

TARTU ÜLIKOOL
Pärnu kolledž
Sotsiaaltöö korralduse osakond

Kristine Johanson

**RAHULOLU SOTSIAALSETE
TUGITEENUSTE PAKKUMISEGA
ÕPILASTELE KAHE
PÄRNUMAA KOOLI NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Anu Aunapuu, MA

Pärnu 2021

Soovitan suunata kaitsmisele (allkirjastatud digitaalselt)

Anu Aunapuu

Kaitsmisele lubatud

TÜ Pärnu kolledži programmijuht (allkirjastatud digitaalselt)

Anu Aunapuu

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

(allkirjastatud digitaalselt)

Kristine Johanson

SISUKORD

Sissejuhatus	4
1. Koolisotsiaaltöö valdkonna teoreetiline ülevaade	7
1.1. Kooli sotsiaaltöö ajalugu ja levimus	7
1.2. Õpilaste tugiteenuste korraldus ja areng Euroopa riikides	10
1.3. Ülevaade Eesti koolisotsiaaltööst	13
1.4. Rahulolu uuringud haridussüsteemis	20
2. Uurimus õpilaste rahulolu kohta kooli poolt pakutavate sotsiaalsete tugiteenuste hindamiseks	25
2.1. Ülevaade uuringus osalevatest koolidest	25
2.2. Uurimusmeetodi ja valimi kirjeldus	27
2.3. Uurimustulemused, analüüs ja järeldused	30
2.3.1. Ülevaade õpilaste vaimse tervisega seonduvast	30
2.3.2. Sotsiaalsete tugiteenuste pakkumine õpilastele	35
2.4. Arutelu ja parandusettepanekud	42
Kokkuvõte	46
Viidatud allikad	48
Lisad	56
Lisa 1. Tugispetsialistide olemasolu Pärnumaa koolides 2020./21. õa. seisuga	56
Lisa 2. Uurimus õpilaste ootuste ja rahulolu kohta kooli poolt pakutavatele sotsiaalsetele tugiteenustele	58
Lisa 3. Pärnu Õppenõustamiskeskuse koolisotsiaalnõustaja ametijuhend	63
Summary	67

SISSEJUHATUS

Haridussüsteemi üheks eesmärgiks on tagada õpilastele ettevalmistus ühiskonnas ja tööturul toimetulekuks. Koolide üheks suurimaks probleemiks on õpilaste põhikoolist või gümnaasiumist väljalangemine, mida võivad põhjustada erinevad sotsiaalsed, perekonnast või kasvukeskkonnast tulenevad probleemid. Madalama haridustasemega võib kaasneda mitmeid negatiivseid tagajärgi nagu näiteks suurem tõenäosus jääda töötuks või madalapalgaliseks (Statistikaamet, 2015).

Laste positiivseks arenguks on vaja turvalist, kindlustunnet pakkuvat ja kaasavat kodu, kooli ja sotsiaalset keskkonda, kuid kahjuks liiga tihti jäävad õpilaste probleemid märkamatuks või abita, mis omakorda võivad põhjustada näiteks alkoholi tarbimist või viia lausa vaimse haiguse väljakujunemiseni. Noorukite negatiivsed kogemused nagu näiteks perekonnatüli või koolikiusamine võib põhjustada kestvaid kahjustusi kognitiivsetele ja emotsionaalsetele oskustele ning nendel võib olla märkimisväärne mõju vaimsele heaolule tulevikus. Maailma Terviseorganisatsiooni (WHO) kohaselt on Euroopa riikides noorukite vaimsete ja käitumuslike probleemide tase väga kõrge: 29% 15-aastastest tüdrukutest ja 13% poistest on raporteerinud, et tunnevad kurvameelsust rohkem kui korra nädalas. Lisaks tarbivad rohkem kui 10% noorukitest iganädalaselt alkoholi 15-aastaseks saades. Pooled vaimse tervise probleemid täiskasvanu eas on saanud alguse lapse- või noorukieas. (World Health Organization, 2018, lk 1–2)

Eesti õpilaste vaimse tervise probleemid on samuti tõusvas trendis: tüdrukute kurvameelsuse ja depressiivsete episoodide sagedus on ajavahemikus 2010–2018 tõusnud 8% võrra; poiste puhul vastavalt 6% ja 8% võrra; 26 protsendil 13–15-aastastest tüdrukutest ja 13 protsendil samavanustest poistest esines suitsiidimõtteid (Oja *et al.*, 2019, lk 58).

Võitle või põgene stressireaktsioon on vajalik ellujäämismehhanism, mis üldiselt kaitseb ja parandab sooritusvõimet väljakutsuvates situatsioonides, kuid tihe ja/või

pikaajaline stressi aktiveeritus võib põhjustada isikule tõsiseid negatiivseid tagajärgi. Noorukite stressi on seostatud negatiivsete vaimsete probleemidega nagu ärevus ja depressioon, mitmete muude ebatervislike käitumistega nagu vähene füüsiline aktiivsus, ebatervislik toitumine, alkoholi/narkootiliste ainete tarbimine (Shonkoff *et al.*, 2009, lk 2253), kehvade akadeemiliste tulemustega (Schraml *et al.*, 2012, lk 74), enesetapumõtetega (Johnson *et al.*, 2002, lk 741) ja unehäiretega (Dewald *et al.*, 2014, lk 504). Seetõttu on väga oluline, et laps saaks probleemide korral abi. Kuna noored veedavad märkimisväärse aja koolis, on haridusasutustel täita äärmiselt oluline roll õpilaste tervishoius, heaolu ja ka stressi ennetamises. Mitmete riikide haridussüsteemis hinnatakse kõrgelt ja peetakse vajalikuks koolipõhiste tugiteenuste vahetut kättesaadavust. Seda kinnitab asjaolu, et nii mõneski riigis on koolipõhiste tugiteenuste kättesaadavus õpilastele seadusega ette nähtud; siiski leidub väga palju õpilasi, kelleni need teenused ei ulatu (British Association for Counselling and Psychotherapy, 2015, lk 1; Vainikainen & Koivisto, 2016, lk 5; Riigikontroll, 2020, lk 1).

Õpilaste igakülgeks toetamiseks on koolides ametisse seatud tugipersonal, kuhu kuulub ka kooli sotsiaaltöötaja (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 37, lg 2), kelle töö põhieesmärgiks on koolikohustuse mittetäitmise ja põhihariduseta koolist väljalangemise ennetamine. On uuritud, et koolipõhised hoolekandeteenused tõstavad märgatavalt õpilaste kohal käimist ja keskmist hinnet, toetades õpilaste tervist ja emotsionaalset heaolu (Walker *et al.*, 2010, lk 256), kuid Riigikontrolli (2020, lk 19–22) aruande põhjal ei ole 20% Eesti koolides sotsiaalsed tugiteenused kättesaadavad, sealjuures nentides, et mida varem märgatakse lapse vajadust toe järele ja mida varem vajalik tugi temani jõuab, seda tulemuslikum see on. Õigeaegse toe lastele pakkumata jätmise võib endaga kaasa tuua ka hilisema oskustes mahajäämuse.

Lõputöö eesmärk on selgitada välja kooli sotsiaaltöötaja töö eesmärgipärasus ning teha ettepanekuid Pärnumaa koolide juhtkondadele kooli tugisüsteemi kvaliteedi tõstmiseks. Lähtudes eesmärgist on peamisteks uurimisküsimusteks:

- Kuidas hindavad õpilased oma vaimse tervisega seonduvat?
- Kuidas hindavad õpilased kooli sotsiaalseid tugiteenuseid?
- Milline on vajadus ja ootused kooli sotsiaaltöötaja tööle selles koolis, kus sotsiaalseid tugiteenuseid pakuvad hetkel teised koolipersonali liikmed?

Kuna sotsiaalsete tugiteenuste üheks eesmärgiks on probleeme ennetada, siis uurimusküsimustega soovitakse saada ülevaade õpilaste vaimse tervise seisundist ning välja selgitada, mis põhjustab neile enim stressi. Lisaks selgitatakse välja, kas õpilased usaldavad sotsiaalsete tugiteenuste pakkujaid ning kas ilmneb vajadus kooli sotsiaaltöötaja järele selles koolis, kus hetkel toimub sotsiaalsete tugiteenuste pakkumine teiste koolitöötajate kaudu.

Peamised uurimisülesanded:

- Tutvustada koolisotsiaaltöö ajalugu ja korraldust Euroopas, Eestis ja Pärnumaal.
- Kavandada ja läbi viia uuring valitud koolide 5.–9. klassi õpilaste seas.
- Intervjueerida uuringus osalevate koolide juhtkonda.
- Välja tuua uurimuse tulemused, järeldused ja ettepanekud.

Lõputöös baseerutakse võimalikult kaasaegsetele allikatele, aga näiteks koolisotsiaaltöö ajaloo ja rahulolu uuringute teooria kirjeldamiseks on välja toodud ka vanemaid seisukohti. Teoreetiline osa on koostatud raamatute, mitmete võõrkeelsete ning ka eestikeelsete teadusartiklite ja uuringute põhjal. Samuti kasutatakse erinevaid õigusakte ning andmeid uuringus osalevate koolide kohta. Töö koosneb kahest peatükist: esimeses peatükis antakse ülevaade kooli sotsiaaltöö ajaloost, õpilaste tugiteenuste korraldusest mõnes Euroopa riigis, Eesti koolisotsiaaltööst ning kirjeldatakse erinevaid haridussüsteemis läbi viidud rahulolu uuringuid. Teises peatükis antakse ülevaade uuringus osalevatest koolidest, kirjeldatakse uurimuse kavandamist ja läbiviimist ning tuuakse välja analüüsist tulenenud järeldused ja ettepanekud. Mõlemas peatükis keskendutakse ka õpilaste vaimse tervisega seonduvate asjaolude kirjeldamisele ja uurimisele, sest lõputöö autori arvates võivad sotsiaalsed tugiteenused oluliselt mõjutada õpilase vaimset heaolu.

Koolis töötavatel sotsiaaltöö praktikutel on erinevaid tööjuhendeid ja mitmeid nimetusi, mida põgusalt käesolevas töös ka tutvustatakse, kuid lõputöös eesmärgiks pole keskenduda ametinimetusest tulenevatele erinevustele ning kooli sotsiaaltöötaja ja sotsiaalpedagoogi mõisteid kasutatakse sünonüümidena.

1. KOOLISOTSIAALTÖÖ VALDKONNA TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Kooli sotsiaaltöö ajalugu ja levimus

Koolisotsiaaltöö paremaks mõistmiseks tuleks esmalt rääkida selle valdkonna ajaloost. Mitmed autorid peavad tänapäeva koolisotsiaaltööd sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö põimunud versiooniks (Rosendal Jensen, 2013, lk 2–3; Wulfers, 2002, viidatud Linno, 2005 vahendusel; Linno, 2005). Kuna Eesti koolisotsiaaltöö teooria põhineb enamjaolt kui mitte täielikult Saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioonil (Mikser, 2009, lk 49), siis käesolev peatükk keskendubki eelkõige Saksamaa sotsiaalpedagoogika arengu kirjeldamisele.

Teadaolevalt kasutas sotsiaalpedagoogika mõistet esimest korda 1844. aastal saksa õpetlane Karl Mager (1810–1858), kuid mõnede autorite (Braches-Cyrek & Sünker, 2009, viidatud Schugurensky & Silver, 2013, lk 3 vahendusel) seisukohast tegi seda hoopis filosoof Friedrich Diestersweg (1790–1866). Mõlemad olid ühisel arvamusel, et haridusel peaks olema ka sotsiaalne missioon, mis ulatub kaugemale individuaalsete teadmiste omandamisest, keskendub kultuurile ja ühiskonda toetavatele tegevustele. (Schugurensky & Silver, 2013, lk 3)

Kuid koolisotsiaaltöö jälgi võib leida ka veel varasemast ajast. Võib öelda, et mitmed Mageri ja Diesterswegi ideed olid mõjutatud Šveitsi pedagoogist Johann Heinrich Pestalozzist (1746–1827), kes tutvustas inimese tervikuna vaatamise perspektiivi, mis koosneb kolmest elemendist: pea, süda ja käed. Need ei viita kehaosadele vaid kolmele osale, millega Pestalozzi annab mõista, et iga sotsiaalpedagoogiline tegevus nõuab lähenemist, mis ühendab endas intellektuaalse, moraalse ja praktilise õpetuse. (Rosendal Jensen, 2013, lk 5)

Kooli sotsiaaltöö on olnud ühenduses suurte muutustega Euroopa inimeste hingeelus keskajast uude ajastusse üleminekuga. Samm-sammult asendus fataalne mõtteviis uue arusaamaga, mis põhines „aktiivne inimene“ kontseptsioonil. Inimesed hakkasid mõistma, et sotsiaalsed probleemid ei lahene iseenesest ja inimesed vastutavad nende parendamise eest. Arenema hakkasid poliitilised ja pedagoogilised strateegiad. Industrialiseerumine ja urbaniseerumine lagundas tavapärasest klassiühiskonda ning põhjustas massilist vaesust ja palju muid sotsiaalseid probleeme (Mollenhauer, 1959, viidatud Hämäläinen, 2013, lk 1024 vahendusel). Ühiskonna moderniseerumisega kaasnevaid uusi sotsiaalseid probleeme lahendati haridusmaastikul, määratledes ka haridusega seonduvaid küsimusi (Hämäläinen, 2013, lk 1023–1024).

Kuna tihtipeale ei ole lapsed oma keerulistes olukordades ise süüdi, on neil vaja ka rohkem tuge ja juhendamist, et neid probleeme lahendada. Seetõttu leidis õpetlane ja filosoof Paul Natrop (1854–1924), et kogu pedagoogika peaks olema sotsiaalne ning pedagoogid peaksid alati arvesse võtma õppe- ja sotsiaalprotsesside vastastikust toimet. Kui muidu leidub koolisotsiaaltöö ajaloo kirjeldustes mitmeid erinevaid vaatevinkleid, siis kirjanduses on siiski levinud üleüldine nõusolek, et just Natrop pani aluse sotsiaalpedagoogikale kui teadusele. 19. ja 20. sajandivahetuse ajal loodi saksamaa õpetlaste poolt mitmeid koolisotsiaaltöö teooriaid, kuid silmapaistvamaks osutus Natrop oma 1899. aastal publitseeritud esmase sotsiaalpedagoogikat käsitleva teosega „Sotsiaalpedagoogika: teooria inimese kogukonna liikmeks olemise tahte harimisest“ (*Sozialpädagogik: Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*). (Schugurensky & Silver, 2013, lk 4) Oma teorias oli ta mõjutatud filosoofide Plato ja Immanuel Kanti (1724–1804) ning ka Pestalozzi ideedest ja õpetustest (Hämäläinen, 2003, lk 70).

