın, S., Demir, E., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İçsen, F. (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 39–60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Are Kooli arengukava 2020–2023 kinnitamine. (2020). *Riigi Teataja IV*, 28.01.2020, 33. Lisa. <https://www.riigiteataja.ee/akt/428012020033>
- Are Kooli põhimäärus. (2019). *Riigi Teataja IV*, 25.10.2019, 16. <https://www.riigiteataja.ee/akt/425102019016>
- Are Kool. (2022). *Lapsed*. <https://www.are.edu.ee/lapsed>
- Are valla, Sauga valla, Sindi linna ja Tori valla osas haldusterritoriaalse korralduse ja Vabariigi Valitsuse 3. aprilli 1995. a määruse nr 159 „Eesti territooriumi haldusüksuste nimistu kinnitamine” muutmine. (2017). *Riigi Teataja I*, 17.01.2017, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/117012017001>
- Askarzai, W., & Unhelkar, B. (2017). Research methodologies: an extensive overview. *International Journal of Science and Research Methodology*, 6(4), 21–42. http://ijsrm.humanjournals.com/wp-content/uploads/2017/07/3.Dr_-Walied-ASKARZAI-Bhuvan-Unhelkar.pdf
- Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014–1021. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1263>

- Dias, P. C., & Cadime, I. (2015). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education, 31*(1), 111–123. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>
- Dias, P. C., Peixoto, R., & Cadime, I. (2021). Associations between burnout and personal and professional characteristics: a study of Portuguese teachers. *Social Psychology of Education, 24*(4), 965–984. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09640-z>
- Elmira, A., & Negmatzhan, A. (2022). The role of school and family cooperation in inclusive education. *World Journal on Educational Technology, 14*(2), 498–506. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i2.6976>
- European Commission Secretariat-General. (2018). *European pillar of social rights*. <https://data.europa.eu/doi/10.2792/95934>
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education, 52*(1), 54–70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2016). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education, 22*(2), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Hablicht, A., & Kask, H., (2019). *Teekond erilise lapse kõrval*. Eesti Puuetega Inimeste Koda. https://www.epikoda.ee/wp-content/uploads/2019/09/EPIK_Kasiraamat_2019-EST-koos-LOW.pdf
- Haridussilm. (2023b, 16. veebruar). *Õpetajate arv haldusjaotuse alusel* [andmebaas]. <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>
- Haridussilm. (2023a, 21. veebruar). *Laste arv õppekeele järgi* [andmebaas]. <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/alusharidus/alushariduse-detailaruanne>
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.
- Hozo, E. R., Sucic, G., & Zaja, I. (2015). Burnout syndrome among educators in pre-school institution. *Materia Sociomedica*, 27(6), 399–403. <https://doi.org/10.5455/msm.2015.27.399-403>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Jeon, H. J., Diamond, L., McCartney, C., & Kwon, K. A. (2021). Early Childhood Special Education Teachers' Job Burnout and Psychological Stress. *Early Education and Development*, 33(8), 1364–1382. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1965395>
- Jänesselja Lasteaia arengukava 2023–2025 kinnitamine. (2022). *Riigi Teataja IV*, 29.12.2022, 10. Lisa. <https://www.riigiteataja.ee/akt/429122022010>
- Jänesselja Lasteaed. (2022). *Jänesselja Lasteaia sisehindamise aruanne 2019/20., 2020/21., 2021/22. õa kohta*. https://www.janesselja.ee/sites/janesselja.ee/files/erialad/janesselja_lasteaia_sisehindamise_aruanne.2022.pdf
- Kamtsios, S. (2018). Burnout syndrome and stressors in different stages of teachers' professional development: the mediating role of coping strategies. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 229–253. https://pseve.org/wp-content/uploads/2019/02/Volume15_Issue3_Spiridon_Kamtsios.pdf
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Kizilaslan, A., & Tuncay, A. A. (2023). A study of perceptions as expressed through metaphors: what do preschool teachers think about their inclusive students? *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037824>
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). *Riigi Teataja I*, 27, 387; *Riigi Teataja I*, 22.01.2018, 6. <https://www.riigiteataja.ee/akt/KELS>
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education.