Pärast Esimest Maailmasõda (1914–1918) arenes koolisotsiaaltöö jõudsalt uues demokraatlikus Weimari Vabariigis tänu sakslasest filosoofile ja pedagoogile Herman Nohl'ile (1879–1960). Teoreetilisi ja praktilisi elemente kombineerides pani Nohl aluse sotsiaalpedagoogikale kui iseseisvale teadusharule ja liikumisele. Ta tõlgendas reaalsust hermeneutilisest perspektiivist ning analüüsis sügavuti, mis põhjustab sotsiaalset ebavõrdsust ja kannatusi. Nohl väitis, et sotsiaalpedagoogika peaks aitama integreerida kõik noorte initsiatiivid, programmid ja jõupingutused ning seadis põhieesmärgiks

asjaosaliste üleüldise heaolu edendamise. Selleks, et antud eesmärki efektiivselt saavutada, peaksid sotsiaalpedagoogid tegema spetsiifilisi sotsiaalpedagoogilisi samme, aga ka panustama sotsiaalsete tingimuste parendamisse, mõjutamaks teenuse saajate heaolu. Sotsiaalpedagoogilised sekkumised peaksid keskenduma sotsiaalsele abile, mis põhineb armastusel, teadlikkusel ja inimväärikusel. Tema lähenemine oli holistiline, sest sotsiaalse abi pakkumisel tuleb igas situatsioonis arvesse võtta ajaloolisi, kultuurilisi, personaalseid ja ka sotsiaalseid aspekte. Lisaks aitas Nohl kujundada ka ülikooli programme sotsiaalpedagoogidele. Tänu tema perspektiivile hakati sotsiaalpedagoogikat rohkem seostama sotsiaaltöö ja sotsioloogiaga kui psühholoogiaga. Lisaks veel seostati sotsiaalpedagoogikat kodutute laste ja orbudega seotud tööga. Sotsiaalpedagoogilised sekkumised toimusid nii-nimetatud kolmandas miljöös väljas pool pere ja kooli. Siit tulenevalt oli sotsiaalpedagoogika fookus suunatud haavatavate laste ja noorte kaitseks ning seda mõisteti kui tööd laste ja noorukitega. Hiljem hõlmas sotsiaalpedagoogika tööd kõikide vanusegruppidega, aga veel tänaseni seostatakse seda ennekõike just laste ja noortega seotud tööga. (Schugurensky & Silver, 2013, lk 5)

Pärast Teist Maailmasõda levis koolisotsiaaltöö laiemalt erinevates Euroopas riikides nagu näiteks Belgia, Holland, Ungari, Sloveenia, Rootsi, Taani (Winther-Jensen, 2011, lk 52–61), Soome, Norra, Hispaania ja Poola (Hämäläinen, 2013, lk 1026). Levimust iseloomustas erinevate sotsiaalsüsteemidega kohanemine, riigiti erinevate nimetuste kasutamine ning rahvusliku ajaloo ja traditsioonidega põimumine. Globaalselt pole sotsiaalpedagoogika kontseptsioon siiski levinud näiteks Põhja-Ameerika ingliskeelsetes riikides, kuid see-eest võib seda leida Lõuna-Aafrika aafrikakeelsetes ülikoolides, mis on mõjutatud Hollandi traditsioonidest. Ingliskeelsetes Lõuna-Aafrika ülikoolides sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni ei ole rakendatud. (Hämäläinen, 2003, lk 70) Eesti puhul saab samuti koolisotsiaaltöö algust 1994. aastal seostada suurte muutustega, mis pärast Nõukogude okupatsiooni lõppu ilmnesisid (Ärtis, 2002).

Sotsiaalpedagoogika või laiemas ja tänapäevasemas mõttes koolisotsiaaltöö pärineb teadaolevalt juba 19. sajandist, kuid seda professioni käsitletakse riigiti erinevalt. Iseloomustavaks sarnasuseks on siiski kogukondlik vajadus ajalooliste muutustega kaasnevate probleemide lahendamiseks ja kohanemine kohaliku sotsiaalsüsteemiga.

Sellest lähtuvalt antakse järgnevas alapeatükis ülevaade mõnede Euroopa riikide koolisotsiaaltöö ideoloogiatest ja arengutest haridussüsteemides, mis suuremal jaol põhinevad võrdsetel võimalustel ja õpilasi puudutavaid ohutegureid arvesse võttes.

1.2. Õpilaste tugiteenuste korraldus ja areng Euroopa riikides

Koolisotsiaaltöö eksisteerib enamikes Euroopa riikides. See on riigiti erinev, sõltudes paljuski rahvuskultuuridest ja regionaalsetest eripäradest, kuid sellegipoolest leidub ka palju ühiseid jooni (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009, lk 1).

Eesti on erinevates valdkondades tavapäraselt eeskujuks pidanud Põhjamaade (Rootsi, Soome, Norra, Taani) riike, kes troonivad konkurentsivõime, elukvaliteedi ja võrdsuse edetabelites. Põhjamaade haridussüsteem toetub põhiliselt võrdsete võimaluste ideoloogiale (Antikainen, 2006, lk 229), sotsiaalsüsteem põhineb Põhjamaade heaolumudelil ning koolisotsiaaltöö baseerub suuremal osal professionaalsel sotsiaalhoolekandesüsteemil (Hämäläinen, 2013, lk 1026). Soome haridussüsteemi peetakse üheks parimaks maailmas, sest rahvusvaheliselt hinnatud PISA testil on Soome saavutanud häid tulemusi ja on oma innovaatilise koolisüsteemiga eeskujuks mitmetele riikidele (Leino, 2012, lk 47). Eesti haridussüsteem sarnaneb Põhjamaade riikidest enim just põhjanaabri omale ning seetõttu on mõistlik anda täpsem ülevaade Soome haridussüsteemi ja koolisotsiaaltöö korraldusest.

Soome haridussüsteemi üks põhilisi printsiipe on tagada võrdsed võimalused ja vajalik toetus õppimiseks kõigile õppijatele, olenemata nende sotsiaalmajanduslikust taustast, erivajadustest või asukohast. Soome põhiseadus sätestab, et mitte kedagi ei tohi ilma aktsepteeritava põhjuseta kohelda teistest erinevalt nende soo, vanuse, päritolu, keele, usu, veendumuste, tervise, puude või mõne muu põhjuse pärast. (Vainikainen & Koivisto, 2016, lk 2)

Haridus on tasuta kõigil tasanditel. Üheksaklassilise põhihariduse raames on töövihikud, koolilõuna ja transport kaugemal elavatele õpilastele tasuta. Selleks, et garanteerida tasuta õppimisvõimalused igapäevale, antakse gümnaasiumis, kutsekoolides ja kõrgkoolides õppijatele võimalus taotleda finantsabi. Põhihariduse seaduse kohaselt peab haridus olema kohandatud vastavalt õppuri võimetele, et tagada nende turvaline

kasv ja areng. Hariduse pakkujad peavad tegema koostööd õpilaste vanematega või hooldajatega ning õpilastele peab olema tagatud turvaline õpikeskkond. Lisaks sellele on seaduse kohaselt õppuril õigus igapäevasele toetatud nõustamisele. (Vainikainen & Koivisto, 2016, lk 2–3)

2007. aastal tutvustas Soome haridusministeerium kolmeastmelist reformi, mille põhieesmärgiks oli tõsta õpilaste tulemusi. Süsteemi peamine siht on pakkuda probleemidega õpilastele võimalikult kiiresti individuaalset nõustamist. 2011. aastal muudeti põhiharidusseadust ja koolidel oli kolm aastat, et kohandada uue kolmeastmelise toetussüsteemiga. Põhilised muudatused, mis kaasnesid olid:

- individuaalsetele vajadustele kohandatud õpetamine;
- osalise ajaga eriõppe süsteem;
- õpiraskustega õpilastele kohandatud tööjuhendid;
- hoolekandeteenused õpilastele. (Vainikainen & Koivisto, 2016, lk 3–4)

Need olid küll juba haridussüsteemis varasemalt olemas, aga hoolekandeteenuste struktuuri ja dokumentatsiooni reformiti laialdaselt. Varajast sekkumist, ennetamist ja pedagoogilist lähenemist hakati eelistama psühholoogilistele ja meditsiinilistele võtetele, sest teadurite üldine sõnum kinnitab, et igasugune sekkumine annab paremaid tulemusi, kui teha seda võimalikult varakult (Gosline, 2008, lk 41).

Koolitööga seotud nõudmised on üheks suurimaks õpilaste seas esinevaks stressi allikaks (Östberg *et al.*, 2018, lk 1) ning teadaolevalt võib pikaajalisel stressil olla mitmeid murettekitavaid tagajärgi. Nii Eestis kui ka mujal Euroopas esineb laste ja noorukite seas vaimse tervise probleeme. Euroopas on keskmiselt 14% noorukitest depressiooni ohus (Eurofound, 2019, lk 1). Umbes 10% Rootsi tüdrukutel, poistel ja noortel meestel on mingi vorm vaimse tervise haigustest; noortel naistel ulatub see 15%-ni (Berlin & Salmi, 2017, lk 8). Briti Nõustamise ja Psühhoteraapia Assotsiatsiooni (BACP) kohaselt on ligi 80 000 Suurbritannia lapsel ja noorukil vanuses 12–18 depressioon ning igas klassiruumis on keskel läbi kolmel õpilasel diagnoositav vaimse tervise probleem (British Association for Counselling and Psychotherapy, 2015, lk 1). Rahvuslik ühing laste julmuse ennetamiseks (NSPCC) leiab, et kolmandik lastest on mures millegipärast ja vajavad kedagi, kellega rääkida (Featherstone & Evans, 2004,

viidatud Pybis *et al.*, 2012, lk 486 vahendusel). Vaimse tervise probleemide esinemist ja selle tõusvat trendi õpilaste seas on kindlasti haridus- ja sotsiaalsüsteemi korraldamisel tarvis arvesse võtta.

Soomes seda tehti, kui 2013. aastal reformiti õpilaste heaolu teenuseid. Nii õppekava kui ka ümberkorraldatud õpilaste hoolekande teenused rõhuvad õpilaste heaolu ja arengu tagamiseks holistilise lähenemise olulisusele (Vainikainen & Koivisto, 2016, lk 4). See eeldab, et nii inimese vaimse tervise (vaim/psüühika), füüsilise tervise (keha) kui ka isiksusega (hing/spirituaalsus/mõtted/elujõud) seonduvate elementide vahel on lahutamatu ühtsus (Cole, 2013, lk S84).

Õpilaste hoolekanne viitab mitmetasandilisele toetussüsteemile, mis on igas riigis erinev. Soomes määratleb õpilaste hoolekande seadusandlus. Kõigil Soome õpilastel peab lisaks kooli personali (kõik õpetajad, õpilasnõustajad) poolt organiseeritud toetusele olema ligipääs psühholoogile, sotsiaaltöötajale, kooliõele ja arstile (Vainikainen *et al.*, 2015, lk 139). Soomes mõistetakse õpilaste hoolekande all kogu tööd, mida tehakse koolis nii personali kui ka kooliväliste professionaalsete gruppide poolt, kuid mis ei ole otseselt õpetamisega seotud. Õpilase hoolekande grupp viitab erinevate professionaalide gruppidele, mis kohtub regulaarselt ja mida juhib kooli direktor (Ahtola, 2012, lk 20). Tavaliselt kuuluvad tiimi õpetajad, kohandatud õppe õpetajad, koolipsühholoogid, sotsiaaltöötajad ja kooliõed. Erinevate professionaalide osalus ja selle sagedus kooli igapäevatoos erineb regionaalselt. Sellegipoolest on tiim harilikult koolipõhine ja kohtub tavaliselt üsna regulaarselt (Vainikainen *et al.*, 2015, lk 139). Soome tugisüsteemi korraldus ei ole kasulik ainult õpilastele, vaid selle üheks eesmärgiks on ka õpetajatele töörahu tagamine: nemad saavad keskenduda õppekavale, sest sotsiaalsete probleemidega tegeleb hoolekande grupp (Leino, 2012, lk 47).

Koolipõhiseid hoolekandeteenuse pakkumist võib leida ka mujalt Euroopast. See on kõige sagedamalt esinev psühholoogilise teraapia vorme Suurbritannias, kuid see teenus pole kõigile õpilastele kättesaadav. Viimase kümnendi jooksul on nii Põhja-Iirimaal kui ka Walesis võetud vastu seadusemuudatusi, mille kohaselt peab olema kõikidele õpilastele koolipõhine nõustamine tagatud. (British Association for Counselling and Psychotherapy, 2015, lk 1–2). Ka Šotimaa valitsus on väljastanud juhised, mille

eesmärgiks on muuta koolipõhine nõustamise kättesaadavaks kõikidele õpilastele (Scottish Government, 2020).

Erinevalt eeltoodud Suurbritannia osadest pole Inglismaal hetkel koolipõhiste hoolekandeteenuste pakkumine kohustuslik, küll aga soovituslik. Koolidel on õigus otsustada, milliseid vaimse tervise toetamise teenuseid nad õpilastele pakuvad ja kuna raporteerimiskohustust ei ole, et missuguseid teenuseid nad pakuvad, siis puuduvad täpsed andmed, kui palju nõustamise teenust pakutakse. Hinnanguliselt tehakse seda umbes 70% 11–18-aastaste ja 52% 5–10-aastaste vanuseastmes. (Parkin & Long, 2020, lk 22)

Ühendkuningriikide Haridusministeeriumi raport (British Government Department for Education, 2016, lk 4) seadis valitsusele eesmärgiks, et tulevikus peaks iga kool tagama õpilastele ligipääsu nõustamisteenusele. Selles rõhutatakse, et 11–18-aastaste noorte nõustamine on märkimisväärselt vähendanud lühiajalist psühholoogilist stressi ja on aidanud neil liikuda lähemale personaalsetele eesmärkidele (British Government Department for Education, 2016, lk 9).

Euroopa riikide koolisotsiaaltöö korralduses on märgata ühist joont varajase sekkumise tähtsustamisel ning sellest lähtudes on tehtud haridussüsteemides muudatusi, mis tagaksid õpilastele kiire ja vahetu nõustamisvõimaluse. Nõnda saavad ka õpetajad paremini keskenduda õppekava täitmisele, sest õpilaste sotsiaalsete ja tervislike probleemidega tegelevad teised spetsialistid. Siiski jääb õpetajatele kohustus märgata erinevate õpilaste erivajadusi ja muutusi käitumises. Mõistmaks paremini koolisotsiaaltööd Eestis, tutvustatakse järgnevas peatükis teooriat, millel Eesti koolisotsiaaltöö põhineb ja antakse ülevaade Eesti koolisotsiaaltöö kättesaadavuse arengust. Lisaks tuuakse välja praeguse süsteemi murekohad ja ka võimalikke lahendusi.

1.3. Ülevaade Eesti koolisotsiaaltööst

Parema ülevaate saamiseks Eesti koolisotsiaaltöö kättesaadavusest, on otstarbekas eelnevalt käsitleda, millisel teorial koolisotsiaaltöö Eestis põhineb, sest see annab täpsema arusaama kehtivast olukorrast. Erinevates Eesti koolides nimetatakse

koolisotsiaaltöö kutsealal töötajaid mitut moodi, laialdasemalt on levinud sotsiaalpedagoog, kooli sotsiaaltöötaja, sotsiaalnõustaja, õpilasnõustaja. Erinevusi võib leida ka nende ametikohtade tööjuhendites. Enim vaidlust tekitab sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika valdkondade käsitlused, mis paljuski kattuvad. Seetõttu võidakse koolisotsiaaltööd mõista erinevalt ning see vajab täpsemat lahti seletamist.

Eesti koolisotsiaaltöö tugineb peamiselt saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioonil, kuid ka sealseid juhtivad teoreetikud pole leidnud üksmeelt termini defineerimisel (Mikser, 2009, lk 49). Saksa keelsetes piirkondades on aktiivne vaidlus sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö omavahelisest suhtest. Enimlevinumad on kolm teooriat:

- 1) sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö erinevad teineteisest täielikult;
- 2) sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö on identsed;
- 3) sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö täiendavad üksteist (Hämäläinen, 2013, lk 1032).

Esimest teooriat toetavad enim traditsioonilised sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö käsitlused, mis märkimisväärselt teineteisest erinevad. Saksamaal oli 20. sajandi alguseks arenenud kaks sotsiaalabi suunda: üks põhines heaolu/hoolekande (*Fürsorge*) kontseptsioonil ning teine sotsiaalse abi ja hariduse (*Sozialpädagogik*) kombinatsioonist. Teist teooriat vaadeldakse vaatevinklist, et valdkondades leidub palju sarnasusi väärtustes, eesmärkides, meetodites ja sihtgruppides. Lisaks ka asjaolu, et tegevussfääride kontseptuaalseid erinevusi pole arutluses arvesse võetud. Sellegipoolest mitmed teoreetikud väidavad, et kaasaja sotsiaaltöös on need kaks valdkonda kokku kasvanud või ühinenud. (Hämäläinen, 2003, lk 74–75)

Rosendal Jensen eelistab sotsiaalpedagoogikas "mitmekesisuses seisneb ühtsus" lähenemist, et mitte luua ühtset paradigma. Ta leiab, et erinevad lähenemised ei peaks tekitama paanikat, vaid vastupidiselt need stimuleerivad kehtvat arutlust koolisotsiaaltöö mõistmiseks. (Rosendal Jensen, 2013, lk 2–3). Wilfred Wulfers (2002, viidatud Linno, 2005 vahendusel) väidab, et sotsiaalpedagoogika eksisteeris Euroopas koolisotsiaaltööst varem, pakkudes diferentseid vormi teenuseid, mille hulgas olid erinevad hoolekande elemendid ja nõustamine. Ta leiab, et praeguseks on mõlema professioni komponendid omavahel põimunud. Koolisotsiaaltöö on justkui sotsiaalpedagoogide töö laiendus, mida on kompleksemate teenuste pakkumiseks täiendatud erinevate sotsiaaltöö meetmetega.

Õigusaktis (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord, 2018, § 2, lg 3, p 4) on kasutatud laiahaardelist definitsiooni tugiteenuse kirjeldamiseks: „Sotsiaalpedagoogi ülesandeks on õpilase sotsiaalsete oskuste hindamine ning tema eakohast tegutsemisvõimet takistavate tegurite analüüsimine, õpilase suhtlemisoskuse ja sotsiaalse pädevuse kujundamine ja toetamine; koolis esilekerkivate õpilaste sotsiaalsete ja koolikohustuse täitmist takistavate probleemide kaardistamine, nende ennetus- ja lahendustegevuste koordineerimine.” Ulatuslik definitsioon hõlmab endas justkui kõikvõimalikke sotsiaalpedagoogilisi ja sotsiaaltöö elemente.

Eesti Entsüklopeedia veebiversioonis on sotsiaalpedagoogikat defineerides samuti välja toodud, kuidas mõnel juhul on lisaks pedagoogika suunale esindatud ka sotsiaaltöö elemendid nagu näiteks ühiskonda integreerumine ja hooletusse jäetutega tegelemine (Sotsiaalpedagoogika, 2006). Käesoleva lõputöö ühe põhilise allika, 2020. aasta Riigikontrolli auditi autorid ei hinnanud töötavate spetsialistide kutset, õpitud eriala ega täpset ametinimetust, auditis nimetatakse neid ühise nimetajana – sotsiaalpedagoog.

Linno (2005) leiab, et sotsiaalpedagoogika on veidi kitsama lähenemisega kui koolisotsiaaltöö. Sotsiaalpedagoog tegeleb eelkõige lapsega, keda peab koolielu võimalikult probleemivabaks muutmisel abistama. Koolisotsiaaltöö aga keskendub suuremale pildile: lisaks lapsele suheldakse kooliga, õpetajatega ja lastevanematega, et saavutada parimaid tulemusi kõikide osapoolte jaoks. Ta toob oma töös välja, et pärast Tartu linnavalitsuse otsust igasse munitsipaalkooli luua koolisotsiaaltöö ametikoht, olid nii sotsiaalabi kui ka haridusosakonna spetsialistid konsensusel selle ametikoha vajalikkuse ja tööülesannete osas, kuid lahkarvamusi tekitas diskussioon ametinimetuse üle “kooli sotsiaaltöötaja vs sotsiaalpedagoog” (Linno, 2005).

Sotsiaalpedagooge töötab lisaks veel ka teistes asutustes: lastekodudes, lasteaedades, asenduskodudes, hooldekodudes, rehabilitatsiooni- ja nõustamiskeskustes, vanglates. Samuti leidub neid ka Rajaleidja võrgustikus, mille eesmärgiks on pakkuda teise tasandi teenuseid: see tähendab, et Rajaleidjasse võib pöörduda, kui õpetajad ja tugispetsialistid on õpilase probleemiga juba tegeleenud, aga lapse raskused püsivad hoolimata tehtud kohandustest (Rajaleidja, 2020, lk 1). Võrreldes (Taela, 2019, lk 10–11) omavahel Eestis kehtivaid sotsiaaltöö kutsestandardit, koolisotsiaaltöö alaosas (tase 7, 2014) ja sotsiaalpedagoogi kutsestandardit (tase 7, 2018) avastati mõningaid erinevusi: esimene

keskendub rohkem kooli keskkonnale, on põhjalikum ja toob välja ka töös kasutatavaid meetodeid; teises aga pööratakse rohkem tähelepanu juhtumikorraldusliku töö kirjeldamisele ja sotsiaalsete oskuste temaatikale. Sellegipoolest on kooli sotsiaaltöötajal ja sotsiaalpedagoogil mitmeid samalaadseid tööülesanded, mis keskenduvad sotsiaalsete oskuste hindamisele ja arendamisele, koostööle võrgustikuga ja ennetustööle. Leiti, et koolis töötavatele praktikutele leidub mõlemast kutsestandardist väärtuslikke põhimõtteid.

Hoopis omamoodi lähenemise on kasutusele võtnud Pärnu linnavalitsuse haridus- ja kultuuriosakonna allüksus Pärnu Õppenõustamiskeskus, kus pakutakse erinevaid tugiteenuseid Pärnu linna koolidele. Seal nimetatakse koolis töötavaid praktikuid sotsiaalnõustajateks. Koolisotsiaalnõustaja ametinimetust sai valitud põhjusel, et kooli sotsiaaltöötaja ei paku materiaalselt toetust toimetulekuraskustes õpilastele ja tema perele, vaid tegelebki just nõustamisega. (Lind, 2013, lk 11)

Lõputöö autor leiab, et Eesti riigi haridussüsteem tundub kõige rohkem ühtivat kolmanda teooriaga, mille kohaselt sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö täiendavad üksteist, sest erinevates Eesti koolides töötavad küll erinevate ametinimetustega praktikud, aga üleüldiselt nende tööülesanded kattuvad, mida kinnitab ka varasem uuring (Seeme, 2016, lk 36–37), kus leiti, et sotsiaalpedagoogide tööülesannete järgi on tema töö on pigem sotsiaaltöö kui pedagoogiline sekkumine.

Eesti koolisotsiaaltöö alguseks peetakse 1994. aastal käivitatud Tiiu Kadajase magistr tööprojekti “Koolikohustust eirava lapse rehabiliteerimine Tartu linna näitel”. Töö pealkiri viitab tõsisele probleemile, mis pärast taasiseseisvumist koolides esile kerkima hakkas. Ajaloos on reeglina tekkinud vajadus koolisotsiaaltöö järele just ühiskonna jaoks kriitilistel hetkedel. 20. sajandi viimasel kümnendil ilmsid ja intensiivistusid Eestis mitmed sotsiaalsed probleemid, mis võisid avalduda ka laste õpitulemuste halvenemises ja koolist väljalangejate arv kasvas. Õpetajate mõjutustegevused õpilaste korrale kutsumiseks ei olnud enam nii tulemuslikud kui okupatsiooni ajal. 1993. aastal sätestati põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (§ 9, lg 2) põhihariduse omandamise või koolis õppimise kohustuse kuni 17-aastaseks saamiseni. See tekitas olukorra, kus koolikohustust eiravate õpilaste nimed kerkisid Tartu linnavalitsuse haridusosakonna lauale. Kadajase projekt-uurimus realiseeriti nende

samade õpilaste peal ning seda peeti nii tulemuslikuks, et Tartu linnavalitsuse haridusosakond lõi oma koosseisu kooli sotsiaaltöötaja ametikoha, mis end ka tulevatel aastatel igati õigustas. Sellega saigi Eesti koolisotsiaaltööle alus pandud ning nagu mujalgi maailmas iseloomustab seda töö koolikohustuse eirajatega. Tasapisi hakkas koolisotsiaaltöö levima ka teistesse Eesti piirkondadesse. 1999. aastal hakati Pärnus teise linnana Eestis korraldama kutselist koolisotsiaaltööd. Ülejäänud Eesti koolides töötasid õppeasutuse enda algatusel palgatud kooli sotsiaaltöötajad. 2001. aastal oli kooli sotsiaaltöötaja olemas 7,4% ehk 52 Eesti koolis ning 2002. aastal kasvas see arv vastavalt 9,2% ehk 62 koolini. (Ärtis, 2002)

Positiivse külje pealt võib välja tuua, et 2000. aastate esimesel kümnendil toimus märkimisväärne areng: aastaks 2011 oli pisut üle 50% Eesti koolides koolijuhtide ja õpetajate hinnangul sotsiaalsete tugiteenuste kättesaadavus kas täiesti või pigem piisav; kahjuks siiski üle 30% koolides puudus vastav tugiteenus ning üle 10% leidsid, et tugiteenus on kas pigem või täiesti ebapiisav (Kirss, 2011, lk 24). 2020. aastaks on vähenenud puuduolevate sotsiaaltöötajate arv koolides 20 protsendini (Riigikontroll, 2020, lk 21).

Koolisotsiaaltöö Eestis on üpris noor valdkond. Toimunud on küll suur areng teenuse kättesaadavuse osas, aga viimase kümnendil pole see sugugi nii prominentne, sest tervelt 20% koolide õpilased jäävad endiselt ilma neile seadusega ettenähtud tugiteenustest. Seda põhjustavad mitmed asjaolud, mida 2020. aasta Riigikontrolli auditis tugiteenuste kättesaadavuse kohta sügavamalt vaadeldi.

Üks peamisi põhjusi, miks kõik õpilased ei saa tugiteenuseid, on spetsialistide puudus. Riigikontrolli andmetel on hetkel olemas täistööajale taandatult 229 koolisotsiaaltöö kutsealal töötajat ning lisavajadus on 87 praktiku järele, mis moodustab 28% koguvajadusest (olemas + lisavajadus). 2018. aastal anti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muudatustega omavalitsustele tugispetsialistide puuduse vähendamiseks lisaraha 24.6 miljonit eurot, mis siiski ei lahendanud probleemi, sest isegi kui haridusasutustes on vastavad ametikohad loodud, ei ole leitud või ei jagu olemasolevatest spetsialistidest kõikidele lastele tarvilikus mahus tugiteenuste pakkumiseks. (Riigikontroll, 2020, lk 23)

Tugispetsialistide tasemeõppe vastuvõtuarve on ülikoolides suurendatud, kuid see ei ole piisav lahendus tugiteenuste kättesaadavuse parandamiseks, sest viimaste aastate lõpetajate arvud ei kata praegust vajadust (Riigikontroll, 2020, lk 25). Sotsiaaltööd on võimalik õppida bakalaureuse või sellega võrdsustatud tasemel Tallinna Ülikoolis, Tallinna Tehnikakõrgkoolis ja Tartu Ülikoolis. Magistriõpet korraldatakse Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis ning doktoriõpet Tallinna Ülikoolis. Sotsiaalpedagoogiks saab õppida nii bakalaureuse- kui ka magistriõppes Tallinna Ülikoolis ning Tartu Ülikoolis.