- European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Käesel, K. (2015). Koostöö lapse käitumisprobleemide korral. L. Varava, S. Hansen & T. Pertel (koost), *Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias* (lk 48–64). Tervise Arengu Instituut. https://intra.tai.ee/images/prints/documents/14452415546_Lapse%20vaimse%20tervise_2015.pdf
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
<https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding Burnout. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A guide to research and practice* (pp. 36–56). <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>
- Mikser, R., Veisson, M., Tuul, M., Õun, T., & Kööp, K. (2020). Lasteaiasõpetajate hinnangud ja selgitused oma töö raskuse muutumisele: professionaliseerumine kui sümbolne kapital. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 128–155.
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.06>
- Mohajan, H. K. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23–48.
<http://ojs.spiruharet.ro/index.php/jedep/article/view/jedep.v7i1.571/pdf>
- OÜ Cumulus Consulting. (2021). *Tori valla alushariduse analüüs ja teenusvajaduse prognoos*. https://www.torivald.ee/documents/17490539/30233579/Tori+valla+alus+hariduse+analüüs+ja+teenusvajaduse+prognoos_lõppversioon.pdf/72eaf3f7-3c23-4bfa-9ad8-b24cd16a81a0
- Park, E.-Y., & Shin, M. (2020). A meta-analysis of special education teachers' burnout. *SAGE Open*, 10(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 41, 240; *Riigi Teataja I*, 04.11.2022, 7. <https://www.riigiteataja.ee/akt/PGS>
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Eesti

http://centar.ee/pdf/ee/2016_Haridusliku_erivajadusega_opilaste_kaasava_hariduskorralduse_ja_sellega_seotud_meetmete_tohusus.pdf

Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

Sindi Lasteaed. (2021). *Sisehindamise aruanne*. https://sindilasteaed.ee/sites/sindilasteaed.ee/files/sisehindamise_aruanne_2018_19-2020_21.pdf

Sindi Lasteaia arengukava 2022–2024 kinnitamine. (2022). *Riigi Teataja IV*, 15.01.2022, 24. Lisa. <https://www.riigiteataja.ee/akt/415012022024>

Tammiste Lasteaia arengukava 2020–2025 kinnitamine. (2019). *Riigi Teataja IV*, 25.10.2019, 17. Lisa. <https://www.riigiteataja.ee/akt/425102019017>

Tori Lasteaia arengukava 2022–2024 kinnitamine. (2022). *Riigi Teataja IV*, 22.06.2022, 36. Lisa. <https://www.riigiteataja.ee/akt/422062022036>

Tori valla arengukava aastani 2030 ja eelarvestrateegia 2023–2026 (2022). *Riigi Teataja IV*, 02.12.2022, 20. <https://www.riigiteataja.ee/akt/402122022020>

Truubon, N. (2017). *Sotsiaalpedagoogi töö lasteaias: probleemvaldkonnad, töömeetodid ja vajalikkus* [Magistritöö, Tallinna Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut]. <https://www.etera.ee/zoom/51942/view>

Vilgats, E., Vilgats, K., & Papaver MTÜ. (2023) Avatud Dialoogi projektis osalevate meeskondade kogemused. *Sotsiaaltöö*. <https://tai.ee/et/sotsiaalto/avatud-dialoogi-projektis-osalevate-meeskondade-kogemused>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. DSpace. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/36419>

Zhang, K., Cui, X., Wang, R., Mu, C., & Wang, F. (2022). Emotions, Illness Symptoms, and Job Satisfaction among Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Exhaustion. *Sustainability*, 14(6), Article 3261. <https://doi.org/10.3390/su14063261>

Lisa 1. Intervjuukava küsimused õpetajale

Hea õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli Pärnu kolledži sotsiaaltöö ja rehabilitatsiooni korralduse 3. kursuse tudeng ning kirjutan lõputööd teemal “Erivajadusega lastega tegelevate õpetajate läbipõlemine Tori valla lasteaedade näitel”.