Teiseks suureks probleemiks on Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) ebatäpsed andmed tugiteenuste osas. Riigikontrolli küsitluse tulemused tugispetsialistide olemasolu kohta ja Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) olevaid andmeid kõrvutades, leiti, et EHIS-s olev info tugispetsialistide täidetud ametikohtade koormuse osas on paiguti väiksemad Riigikontrolli küsitluse andmetest. Seda põhjustab ilmselt asjaolu, et hetkel ei pruugi kõik hariduse tugiteenuste keskuse kaudu või võlaõigusliku lepingu alusel töötavad tugispetsialistid olla EHIS-s kajastatud. Lisaks veel asjaolu, et enne 2018. aastat olid õpetajate palgad tunduvalt suuremad tugispetsialistide omadest, mistõttu vormistati nad tihtipeale õpetajatena tööle. Niimoodi võivad nad olla seda praeguseni ja sealjuures ei ole selge, millise koormusega tugiteenuseid osutatakse. Seetõttu puudub ka HTM-l täpne ülevaade tugiteenuste olemasolu kohta, ometigi just need andmed on üheks eelduseks tugisüsteemide edukuse tagamiseks, spetsialistide koolitamiseks ja hariduspoliitika korraldamiseks. (Riigikontroll, 2020, lk 23–24)

Probleemiks võib osutada ka asjaolu, et koolijuhid ei pruugi näha vajadust kooli sotsiaaltöötaja palkamiseks, kuna ei mõisteta täpselt teenuse sisu. Koolijuhtidel, klassijuhatajatel ja aineõpetajatel võivad olla erinevad arusaamad töö sisust ning probleeme tekitab ka ametinimetus „sotsiaalpedagoog vs kooli sotsiaaltöötaja“. (Valge, 2014, lk 17–19)

Riigikontrolli auditi koostajad leidsid, et hariduse tugiteenuste ühtlasemat kättesaadavust parandaks kindlasti omavalitsuste juhitavate tugikeskuste olemasolu, sest nende abil tekib parem ülevaade tugispetsialistide tegelikust vajadusest. Tugiteenuste osutamine võib olla emotsionaalselt väga raske töö ning keskustes avaneb kolleegidel hea võimalus üksteisele ja ka uutele töötajatele toeks olla. Hetkel on tugiteenuste

keskused asutatud Pärnu, Viljandi ja Haapsalu linnades ning Saaremaa, Lääne-Nigula, Lääne-Harju, Kuusalu ning Rõuge valdades. Osades omavalitsustes on tugikeskused alles arengujärgus ning mõnel juhul on tugiteenuse osutamise mudel kohaliku omavalitsuse järgi kohaldatud. Ühtlasi on leitud, et osades omavalitsustes võib olla heaks lahenduseks luua hariduse tugiteenuste keskus mitme omavalitsuse peale. Tugikeskustega omavalitsused on kinnitanud, et keskuse kaudu saavad tugispetsialistid rohkem keskenduda erialasele tööle ja rohkemad õpilased saavad tuge. (Riigikontroll, 2020, lk 25–26)

Riigipoolse lahendusena on sarnaselt õpetajatele ka tugispetsialistidele alates 2018. aastast kehtestatud lähtetoetus, mille eesmärk on kooli tööle asumist ja seal püsimist soodustada. Tingimuseks on sätestatud esmakordne tööle asumine pärast õpinguid või õpingute ajal ning viie aastane kohustus töötada oma ametikohal. (Riigikontroll, 2020, lk 25) Ka erinevad e-teenused aitaksid leevendada puuduolevate tugispetsialistide probleemi. Tänapäevaks juba pakutakse e-logopeedi teenuseid ja Rajaleidjas on e-psühholoog, kelle poole vanem saab pöörduda, kui koolis pole teenus kättesaadav. Valitsuse poolt kehtestatud eriolukord 2020. aasta kevadel näitas, et e-kanalite kasutamine on võimalik ja ajasäästlikum. Sellegipoolest eeldab see siiski teatud arvu spetsialistide olemasolu. (Riigikontroll, 2020, lk 24–25)

Ometigi olukord tundub hetkel lõpliku lahenduseta jäävat, siis ei saa siiski mööda vaadata nendest õpilastest, kes jäävad ilma neile seadusega ettenähtud tugiteenustest. Kui kool ei suuda täita kooli sotsiaaltöötaja või ka teisi tugiteenuseid pakkuvate spetsialistide ametikohta, peaks see informatsioon viivitamatult jõudma omavalitsuseni, kes omakorda saaks andmed edastada HTM-sse. Läbiviidud uuringud kinnitavad, et Eesti koolisotsiaaltöö kättesaadavuses on toimunud küll suur areng, aga viimasel kümnendil on see aeglustunud.

Paljuski võib selle põhjuseks pidada asjaolu, et HTM-l puudub täielik ülevaade valdkonnast ning samuti mõjutab seda spetsialistide vähesus. Lisaks võib koolijuhtide ja -töötajate seas probleeme tekitada arusaamatused ametinimetuse ja tööülesannete osas. Kuna tugispetsialistide puuduse probleem pole lähitulevikus leevendust saamas, siis peaks HTM tegelema strateegiatega arutamise, pakkumaks olukorda parendavaid ja

innovaatilisi lahendusi. Kindlasti oleks lahenduste otsimisel võimalik lähtuda ka teiste riikide tegevuskavadest ja kohendada neid Eesti haridussüsteemile sobivamaks.

1.4. Rahulolu uuringud haridussüsteemis

Rahulolu uuringud on haridussüsteemis väärtustatud, sest nende põhjal on võimalik teha olulisi muudatusi õppekorralduse kvaliteedi ja efektiivsuse parandamiseks. Haridusega seotud rahuloluküsitluste peamisteks sihtrühmadeks on õpilased, õpetajad, lapsevanemad/hooldajad, vilistlased ning ka tööandjad. Suurem osa Eesti õppeasutustest küsivad õpilastelt tagasisidet õppetöö kohta. Tavapärast korraldatakse üldhariduskoolides mõneaastase vahega rahuloluküsitlusi õpilastele, nende vanematele ja õpetajatele. Kutsekoolides on tagasisideküsitlused veelgi tihedamad. Kõrgkoolides on tavaks küsida üliõpilastelt üpris põhjalikku tagasisidet iga kursuse kohta ning töötajate rahulolu uuritakse tavapärast kord aastas. (Lukk *et al.*, 2016, lk 8–9)

Eesti elukestva õppe strateegia ehk haridusstrateegia (Haridus- ja Teadusministeerium *et al.*, 2020, lk 2–3) on seadnud sihiks erinevates haridusvaldkondades oluliste muutuste esile kutsumise, mille tulemusel peaks suurenema õppes osalemise määr, oskuste tase ja ka vastavus tööturu vajadustele. Strateegia üldeesmärgiks on kõigile Eesti inimestele vajaduste- ja võimetekohaste õpivõimaluste loomine koguks eluks, tagamaks väarikaid eneseteostuse võimalusi ühiskonnas, ametialaselt ja ka isiklikus elus. Selle saavutamiseks on määratletud viis strateegilist eesmärki:

- 1) muutunud õpikäsitlus – keskendub iga õppija individuaalsetele omadustele,
- 2) pädevad ja motiveeritud õpetajad ja koolijuhid,
- 3) elukestva õppe võimalustele ja töömaailma vajadustele vastavus,
- 4) digipööre elukestvas õppes,
- 5) võrdsed võimalused elukestvaks õppeks ja õppes osaluse kasv (Haridus- ja Teadusministeerium *et al.*, 2020, lk 4–5).

Muutuste hindamisel on üheks võtmefaktoriks erinevate osapoolte rahulolu elukestva õppe toimimisega. Kahjuks tänaseni ei tehta erinevates sihtrühmades regulaarseid rahulolu uuringuid õppe kvaliteedi ja kättesaadavuse kohta. (Haridus- ja Teadusministeerium *et al.*, 2020, lk 3) Rahuloluküsitluse eesmärkideks on ülevaate saamine õppe vastavusest osaliste vajadustega ja selle ajas muutumise jälgimine,

märgata õppe ja kasvatuse tugevusi ja nõrkusi ning parendada õppeprotsesse, soodustada õppega seotud osaliste infovahetust ja koostööd ja avalikkuse teavitamine õppega rahulolust. (Lukk *et al.*, 2016, lk 9)

Rahulolu jaotub teoorias peamiselt üldiseks rahuloluks, mis hõlmab inimeste universaalset rahulolu baasi, ja rahuloluks erinevate aspektidega (Moè *et al.*, 2010, lk 1145; Skaalvik & Skaalvik, 2010, lk 1061). Haridussüsteemis korraldatavates rahulolu uuringutes on üks peamine teooria ja lähenemine Herzbergi jt (1959) kahe faktori teooria (Lukk *et al.*, 2016, lk 51). Selles tõestati, et rahulolu vastand ei ole rahulolematuse, vaid hoopis rahulolu puudumine (DeSanctis *et al.*, 2005, viidatud Lukk *et al.*, 2016, lk 18 vahendusel).

Herzbergi teorial on edasiarendus, mida nimetatakse kolme valdkonna mudeliks (*Three Domain Model*) (Dinham ja Scott, 2000, lk 380). Hilisemad uuringud haridusvaldkonnas on leidnud põhjust Herzbergi teooria rahulolematuse faktor jagada kaheks: koolisisesed ja koolivälised faktorid. Leiti, et üha enam on koolid mõjutatud välistest teguritest, mis on haridusasutuse kontrolli alt väljas. Tänapäevased haridusvaldkonna motivatsiooniuuringud toetuvad enesemääratlusteooriale (Deci & Ryan, 2002, 227–228), mille eesmärgiks on kirjeldada isiksust ja motivatsiooni aluseks olevaid vajadusi (Lukk *et al.*, 2016, lk 51).

Koolirahulolu on mõjutatud mitmetest teguritest. Üleüldise tendentsi kohaselt on õpilaste rahulolu nooremates klassides kõrgem ning vanuse tõustes kõrgemates klassides see väheneb (DeSantis King *et al.*, 2006, lk 289; World Health Organization, 2020, lk 39). Uuringute põhjal pole kooli rahulolu enamjaolt seotud demograafiliste muutujatega nagu sugu, vanus ja sotsiaalmajanduslik staatus (Baker & Maupin, 2009; DeSantis King *et al.*, 2006, lk 290). Pigem seostatakse seda psühholoogiliste aspektidega, isikutevahelise käitumisega ning ka keskkonnateguritega (Elmore & Huebner, 2010, lk 526). Näiteks DeSantis-King jt (2006, lk 291) uuringus leiti, et mida suurem on õpilaste sotsiaalne toetus (vanemate, õpetajate, kaaslaste), seda kõrgem on rahulolu kooliga; kõige suuremaks mõjutajaks oli siiski õpetajate toetus.

Tugiteenused on üheks kooli osaks. Rahulolu tugiteenustega ja nende kättesaadavust on erinevate uurimuste ja lõputööde raames laialdaselt uuritud. Tugiteenuste

organiseerimine kohapeal oleva tiimiga on saavutnud häid tulemusi nii kvalitatiivses kui ka kvantitatiivses perspektiivis (Rubinson, 2002, lk 185–188; Iversen *et al.*, 2006, lk 284–285; Walker *et al.*, 2010, lk 256; Kristiansen *et al.*, 2019, lk 397) ning seda peetakse väga lihtsasti kättesaadavaks, mitte stigmatiseerivaks, vaid efektiivseks ja ennetavaks psühholoogilise stressi vähendamise vormiks (Cooper, 2009, lk 138).

Näiteks Kristiansen jt (2019) viisid läbi holistilise lähenemisega uuringu 16–19-aastaste õpilaste seas, kus kooli spetsiaalselt koolitatud tervishoiutöötajad (kooli õed, õpilasnõustajad ja eripedagoogid) tutvustasid õpilastele grupis erinevaid teadmisi heaolu ja tervise kohta. Projekt andis häid tulemusi, sest kaasatud õpilased avaldasid rahulolu uute väärtuslike teadmiste üle, see parandas õpilaste elustiili valikuid ja tõstis nende üleüldist heaolu (Kristiansen *et al.*, 2019, lk 397).

Taani uuringust (Thørring Bonnesen *et al.*, 2020) 2047 õpilase seas, kelle keskmine vanus on 16,3 aastat, selgus, et nii õpilasnõustajad kui ka õpilased on rahul ja hindavad, kui koolis toetatakse nende heaolu ja õpetatakse stressi ennetamist. Sealjuures hinnati kõrgelt poolaasta nõustamis-sessioone ning muljet avaldasid ka erinevad stressi eksperimendid (Thørring Bonnesen *et al.*, 2020, lk 211).

Kvalitatiivses uuringus (Black *et al.*, 2016, lk 45) Šotimaal leiti, et õpilased tunnevad end toetatult, kui neid tuntakse ja mõistetakse, kuulatakse ning nende oskusi märgatakse. Igapäevase koolitöö toetamise puhul loeb õpilastele kõige rohkem, millised tugiallikad (õpetajat, tugispetsialistid ja teised õpilased) on vajadusel saadaval.

Walesi koolide juhtkonnad on märganud edusamme õpingutes, kohalkäimises ja käitumises nendel õpilastel, kellel on ligipääs koolipõhisele nõustamisteenustele (Pybis *et al.*, 2012, lk 492). Põhja-Iirimaa on koolipõhine nõustamine olnud väga efektiivne nende õpilastega, keda on kiusatud (McElearny *et al.*, 2013, lk 4). Rupani jt (2012, lk 499) uuringus on 11–18-aastased õpilased raporteerinud, et koolipõhisel nõustamisel osalemine on positiivselt mõjutanud nende õppetööd ja õppimist.

Eestis on samuti uuritud rahulolu kooli tugiteenuste kättesaadavusega. Leidub ka neid uurimusi, mis keskenduvad vaid kooli sotsiaaltööle. 2008. aastal alustati Euroopa Sotsiaalfondi programm „Õppenõustamissüsteemi arendamine“, mille eesmärgiks oli

tagada hariduse tugiteenuste kvaliteet ja kättesaadavus kogu Eestis. Seetõttu tekkis vajadus hinnata tugiteenuste piirkondlikku kättesaadavust ning õpetajate ja juhtide rahulolu piirkondlikes õppenõustamiskeskustes pakutavate nõustamisteenustega. Kirss (2011, lk 65–67) leidis, et maapiirkondades on tugiteenuste kättesaadavus kehvem kui linnades ning suurem vajadus tugispetsialistide järgi on ilmne. Lisaks peeti oluliseks haridusasutuste töötajate informeerimist, millal võiks õpilasel tarvis olla tugispetsialisti abi. Uuringus osalejad väljendasid suuremalt jaolt rahulolu õppenõustamiskeskuste teenustega ning rahulolematuid oli väga vähe. Koolide tugisüsteemid vajavad toimimiseks pidevat jälgimist. Infot töötavate logopeedide, eripedagoogide ning koolipsühholoogide kohta oli võimalik saada Eesti Hariduse Infosüsteemist, kuid uuringu toimumise ajal takistas tervikliku ülevaate saamist puuduvad andmed kooli sotsiaaltöötajate kohta. Tänapäevaks on see lünk täidetud.

Erinevate lõputööde raames on koolisotsiaaltööd uuritud erinevates sihtgruppides. Näiteks on uuritud õpilaste hinnanguid kooli sotsiaaltöötajate vajalikkuse kohta ja tõlgendusi nende tööst (Lossi, 2015; Seeme, 2016). Lisaks kooli juhtkonna liikmete, klassijuhatajate, aineõpetajate (Sammel, 2012), kogukonna (Valge, 2014) ja sotsiaalpedagoogide (Lüüs, 2010) tõlgendusi koolisotsiaaltööst. Lind (2013, lk 34) uuris õpetajate koostööd ja rahulolu kooli sotsiaaltöötajatega, kus õpetajad olid üleüldiselt rahul praktikute tööga ning soovisid, et tugispetsialist oleks koolis igapäevaselt olemas.

Põhikooli ja gümnaasiumiseadus (2010, § 37, lg 2) sätestab: „Vajaduse korral tagatakse õpilasele koolis tasuta vähemalt eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi (edaspidi koos *tugispetsialistid*) teenus. Tugispetsialistide teenuse rakendamiseks loob võimalused kooli pidaja ning teenuse rakendamist korraldab direktor“. Selline seaduse sõnastus viitab, et kooli direktoril peaks olema pidev ülevaade õpilaste vajadustest. Sama paragrahvi (lg 1) kohaselt on õpetajad need, kes peavad jälgima õpilaste arengut ja toimetulekut.

Koolisotsiaaltöö on väga laiahaardeline valdkond, kus tihtipeale tegeletakse nõustamisega või võrgustikutöö korraldamisega. Üldhariduslikel pedagoogidel ei pruugi olla selle töö tegemiseks piisavat pädevust või ka aega tegeleda õpilaste sotsiaalsete probleemidega. Kõikvõimalikud õpilaste seas esinevad probleemid ei pruugi olla nii ilmsed, et õpetajad need koheselt ära tabaksid. Lisaks sellele ei ole alati õpetajate ja

õpilaste vahelises suhtluses usaldust, mistõttu ei saa ka eeldada, et kõik õpilased pöörduksid probleemide korral oma õpetajate poole. On oluline, et õpilasel oleks turvatunde tagamiseks koolis keegi, kellest ei sõltu hinded, vaid on tema jaoks alati olemas. (Arras, 2007, lk 26)

Nii õpilased, õpetajad kui ka koolijuhid on väljendanud rahulolu ja hindavad kõrgelt koolipõhiseid tugisüsteeme ja stressiga toimetulemise õpetamist. Et riik saaks pakkuda kõikidele lastele võrdseid võimalusi sotsiaalsete tugiteenuste kättesaadavuse näol ning vajadusel teha haridussüsteemis muudatusi, on oluline uurida hetkeolukorda, lähtuda õpilaste ja kooli vajadustest ning rahulolust.

2. UURIMUS ÕPILASTE RAHULOLU KOHTA KOOLI POOLT PAKUTAVATE SOTSIAALSETE TUGITEENUSTE HINDAMISEKS

2.1. Ülevaade uuringus osalevatest koolidest

Pärnumaal on kokku 42 lasteaed-alkkooli/põhikooli, millest 17 asuvad maakonnakeskuses Pärnu linnas. Kokku on põhikooliastmes 2020/21. õppeaastal 8 525 õpilast, kellest 5 816 õpivad Pärnu linnas ning ülejäänud 2 709 on maakonna koolides käivad õpilased (Haridussilm, 2020a). Kooli sotsiaaltöötaja teenuseid pakutakse kahekümne seitsmes koolis ning hetkel puudub võimalus koolis saada sotsiaaltöö praktiku tugiteenuseid 1 439 ehk 16,8% õpilasel (vt lisa 1). Mõnedel juhtudel on nendes koolides, kus kooli sotsiaaltöötaja ei tööta, tugiteenuste osutamine teiste koolipersonali liikmete ülesannete hulgas ning kõikidel õppeasutustel on võimalik pöörduda ka riiklikusse Rajaleidja keskusesse.

Uuringus osales kaks kooli: Pärnu Kuninga Tänav Põhikool (PKP) ja Kilingi-Nõmme Gümnaasium (KiNG). Õppeasutused nõustusid uuringus osalema, et saada ülevaade õpilaste rahulolust koolides kasutusel olevate sotsiaalsete tugiteenuste kohta, sest see on üks indikaatoritest, mis näitab, kas tugiteenused on hästi organiseeritud või vajavad ümberkorraldamist. Mõlema kooli ajalugu ulatub tagasi 19. sajandisse. PKP-i hoone on koolina töötanud 1875. aastast, kus aastatel 1875–1944 asus Pärnu Poeglaste Gümnaasium, kelle vilistlaste hulka kuuluvad silmapaistvad ja mõjukad isikud nagu näiteks Eesti esimene riigipea Konstantin Päts ja male suurmeister Paul Keres. Kuulsa maletaja büst kaunistab tänasel päeval koolimaja esist. (Pärnu Kuninga Tänav Põhikool, s. a.-a)

Kilingi-Nõmme Gümnaasium kandis varasemalt nime Kilingi-Nõmme II Alkkool. Kool on aastate vältel asunud erinevates hoonetes, kuid ruuminappuse tõttu on oldud sunnitud

mitmel korral kolima ja juurdeehitusi tegema. Kahjuks on kool end ajalukku kirjutanud Eesti ühe suurima filmiõnnetuse tagajärjel tekkinud tulekahjuga 1938. aastal, mis nõudis neljateistkümne õpilase elu ja põhjustas paljudele raskeid põletushaavu ning mürgistust. Kahetsusväärne sündmus pälvis tähelepanu ja kaastunnet ka välisriikidest. Tänaesse KiNG hoonesse koliti 1960./61. õppeaastal ja 1999. aastal nimetati kool ümber Kilingi-Nõmme Gümnaasiumiks. (Kilingi-Nõmme Gümnaasium, *s. a.-a*)

Haridusasutuste missioonid on suures osas kattuvad: luua kõikidele õpilastele elus toimetulekut tagavad hariduse omandamise võimalused. PKP rõhutab mitmekülgsid valikuid, kohanemisvõimet ja lugupidavaid suhteid, KiNG toob seevastu esile õppe- ja loomekeskkonna, kus on võimalik areneda üldinimlikest väärtushinnangutest lähtuvas isikuks. (Pärnu Kuninga Tänav Põhikool, *s. a.-a*; Kilingi-Nõmme Gümnaasium, *s. a.-b*)

PKP-i visiooniks on olla parim põhikool: seda ei peeta võistluseks teistega, vaid mõtteviisiks, kus lubatakse olla iga päev parim versioon iseendast ja leida parim igast lapsest. Tagatakse hariduse kvaliteet, usaldusväärsus ning oluliseks peetakse võimetekohast pingutust, sotsiaalseid oskuseid ja loovust. Väärtustatakse elukestvat õpet. Rõhutatatakse, et koolikultuur aktsepteerib kõikide õpilaste individuaalseid eripärasid ja võimeid. Eesmärgiks on tagada õpilase areng, mida toetatakse ja hinnatakse võrrelduna tema enda võimetega. Pakutakse võimalust õppida lihtsustatud õppekava järgi, aga arvesse võetakse ka eriti andekate õpilaste vajadustega lisakoormuse järele. (Pärnu Kuninga Tänav Põhikool, *s. a.-a*)

KiNG-i visioon on toetada õpilaste arengupotentsiaali ja olla turvalise õpikeskkonnaga kool. Usaldusväärne ja lugupidav partner ollakse lastele, vanematele ning koostööpartneritele. Väärtustatakse inimväärikust, usaldusväärset, loomevabadust ja nii vaimselt kui füüsiliselt turvalist koolikeskkonda. (Kilingi-Nõmme Gümnaasium, *s. a.-b*)

Haridusasutuste suurused õpilaste arvu osas on üpris erinevad: Pärnu koolis on 2020./2021. õppeaasta seisuga 520 õpilast, keda õpetab nelikümmend kaheksa pedagoogi; Kilingi-Nõmme koolis on 332 õpilast, kellest 280 õpib põhikooliastmes ja

seal töötab nelikümmend pedagoogi. (Haridussilm, 2020a) Üheks suureks erinevuseks kahe kooli vahel on tugisüsteemide korraldus.

PKP-i ja ka teisi Pärnu linna koole (väljaarvatud erakoole Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasium ja Pärnu Waldorfkool) teenindab Pärnu linnavalitsuse haridus- ja kultuuriosakonna hallatav Pärnu Õppenõustamiskeskus. Asutuse tegevuse põhieesmärkideks on olla koole, õpilasi ja vanemaid nõustav ning teenindav hariduse tugiteenuste kompetentsikeskus. Pakutakse koolipsühholoogi, logopeedi, õppenõustaja, psühholoogi, eripedagoogi, lasteaedade sotsiaalpedagoogi ja koolisotsiaalnõustaja teenuseid. (Pärnu Õppenõustamiskeskuse põhimäärus, 2016, § 2–4) PKP-s pakuvad tugiteenuseid Pärnu Õppenõustamiskeskuse psühholoog ja koolisotsiaalnõustaja; lisaks töötavad koolis veel eripedagoog, abiõpetaja, õpetaja abi ja kooliõde (Pärnu Kuninga Tänav Põhikool, s. a.-b).

KiNG-s töötavad tugispetsialistidest logopeed, psühholoog ja eripedagoog. Kooli sotsiaaltöötaja selles koolis ei tööta. Kilingi-Nõmme Gümnaasiumis on sotsiaalsete tugiteenuste pakkumine jaotatud klassijuhataja, kooli psühholoogi ja kohaliku omavalitsuse (KOV-e) lastekaitse spetsialisti vahel. Viimase ametijuhendis on välja toodud pidev koostöö kooliga õpilaste koolikohustuste täitmise kontrollimisel (Saarde Vallavalitsus, 2019, lk 3).

Mõlemad haridusasutused on värvika ajalooaga. Missioonid, visioonid ja väärtused on omased tavapärasele õppeasutusele. Koole eristab õpilaste arv, mis PKP-s on suurem; lisaks asjaolu, et PKP-s töötab kooli sotsiaaltöötaja, aga KiNG-s mitte. Pärnu linna koole toetab tugiteenuste pakkumisel kohaliku omavalitsuse hallatav Pärnu Õppenõustamiskeskus, mis autori arvates seab nad eelisolukorda teiste maakonnakoolide ees, kus tugiteenuste korraldamine on koolide enda organiseerida.

2.2. Uurimusmeetodi ja valimi kirjeldus

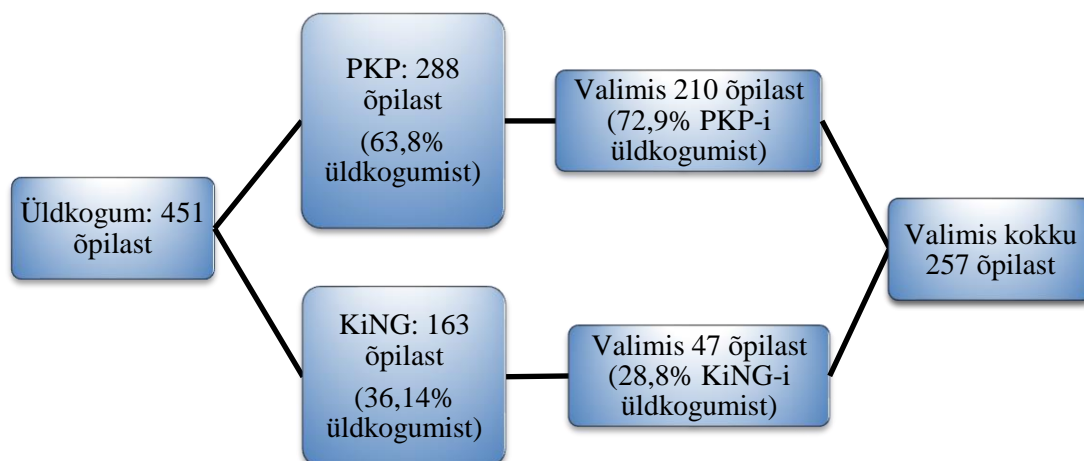
Käesolevas lõputöös on kasutatud kombineeritult nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset meetodit ja need viidi läbi samaaegselt. Kvantitatiivset uurimisviisi kasutati, et saada omavahel võrreldavaid statistilisi andmed ja nende põhjal ka järeldusi teha (Õunapuu, 2014, lk 54–56). Mõõtevahendiks oli küsitlus, sest antud meetodiga oli võimalik saada

kõige rohkem respondente ning kooskõlas Vabariigi Valitsuse ettenähtud distantsõppele (COVID-19 haiguse leviku tõkestamiseks vajalikud meetmed ja piirangud, 2020, p 20¹³) oli see parim viis nende kätte saamiseks.

Töös kasutati ka kvalitatiivset uurimismeetodit, sest sellega kaasneb naturalistlik lähenemine, ehk nähtusi uuritakse nende loomulikus keskkonnas ning neid püütakse tõlgendada selle kaudu, mis tähenduse inimesed neile annavad. Kvalitatiivse uurimisviisi eesmärgiks oli saada usaldusväärset infot uurimisprobleemi seisukohast tähtsas valdkonnas ning ülevaate saamiseks hetkel kasutusel olevate süsteemide toimimisest (Laherand, 2010, lk 177). Mõõtevahendiks olid struktureeritud ekspertintervjuud, mille käigus küsiti mõlema kooli esindajalt kaheksa küsimust sotsiaalsete tugiteenuste pakkumise kohta.

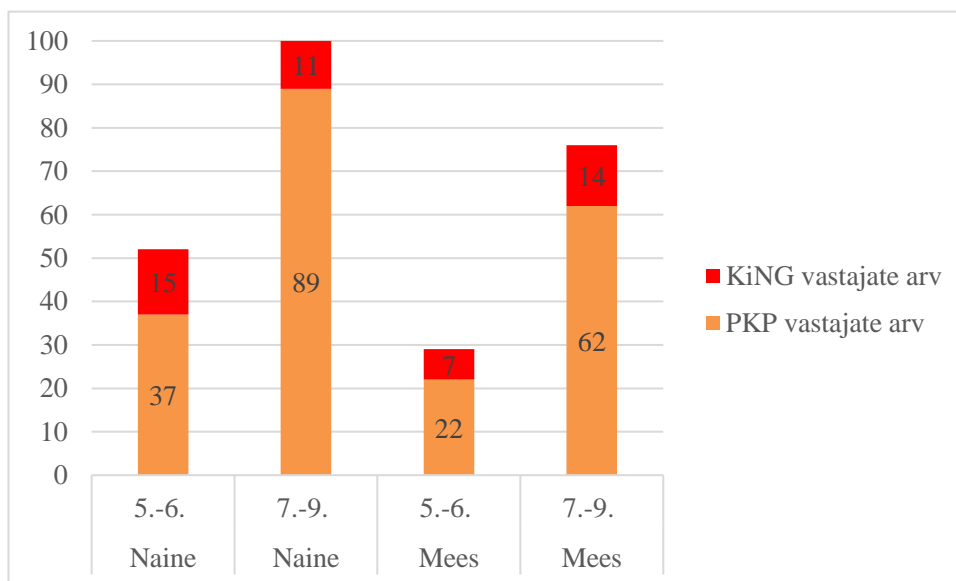
Leidmaks uuringusse sobivaid koole, suheldi 1.–10. märtsini 2021. aastal mitmete Pärnumaa koolidega. Uurimuses osalevad koolid valiti selle alusel, et ühes küsitletavas koolis töötab kooli sotsiaaltöötaja, teises koolis mitte. Kui sobivad asutused leiti, lepiti kõigepealt koolidega kokku küsitluse läbiviimise aeg ning 12. –19. märtsini said õpilased elektroonilisele *LimeSurvey* keskkonnas koostatud ankeedile (vt lisa 2) vastata. Intervjuude vastused saabusid 12.–14. märtsini. Küsimustiku andmed süstematiseeriti andmetöötlusprogrammis Microsoft Excel 2010, kus toimus järeldav statistiline analüüs (Õunapuu, 2014, lk 184) küsimuste kaupa. Intervjuude puhul teostati kvalitatiivset sisuanalüüsi (Laherand, 2010, lk 46).