Töö eesmärk on analüüsida Tori valla lasteaedades kaasava hariduse rakendamisel tekkinud õpetajate töökoormuse muutust. Selle põhjal on võimalik teha järeldused, milliseid tugimeetmeid tuleks kasutada õpetajate läbipõlemise vältimiseks ning kuidas organisatsiooni toetus aitab ära hoida tööjõu volavust õpetajate seas.

Soovin läbi viia intervjuud tavarühma õpetajatega, kelle rühmas käib vähemalt üks erivajadusega laps. Uuring on anonüümne ning tulemusi esitatakse lõputöös vaid üldistatud kujul.

Palun nõustumise korral minuga ühendust võtta vastates sellele kirjale.

Tänan!

Küsimuste koostamisel kasutatud allikad: Kivirand *et al.*, 2020; Saloviita, 2018; Lukk *et al.*, 2016; Bendova *et al.*, 2014; Häidkind & Oras, 2016; Dias *et al.*, 2021; Aardevälja *et al.*, 2019; Jeon *et al.*, 2021; Hozo *et al.*, 2015; Mikser *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2022; Truubon, 2017.

1. Milline on Teie haridustase?
2. Kui kaua olete lasteaia õpetajana töötanud?)
3. Kaasava hariduse kohaselt peavad kõik erivajadusega lapsed õppima kodukoha lähedal koos eakaaslastega. Kuidas Teie suhtute kaasava hariduse rakendamisse, palun selgitage?
4. Kuidas olemasolevaid ressursse kasutatakse ja kuidas on korraldatud igapäevatöö (töötajate koosseis, palgatase, ruumid ja õppevahendid)?
5. Milliseid koostöö võimalusi tugivõrgustikuga peate piisavaks, et toetada õpetajaid kaasavat haridust rakendatavates rühmades?

6. Millise erivajadusega lapsed Teie rühmas käivad ning milliseid probleeme olete sellega seoses kogenud?
7. Millist ettevalmistust olete saanud toetamiseks enda tööalast arengut ja toimetulekut erivajadusega lastega töötamisel? (osalemine koolitustel, erialane õpe ülikoolis vm)
8. Kuidas on mõjutanud erivajadusega laps rühmas Teie tervist? Kirjeldage enda vaimset, füüsilist ja emotsionaalset tervist?
9. Millised on Teie arvates õpetajatöös peamised stressiallikad ning kuidas nendega toime tulla?
10. Milliseid läbipõlemise sümptomeid Te teate?
11. Millised on Teie ettepanekud ja soovid läbipõlemise vältimiseks?
12. Kui suur on Teil soov oma erialaselt töölt lahkuda?
13. Kui sageli on Teie otsene ülemus valmis ära kuulama Teie tööga seotud probleeme?
14. Mis Te arvate, kas sotsiaalpedagoogi ametikoht on vajalik Teie lasteaias? Põhjendage

Lisa 2. Ekspertintervjuukava küsimused

Küsimuste koostamisel kasutatud allikas: Fyssa *et al.*, 2014.

1. Kuidas toetate õpetajat erivajadustega lastele tegevuste planeerimisel rühmas?
2. Milliseid soovitusi olete andnud õpetajale erivajadusega lapse rühmakeskkonna muutmiseks?
3. Missugusel teemadel on vajanud juhtkond eripedagoogilist nõustamist?
4. Milliseid sekkumisstrateegiaid tuleks kasutada õpetajate läbipõlemise vähendamiseks?
5. Kuidas organisatsiooni toetus mõjutab õpetajate läbipõlemist kaasavat haridussüsteemi rakendatavates rühmades?

SUMMARY

BURNOUT OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE EXAMPLE OF KINDERGARTENS IN TORI MUNICIPALITY

Evelin Pöör

The topic of this thesis stems from the fact that in the context of implementing inclusive education, where all children with special needs study close to home with their peers, burnout of kindergarten teachers is a serious problem and needs solutions. Teachers find it difficult to cope with the behavioural and learning problems of including children with special needs and the curriculum's organisation. Such workloads create additional stress for teachers and can lead to burnout. There is, therefore, a need to identify how a child with special needs in a mainstream classroom affects the daily work and coping of the teacher and what intervention strategies and support measures are needed to prevent turnover among kindergarten teachers. The following research questions were posed: What intervention strategies should be used to reduce teacher burnout, and how can organisational support help prevent teacher burnout in groups implementing an inclusive education system?