Üldkogumi moodustas uuringus osalevate koolide 5.–9. klasside 451 õpilast ning täpsemat ülevaadet valimist kajastab joonis 1. Valim esindab põhikooliastet, mil õpilased jõuavad delikaatsesse murdeikka, kus nendega toimuvad mitmed füüsilised, emotsionaalsed ja sotsiaalsed muutused (Maser, 2009). Tegemist on kihtvalimiga – õpilasi eristatakse vastavalt õppeastmetele 5.–6. klass ja 7.–9. klass (Õunapuu, 2014, lk 141). Vanuseastet eristatakse, kuna 5.–6. klassi õpilased ei pruugi kõige paremini teada kõiki koolis töötavaid isikuid ja nende tööülesandeid. 7.–9. klassi õpilastelt juba eeldaks laiemaid teadmisi koolipersonali ja tugisüsteemi kohta. Siiski oli oluline kaasata nooremaid õpilasi, kuna ka nende vaimse tervise olude ja vajaduste uurimine annab olulist informatsiooni tugisüsteemide korraldamiseks.



Joonis 1. Üldkogum ja valim

Valimi sotsiaaldemograafilisi andmeid tutvustab joonis 2. Lisaks rahulolu väljaselgitamisele oli ankeetküsimustiku (vt lisa 2) oluliseks osaks saada ülevaade ka õpilaste vaimse tervise seisundist, et näha, kas see on kuidagi mõjutatud kooli sotsiaalsete tugiteenuste pakkumisest.



Joonis 2. Küsitluses osalejate sotsiaaldemograafilised tunnused

Uurimuse kvantitatiivses osas paluti mõlema kooli õpilastel täita elektrooniline ankeet, kus tekkisid lisaküsimused tulenevalt vastaja antud vastustest. Töö autor edastas küsitluse lingi koolijuhtidele, kes omakorda saatsid selle õpilastele e-kirja või e-kooli teel edasi. Küsimustel olid intensiivsuse põhjal järjestatud valikvastused ja nendele

vastamiseks kulus orienteeruvalt viis kuni kümme minutit. Küsitlus oli anonüümne ning see koosneb osaliselt autori enda poolt koostatud küsimustest, mis tulenevad käesoleva töö teoreetilisest osast. Lisaks kasutati osali selt modifitseeritud küsimusi ka varasemast lõputööst, kus uuriti õpilaste arusaama kooli sotsiaaltöötajate tööülesannetest ning rollist (Seeme, 2016). Ankeetküsitluses kasutatud allikaid kajastab tabel 1.

Tabel 1. Ankeetküsitluse koostamisel kasutatud allikad

KÜSIMUS	KASUTATUD ALLIKAS
1–4, 9, 12, 16–17	Autori koostatud
5	Östberg <i>et al.</i> , 2018, lk 1
6	Featherstone & Evans, 2004, viidatud Pybis <i>et al.</i> , 2012, lk 486 vahendusel
7–8	Thørring Bonnesen <i>et al.</i> , 2020
10–11, 13–15	Seeme, 2016, lk 46–49

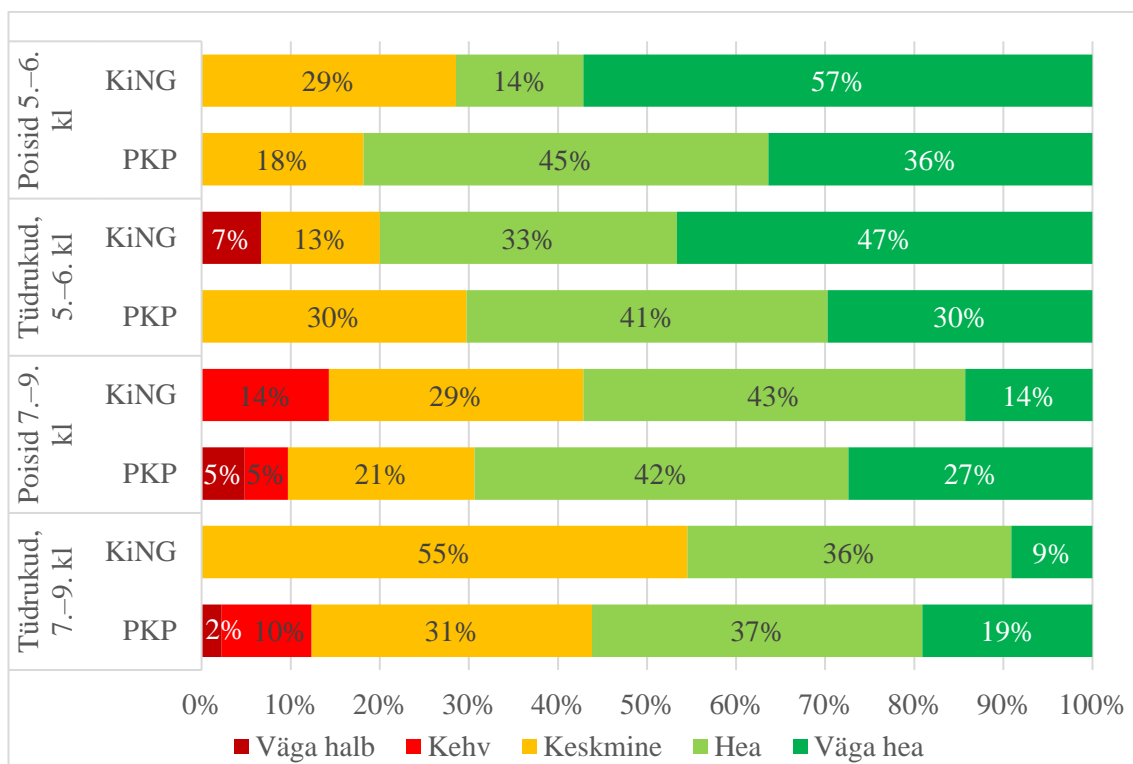
Uurimuse kvalitatiivne osa ehk intervjuud KiNG-i direktori ja PKP õppelajuhatajaga viidi läbi e-kirja teel. Kuna intervjuuküsimused uurisid praeguseid koolides kasutusel olevat tugisüsteemide korraldust, siis lõputöö autor leidis, et kirjalikul teel saavad kooli juhtkonna liikmed anda rohkem läbimõeldud ja põhjalikumaid vastuseid. Kõik intervjuuküsimused on koostatud lõputöö autori poolt. Intervjuudes osalejaid ei arvestata valimi hulka, kuna sellesse kuuluvad ainult õpilased ja intervjuude eesmärgiks on anda täpsem ülevaade koolides kasutusel olevatest tugisüsteemidest.

2.3. Uurimustulemused, analüüs ja järeldused

2.3.1. Ülevaade õpilaste vaimse tervisega seonduvast

Kuna õpilaste vaimse tervisega seotud probleemid on üleüldiselt tõusuteel, siis uurimuse I pool keskenduski vaimse tervisega seotud küsimustele. Joonisel 3 kajastatakse õpilaste hinnangut oma vaimse tervise seisundile, ning nende tulemuste alusel saab teha olulisi järeldusi õpilaste vajaduste kohta. Kuna lõputöös võrreldakse omavahel kahte kooli, on võimalikult täpse ülevaate saamiseks õpilased eristatud soo, õppeasutuse ja vanuseastme järgi.

Positiivse külje pealt võib välja tuua, et kõikides vanuseastmetes leidub õpilasi, kes hindavad oma vaimse tervise seisundit väga heaks. Protsentuaalselt anti enim kõrgeimat hinnangut oma vaimsele tervisele KiNG-i 5. ja 6. klassi poiste ja tüdrukute seas.

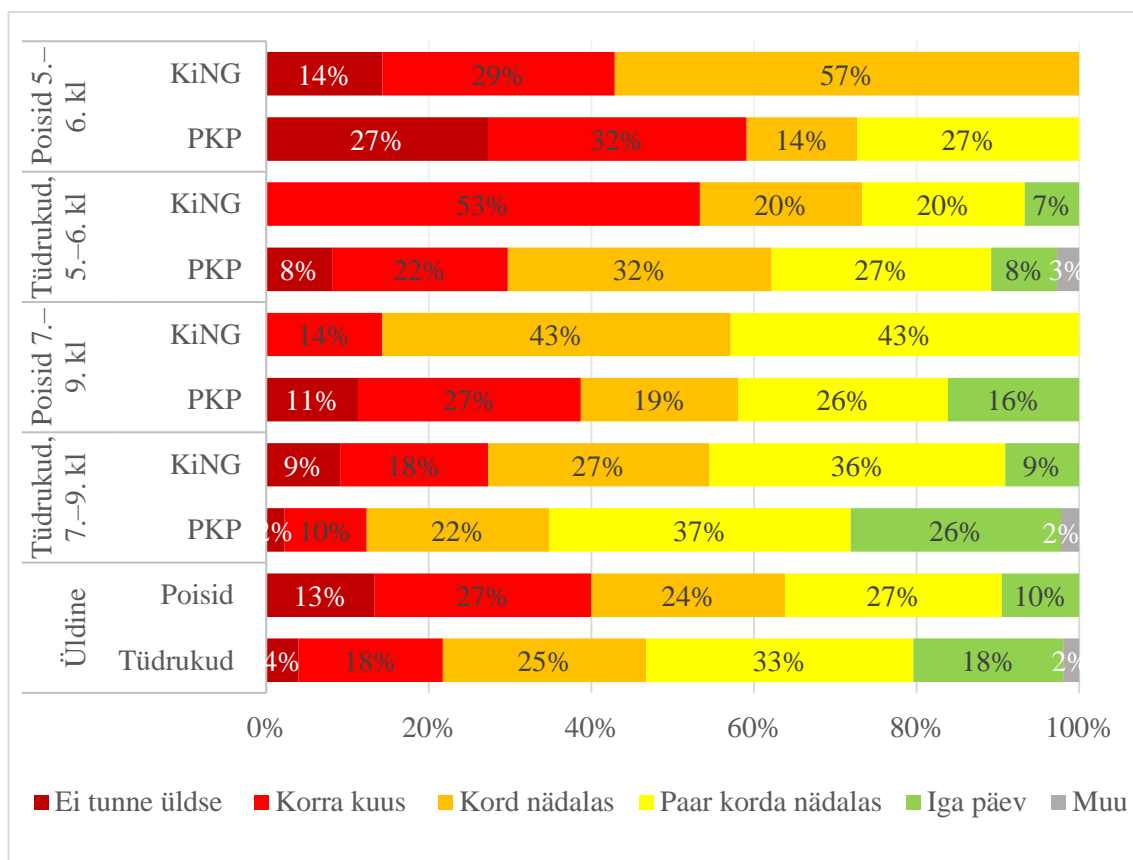


Joonis 3. Õpilaste hinnang oma vaimsele tervisele

PKP-i samas vanuseastmes oli levinuim hinnang "hea". Kahe kooli vahel on küll mõningased erinevused, aga sarnaselt joonistub välja asjaolu, et nooremas vanuseastmes hinnatakse oma vaimse tervise seisund märksa paremaks kui vanemate klasside õpilaste seas, kus hinnang kaldub pigem olema "keskmine" või "hea" ja nende seas esineb ka rahulolematust. Kõige levinum seisukoht oma vaimse tervise seisundile oli "hea", mida valiti sajal korral. Võib väita, et vanuse tõustes langeb õpilaste hinnangul nende vaimse tervise heaolu.

Lühiaegne stressireaktsioon on vajalik organismi kaitsesüsteem, aga pikaajaliselt võib stressi talumine põhjustada mitmeid ebasoodsaid tagajärgi. Seetõttu paluti ka uuringus osalevatel õpilastel hinnata, kui tihti nad tunnevad pinget/stressi/ärevust ning selle tulemused on välja toodud joonisel 4. Lisaks eelnevalt tutvustatud õpilaste eristamise süsteemile on sellel joonisel lisaks kajastatud poiste ja tüdrukute üldstatistika.

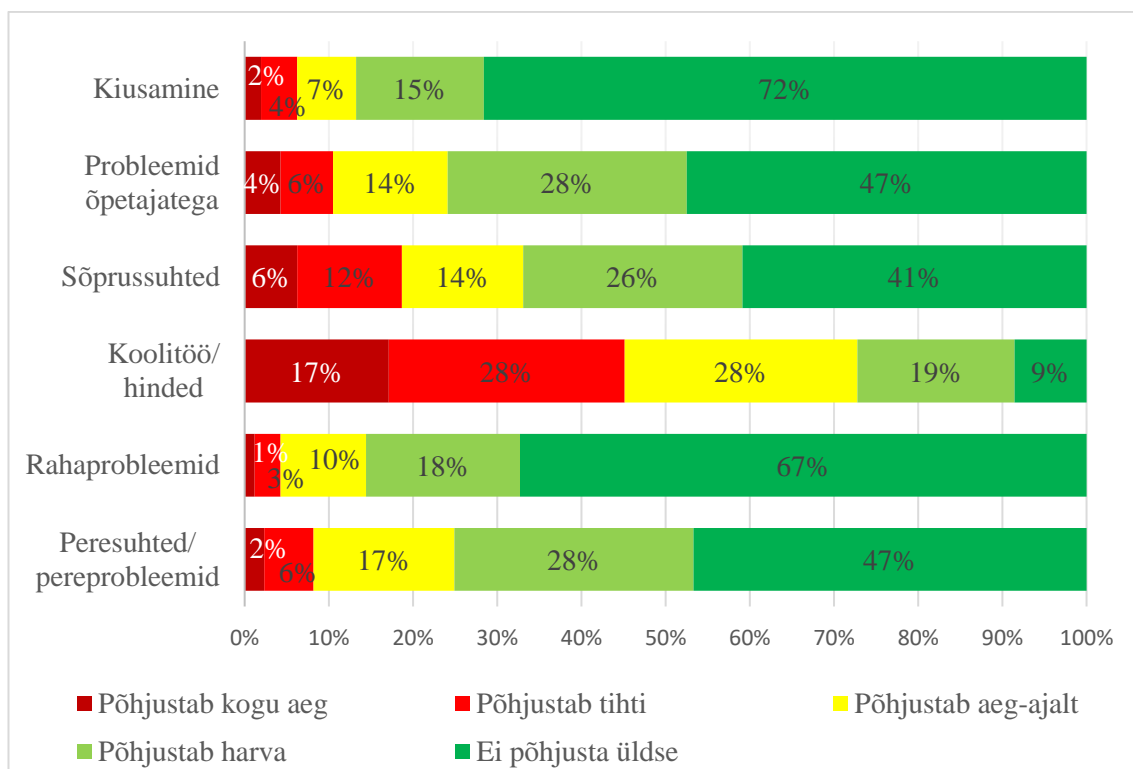
Jooniselt jääb silma asjaolu, et tüdrukud tunnevad rohkem stressi kui poisid: kõikide gruppide tüdrukute hulgas on märgitud igapäevast stressi talumist, aga poiste puhul on seda tehtud vaid PKP-i 7.-9. klassides.



Joonis 4. Ülevaade, kui tihti õpilased tunnevad end stressis olevat

Enim esineb stressi 7.–9. klassi tüdrukutel ning kõige vähem 5.–6. klassi poiste seas. Sarnaselt joonisele 2 ilmneb asjaolu, et vanemate klasside õpilastel esineb rohkem pinget. Kui eristada õpilasi üksnes soo põhjal, siis vähemalt paar korda nädalas või igapäevaselt esineb stressi ligikaudu pooltel tüdrukutel ja kolmandikul poistel.

Mõistmaks paremini, mis õpilastele stressi põhjustab, paluti neil hinnata oma stressi tajumist erinevates valdkondades nagu peresuhted/pereprobleemid, rahaprobleemid, koolitöö/hinded, sõprussuhted, probleemid õpetajatega ja kiusamine. Koolitööd ja hinnetega seonduvat peetakse õpilaste kõige tihedamaks stressi põhjustajaks ning seda kinnitab ka käesolev uuring, mille tulemused kajastuvad joonisel 5. Kui kõigis teistes valdkondades joonistub selgelt välja, et suurele osale vastajatest need valdkonnad ei põhjusta üldse stressi, siis koolitöö ja hinded eristub tugevalt. See põhjustab pisut vähem kui pooltele õpilastele tihti või kogu aeg pinget ning vaid alla 9% õpilastest ei tunne end sellest mõjutatuna.



Joonis 5. Õpilaste stressorite intensiivsus

Probleemid õpetajatega mõjutavad tihti või kogu aeg ligikaudu 10% õpilastest, sealjuures pere- ja sõprussuhete puhul on need näitajad vastavalt 8% ja 19%. Kõige rohkem õpilasi on märkinud, et kiusamine ei põhjusta üldse või põhjustab harva stressi ning ka rahaprobleemidest ollakse pigem vähem mõjutatud. Kahjuks leidub siiski ka nendes valdkondades noori, kellele valmistavad need pinget tihedalt või kogu aeg.

Üheks stressi osaks on pinge ja ärevuse kogemine, aga õppida tuleb ka sellega toimetulemist. Kuna murdeiga on muutuste aeg, siis paljud negatiivsed emotsioonid või probleemid võivad noortele elukogenematusse tõttu väga keerulised ja ületamatud paista, sealjuures täiskasvanud spetsialist oskaks neid kergesti oma teadmistega aidata. Järgmisena uuriti, kui tihti õpilased tunnevad soovi kellegagi oma muredest rääkida, sest kooli sotsiaaltöötaja saaks olla selleks usaldusisikuks. Tabelis 2 on välja toodud õpilaste vastuseid koolide lõikes ja üldarvestuses ning sealt on näha, et üle 55% PKP-i õpilastest ei tunne üldse või tunnevad harva vajadust kellegagi oma muredest rääkida. Üks õpilastest põhjendas, et ei tunne üldse vajadust, sest talle ei meeldi oma isiklikest asjadest teistega rääkida.

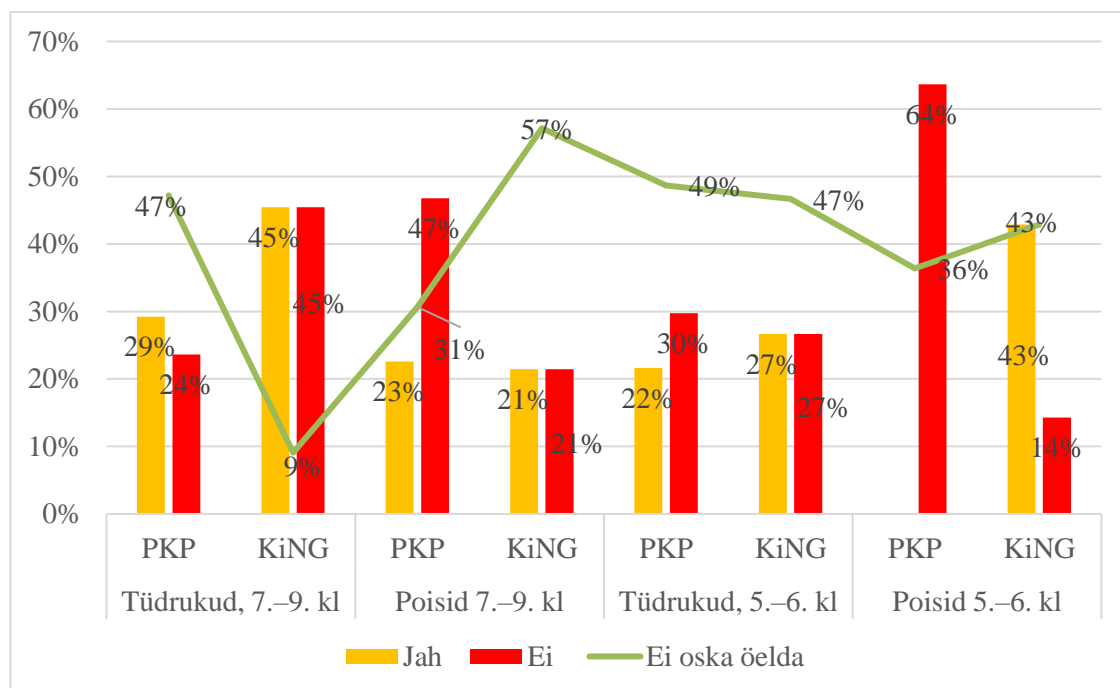
Tabel 2. Kui tihti tunned, et sooviksid oma muredest kellegagi rääkida?

	PKP	KiNG	ÜLDINE
Ei	21,13%	16,67%	20,23%
Harva	34,27%	27,085%	33,07%
Aeg	29,11%	31,25%	29,96%
Üsna	11,74%	25,00%	14,40%
Kogu	1,41%		0,78%
Muu	1,88%		1,56%

KiNG-s on samade näitajate osakaal pisut üle 43%. Mõlemas koolis tahavad ligikaudu 30% õpilastest aeg-ajalt oma probleeme arutada ning KiNG-s soovib veerand õpilastest seda teha üsna tihti. Üks PKP-i õpilane tõi välja, et käib oma muredest spetsiaalse isiku juures rääkimas. Tabelist 2 on märgata, et isegi kui leidub õpilasi, kes ei tunne vajadust kellegagi oma probleeme arutada, on mõlemas koolis siiski vägagi arvestatav hulk neid õpilasi, kes seda teha sooviksid.

Arvestades asjaolu, et õpilased veedavad koolis suure osa oma ajast, sealt tulevad mitmed sotsiaalsed suhted ning on tõestatud, et kool on õpilaste üheks suurimaks stressi põhjustajaks, on põhjust järeldada, et õppeasutusel on suur roll õpilaste praeguses ja ka edaspidises elus. Koolide tugisüsteemid on rajatud selleks, et tagada õpilaste heaolu ja igakülgne areng arvestades õpilaste erivajadusi, mis võivad olla ajas muutuvad.

Koolidel on küll omad väärtused, eeskirjad ja kogemustepagas, kuidas toimida erinevate õpilaste seas esinevate probleemide puhul, aga senini pole haridussüsteemis kindlat ja fikseeritud süsteemi, kuidas jõuda kõikide õpilasteni, ka nendeni, kes nähtavalt oma probleeme ei väljenda. Viimane küsimus uurimuse esimeses pooles oli sissejuhatavaks küsimuseks järgmisesse peatükki, kus peamiselt keskendutakse koolide sotsiaalsete tugisüsteemide analüüsile: õpilastelt uuriti, kas nad sooviksid, et kool huvituks rohkem nende vaimsest tervisest. Näiteks koolis saaksid toimuda aeg-ajalt nõustamissessioonid või heaolu küsitlused. Õpilaste arvamused on kajastatud joonisel 6, kust ilmneb, et mitmed õpilased ei oska arvamust avaldada teemal, kas kool võiks huvituda rohkem nende vaimsest tervisest. Kõikides gruppides on õpilasi, kes seda ei soovi, ning kõigis peale ühe leidub ka neid õpilasi, kes siiski tahavad, et õppeasutuses pööratakse tähelepanu nende vaimsele heaolule. Võib ju olla, et õpilased räägiksid oma muredest ja stressoritest küll, aga kui keegi otseselt nendelt ei küsi, siis pole ka kellelegi rääkida.



Joonis 6. Õpilaste seisukoht, kas kool võiks rohkem huvituda nende vaimsest tervisest

Uuringust selgus, et pisut vähem kui 40% õpilastest hindavad oma vaimse tervise seisundi keskmiseks või sellest kehvemaks. Rõõm on tõdeda, et paljude noorte vaimse tervisega seotud asjaolud on väga head, kuid ei saa mööda vaadata nendest õpilastest, kes tunnevad tihtipeale end stressis olevat, kes sooviksid kellegagi oma muredest rääkida ning kes arvavad, et koolis võiks olla rohkem vaimse tervise hüvanguks mõeldud tegevusi.

2.3.2. Sotsiaalsete tugiteenuste pakkumine õpilastele

Uurimuse teises pooles uuriti noortelt nende ootuste kohta kooli poolt pakutavate sotsiaalsete tugiteenuste osas ning sooviti välja selgitada, kas õpilased näevad kooli sotsiaaltöötajat kui võimalikku usaldusisikut. Lisaks analüüsitakse käesolevas peatükis õppeasutuse poolt pakutavate sotsiaalsete tugiteenuste võimalikku mõju õpilase vaimsele tervisele.

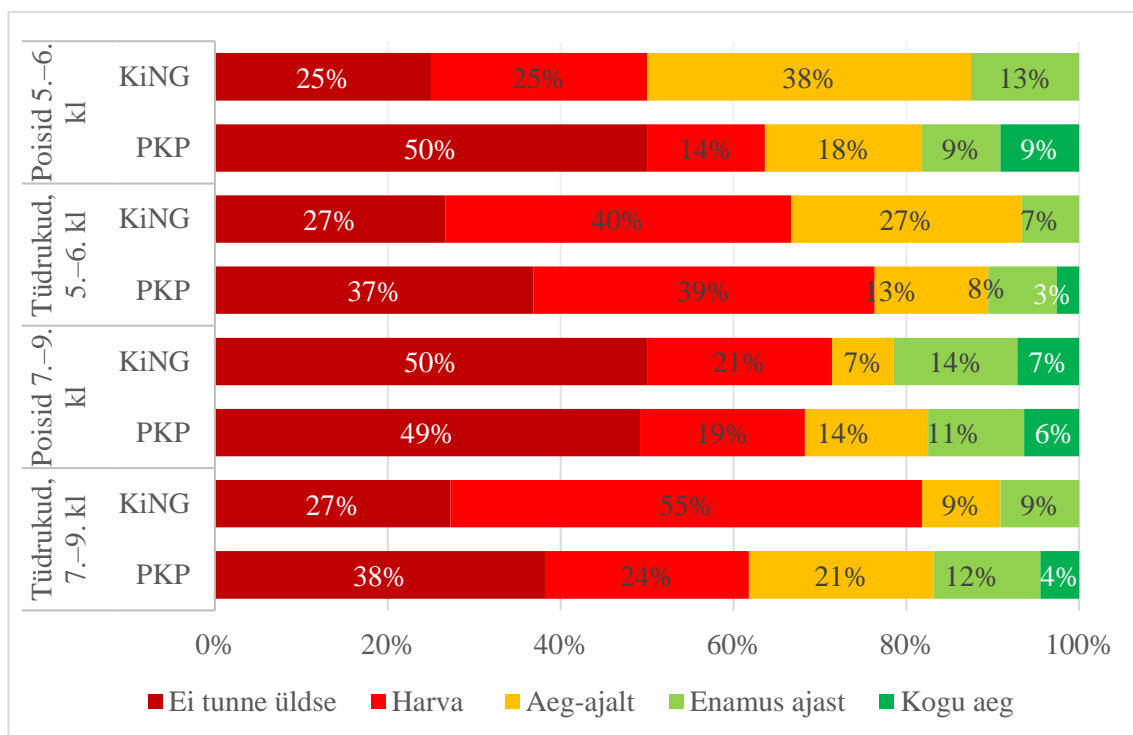
Mõlemad uuringus osalevad koolid asuvad Pärnumaal, kuid asuvad erinevates omavalitsustes, mistõttu on isemoodi lahendatud ka koolide tugiteenuste osutamine: Pärnu Kuninga Tänav Põhikoolis osutab teenuseid Pärnu Õppenõustamiskeskuse sotsiaalnõustaja; Kilingi-Nõmme Gümnaasiumi tugispetsialistide hulgas kooli

sotsiaaltöötaja ei tööta. Kooli direktor põhjendab kooli sotsiaaltöötaja puudumist järgmiselt:

Kooli eripärast tulenevalt (õpilaskodu, riiklikult toetatavad õpilaskodu kohad, ca 1/3 õpilasi elab kaugemal) on pikka aega koolis täiskohaga töötanud teised tugistruktuuride töötajad: psühholoog, eripedagoog, logopeed, õpilaskodu õpetaja. Väga suur hulk teemasid, mida teistes koolides lahendavad sotsiaalpedagoogid, on meil jaotunud KOV-e lastekaitse spetsialisti, kooli psühholoogi ja klassijuhatajate vahel. Sotsiaalpedagoog töötas aastatel 2009–2014, kuid päris selget tulemuslikkust tema tegevuses ei ilmnenud ning ta siirdus tööle välisriiki. Väga head valdkonna spetsialisti ei ole silmapiiril ja valdav enamus teemakohaseid töid on jaotunud erinevate töötajate vahel. Üheks kaalutluskohaks on ka vastutusosalade piiritlemine. Praegu sätestab Põhikooli ja gümnaasiumiseadus kogu õpilase õppe- ja kasvatustegevuse vastutajaks kooli. Arenguveestluste läbiviimine on PGS § 37 kohaselt klassijuhataja vastutusala. Sotsiaalpedagoogi ametikoht ei ole nõ kohustuslik, tagada tuleb vastav teenus.

PKP-i õppealajuhataja on väljendanud suurt rahulolu Pärnu linna KOV-e töökorraldusega, kus tugiteenuste osutamine toimub läbi Pärnu Õppenõustamiskeskuse, sest neil on spetsialist igapäevaselt majas olemas ning ta teda võetakse kui meeskonnaliiget.