The theoretical part consists of three sub-chapters; the first gives an overview of the nature of inclusive education and the bottlenecks for working with children with special needs. In many countries, the links between inclusive education and teacher burnout have been explored, and solutions have been sought to improve the situation. Kindergarten teachers face severe challenges teaching children with different abilities in the same setting. The second subsection highlights the impact of inclusive education on teacher burnout in kindergarten teachers working with children with special needs, and the third subsection provides an overview of effective intervention strategies to prevent teacher burnout in kindergarten teachers working with children with special needs in mainstream

settings. In the empirical part of the thesis, an overview of the kindergartens in the municipality of Tori and the research carried out is presented.

The starting point of the research was to find out what the kindergarten teachers in the municipality of Tori experience in the groups implementing inclusive education and what their suggestions are to prevent burnout. The study used a qualitative method and interviews to find out the subjective opinions and reflections of the kindergarten teachers and the professionals on the current situation and needs. The study used semi-structured interviews to analyse people's thoughts and feelings. During the interviews, the order of the questions could be changed and rephrased, and clarifying questions could be added where necessary. This method also allowed the author to see the emotions of the interviewees, which is also essential information.

The sample was selected according to a purposive method, where participants were selected from teachers of kindergartens in the municipality of Tori who have children with special needs in their class. The interviewees were contacted through the directors of the kindergartens, with whom prior arrangements were made. The expert interview was carried out with a speech and language therapist in a kindergarten in the municipality of Tori who is an expert in this field. Respondents' data were coded to ensure anonymity.

Qualitative content analysis was used to analyse the data. The interviews were transcribed as Outlook Word documents, and the material was read several times. Similar words and phrases were coded to break down the text into parts and make sense of it, and then categories were developed based on the aim of the thesis and the research questions posed.

To summarize the research, the interviews were successful; the teachers were willing to talk about their experiences and feelings and made suggestions to change the situation. The information obtained from the interviews conducted with the teachers and expert confirmed the theory part. As a result of the study, the author concluded that as an intervention strategy to reduce teacher burnout in groups applying an inclusive education system, it would be necessary to make network work between teachers, family, doctors, specialists, child protection and social pedagogue effective, because the biggest problem for teachers is the lack of support staff, and this would be a solution. To prevent teacher burnout, the organization can open a special group for children with special needs and

create the positions of a social pedagogue, psychologist, and play therapist. The teacher must be listened to and supported at the organizational level, including by the collective and the team. As a summary of the research results, the author of the paper makes the following proposals to Tori municipality and the board of trustees of kindergartens:

- the creation of a support centre at the municipality level, which gathers all the members of the network, as mentioned earlier;
- create social pedagogue, psychologist and play therapist positions in kindergartens to deal with children with special needs;
- to open another special group in the second largest kindergarten.

In summary, the purpose of the study was fulfilled, and the research questions were answered, but the causes of teacher burnout need further investigation.

A limitation of the present study was the small sample size, so one should be careful when making generalizations based on the work results. Participation in the study was voluntary, so the sample may have been biased, and the respondents tended to be teachers with a low level of burnout. The interview method could also influence the results, where the interviewee could give answers that are more suitable for general society.

Obstructing factors for conducting the interviews were finding a suitable time with the interviewee because the interviews could only take place during the children's sleeping time. In a couple of kindergartens, the interview was conducted in a group room, where the children started to wake up, and the resulting sound interfered with the recording with the dictaphone, which made both the interviewer and the interviewee anxious. Consequently, the author recommends that future studies on teacher burnout be conducted using a quantitative method because, in this way, it is possible to involve a larger audience. In addition, there are no disturbing external factors and no time limit for the interview duration.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, *Evelin Pöör*,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose *Erivajadusega lastega tegelevate õpetajate läbipõlemine Tori valla lasteaedade näitel*, mille juhendaja on *Jaanika Kukk*, 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 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, alates 18.05.2023 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.

Evelin Pöör

18.05.2023