Koolides on erinevad süsteemid, kuidas sotsiaalseid tugiteenuseid õpilastele pakutakse (vt peatükk 2.1). Joonis 7 annab ülevaate, kuidas õpilastele sobivad need süsteemid ning kas tuntakse, et vajadusel saavad nad kellegagi kooliõpetajate või -personali seast oma muredest rääkida. Sellised teadmised annavad ülevaate, kas õpilased usaldavad oma koolis töötavaid spetsialiste ning kas kool suudab õpilastele sisendada turvatunnet. Kahjuks tuleb tõdeda, et tulemused on mõlemas koolis kehvad: kõikides gruppides vähemalt pooled õpilased ei tunne üldse või tunnevad harva, et vajadusel nad saavad koolis kellegagi oma muredest rääkida. Koolide lõikes tunnevad niimoodi 70% KiNG-i ja 66% PKP-i õpilastest. Leidub ka neid, kes aeg-ajalt või tihedamini peavad seda võimalikuks, kuid see protsent on märgatavalt väiksem. PKP-s on siiski igas grupis väike hulk õpilasi, kes tunnevad kogu aeg, et nad saavad kellegagi rääkida; KiNG-s on vaid 7.–9. klasside poisid seda võimalikuks pidanud.



Joonis 7. Ülevaade, kui tihti õpilased tunnevad, et saavad kooliõpetajate või -personali seast kellegagi rääkida.

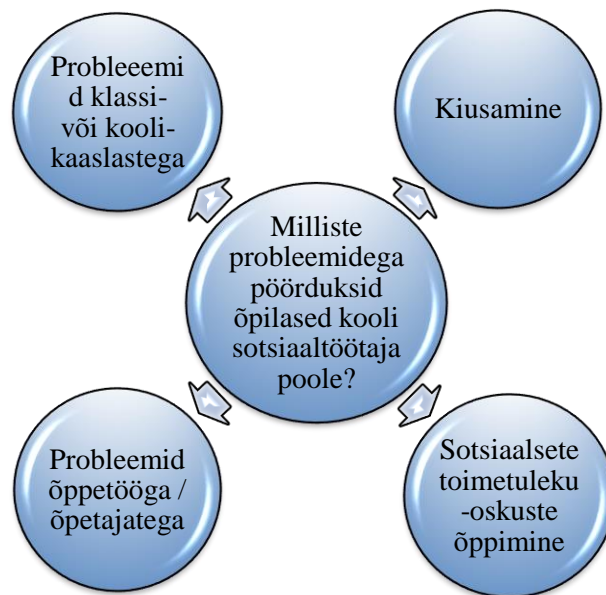
Kolmandik küsitlusele vastanud PKP-i õpilastest väitsid, et nad on külastanud sotsiaalnõustajat ning vanemates klassides on seda tehtud rohkem kui nooremates. Väljendati mõlemapoolset arvamust: sotsiaalnõustaja külastamisest on vahel olnud abi, kuid vahel ka mitte; mitmed õpilased kommenteerisid, et kohtumine on pigem olnud neutraalne või on kohtunud hoopis mõne teise õpilase tõttu.

Ligi kolmandik KiNG-i õpilastest soovisid, et koolis töötaks keegi, kellele nad saaksid oma muredest rääkida ning kes ei oleks nende õpetaja. Rohkem väljendus see soov 7.–9. klasside õpilaste seas. Üks noorema vanuseastme õpilane tõi välja, et psühholoogiga saab rääkida. Õpilastele anti lühidalt teada, missuguseid tugiteenuseid kooli sotsiaaltöötaja tavapärasest osutab ning selle põhjal leidsid üle poolte õpilaste, et neil või mõnel nende sõbral oleks abi sellest, kui koolis pakutakse sotsiaalseid tugiteenuseid. Selle põhjal võib järeldada, et nooremate klasside õpilastel on oma õpetajatega üldiselt paremad ja usaldusväärsemad suhted. Lisaks annaks paljudele õpilastele kindlustunnet, kui koolis oleks igapäevaselt keegi, kes on alati valmis nende muresid kuulama ja nõustama.

Uuringu tulemused annavad mõista, et tegelikult ei ole õpilaste suhtumine kooli sotsiaaltöötajatesse kõige usaldusväärsem ning pigem neid ei nähta kui usaldusisikuid, kelle poole erinevate probleemidega pöörduda võiks. PKP-s, kus on igapäevaselt kättesaadav kooli sotsiaalnõustaja, leiab üle kahe kolmandiku õpilastest, et nad ei räägiks üldse või räägiks harva sotsiaalnõustajale oma probleemidest. Mõned õpilased andsid lisaks teada, et eelistaksid rääkida pigem perega või väljaspool kooli asuva psühholoogiga. Üks õpilane mainis ka seda, et ta ei soovi rääkida, eriti isikuga, keda ta väga ei tunne, sest see tekitab talle ärevust. KiNG-s oli enimlevinud vastus, et mõnikord räägiksin kooli sotsiaaltöötajale oma murest, mida valis 36% õpilastest, 55% ei räägiks üldse või teeksid seda harva ning vaid alla 10% enamjaolt räägiks või teeksid seda meeleldi.

Tavapärasemad kooli sotsiaaltöötaja ametikohustused on välja toodud peatükis 1.3, kuid tegelikult on neil mitmeid ülesandeid, mis on tihtipeale sõltuvad kooli eripäradest ja ka ametinimetusest (kooli sotsiaaltöötaja vs sotsiaalpedagoog). Käesolevas lõputöös sooviti teada, kuidas tajuvad õpilased kooli sotsiaaltöötajat ning milliste probleemide korral nad tema poole pöörduksid. Tulemusi kajastab joonis 8, kus selgub, et õpilased näevad kooli sotsiaaltöötajat kui isikut, kelle poole enim pöörduks kooliga seonduvate probleemide puhul. Selles on loomulikult oma loogika sees, kuid tegelikult võiksid õpilased tunda, et nad saavad kooli sotsiaaltöötaja poole pöörduda ka muude muredega, mis neid väljaspool kooli vaevata võivad. Tihtipeale on õppeasutuses ilmnevate probleemide aluseks hoopis kodune olukord ning selleks ajaks, kui info kooli sotsiaaltöötajani jõuab, võib olla kodune situatsioon juba oluliselt halvemaks muutunud.

Uurimusest tuli välja, et vähemalt 60% õpilastest ei pöörduks üldse kooli sotsiaaltöötaja poole koduste või rahaprobleemide ilmnemisel, sõprade vaheliste murede ja ka leina puhul. Üheks õpilaste valikuks, mille puhul kooli sotsiaaltöötaja poole siiski pöörduks, osutus sotsiaalsete toimetulekuoskuste õppimine, millest võib järeldada, et õpilased tunnevad puudust isikutevahelisest suhtlemisest või sooviksid oma sotsiaalseid oskuseid arendada. Kõige enam pöörduks kooli sotsiaaltöötaja poole kiusamisega seotud probleemidega.

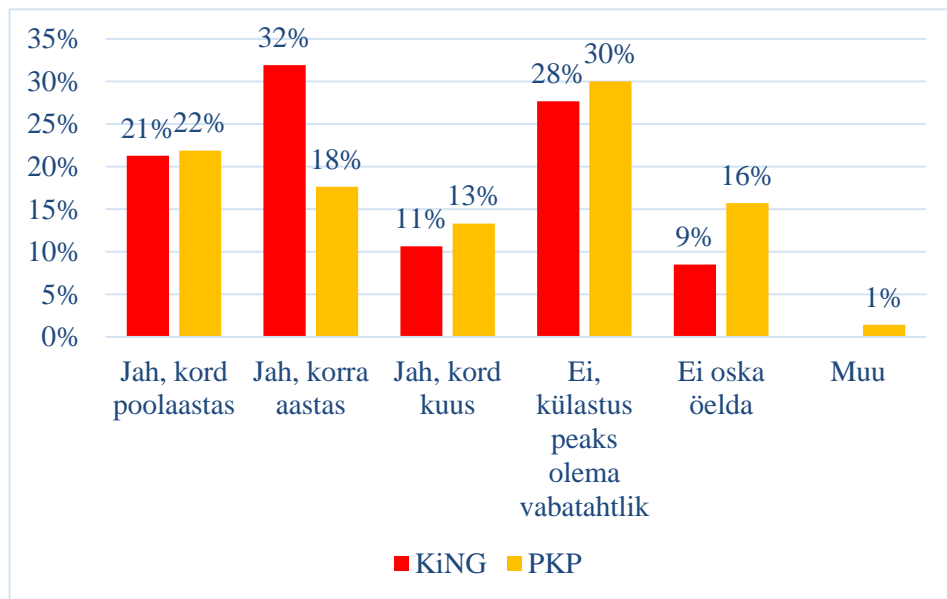


Joonis 8. Sagedasemad probleemid, millega õpilased pöörduksid kooli sotsiaaltöötaja poole

Õpilaste elu keerleb paljuski kooli ümber, sest seal veedetakse suur osa lapsepõlvest. Õppeasutuste eesmärgiks on toetada lapsi hariduse omandamisel kõikvõimalikel viisidel, kuid praeguse süsteemi või õigemini süsteemi puudumise juures jääb paljudelt õpilastelt küsimata lihtne küsimus "kuidas sul päriselt läheb?", mis võib avada ukse nende psüühikasse. Nagu käesolevast uurimusest selgus, on suure osa õpilaste vaimse tervis väga heas seisundis (vt joonis 3, lk 31), aga võiks ju leiduda viis, kuidas oleks võimalik jõuda ka kõikide teisteni, kes ei pruugi end nii hästi tunda. Õpilastelt uuriti, kas neile meeldiks, kui kooli sotsiaaltöötaja kutsuks ise aeg-ajalt õpilasi nõustamisele ning tulemused on kajastatud joonisel 9.

Üks õpilane PKP-st tõi välja, et vahest oleks vajalik õpilaste nõustamisele kutsumine, sest enamik vabatahtlikult ei räägi. See kattub töö autori varasemalt välja toodud mõttega, et kui õpilastelt ei küsita, siis niisama nad ei räägi ka. Selline lähenemine annaks vähemalt mõne aja tagant võimaluse uurida, kas õpilasega on kõik hästi ning varajase sekkumise puhul võib olla võimalik ära hoida probleemide süvenemist. Üks õpilane kommenteeris, et tema ei sooviks nõustamisel käia, kuna tal on raske teiste inimestega suhelda. Inimestega läbikäimise pelgamine on just selline sotsiaalne

probleem, mida oleks võimalik kooli sotsiaaltöötajaga adresseerida, sest üks tema funktsioonidest on õpilastele sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetamine.



Joonis 9. Õpilaste seisukoht, kas kooli sotsiaaltöötaja peaks aeg-ajalt ise õpilasi nõustamisele kutsuma

Intervjuudest selgus, et PKP-s väärtustatakse kooli sotsiaalnõustaja tööd kõrgelt, sest erialase pädevusega spetsialist on koolis igapäevaselt olemas. KiNG-s on sotsiaalsete tugiteenuste osutamine jaotatud klassijuhatajate ja psühholoogi vahel ning koostööd tehakse ka KOV-e lastekaitse spetsialistiga. Koolis on varasemalt töötanud kooli sotsiaaltöötaja, aga tema töös ei nähtud tulemuslikkust ning pärast lahkumist ei ole ka uut töötajat asemele otsitud. Kooli poolt väljendus rahulolu kehtiva süsteemiga, kuid toodi välja ka võimalusi, kuidas oleks võimalik seda parandada. Abinõuks peeti korrektsete ametijuhendite välja töötamist ja kindlate juhiste määramist, mida erinevates olukordades teha tuleb ja võib.

KiNG-i direktor rääkis ka probleemist, mida näeb õpilaste sotsiaalsete probleemide lahendamisel: „Jätkuvalt on „suur auk, kuhu lapsed kukuvad“ haridus-, sotsiaal- ja siseministeriumi vahel. Sotsiaalsete murede baas ei ole reeglina kool, küll aga tahetakse, et kool neid lahendab. Samas on kooli käed väga lühikesed kui on vaja tugi- või mõjutusmeetmeid kasutada.“

Ta tõi välja mõned situatsioonid, kus puuduvad selged vastutuspiirid:

Kui laps suitsetab siis kes mida teeb? Tegemist on ju tubakaseaduse ja politsei teemaga? Laps saab sageli raha kodust – kool seda keelata ei saa! Kool saab ainult rääkida tervislikest eluviisidest aga mitte midagi rakendada.

Kui õpilane on vanema teadmisel ise e-koolis vanema rollis ja kirjutab puudumistele tõendused? Isikuandmete väärkasutus (andmekaitseinspeksioon?) Või dokumentide võltsimine (politsei?) Või lapse arengu teadlik toetamata jätmine (lastekaitse?) Kes on kahju saaja ja kes saab või peab haldusmenetluse algatama??

Tegemist on tõepoolest keeruliste olukordadega, kus alati polegi ühtlast ja õiglast lahendit. Tuleb arvestada ka asjaoluga, et ajad võivad kiiresti muutuda ja kõiki situatioone pole võimalik ette ennustada. Siinkohal on aga hea tuua eeskujuks Pärnu Õppenõustamiskeskuse koolisotsiaalnõustaja ametijuhend (vt lisa 3), kus tuuakse välja, et nende ülesannete hulka kuuluvad süsteemse võrgustikutöö algatamine, kokkukutsumine ning vajadusel koordineerimine; koostöö alustamine lastekaitse spetsialistiga nende juhtumite puhul, mis ületavad koolisotsiaalnõustaja pädevuse piirid või mille lahendamine koolikorralduslike meetmete abil pole võimalik ja koostöö tegemine noorsoopolitseiga õigusrikkumisi toime pannud või käitumisprobleemidega õpilaste puhul.

Siit ilmneb ka asjaolu, mida mainis PKP-i õppealajuhataja rääkides positiivsetest asjaoludest, mis kaasnevad Pärnu linna KOV-e korraldusega, kus tugiteenuste osutamine toimub läbi Pärnu Õppenõustamiskeskuse: „ /.../ Lisaks aga neile [kooli sotsiaaltöötajatele] ühiste koolituste, supervisooni, koos juhtumite arutamise võimalus. Tavaliselt võib juhtuda, et muidu on selline spetsialist väga üksi oma tegemistes.“ Sotsiaaltöö võib teadupärast olla emotsionaalselt väga raske ja kurnav ning õppenõustamiskeskuste kolleegid saavad pakkuda üksteisele tuge nii vaimselt kui ka oma kogemuste näol kogunenud teadmistega. Kooli sotsiaaltöötajate töö põhieesmärgiks on koolikohustuse mittetäitmise ja põhihariduseta koolist väljalangemise ennetamine. Tihtipeale aga algavad õpilaste probleemid pihta mujalt kui koolist ning probleemide süvenemise vältimiseks on tagada õpilastele, et neil on keegi,

kellega saab oma muredest rääkida. Uuringu tulemustest on selgunud, et praegu õpilased pigem ei tunne, et neil oleks võimalik kellegagi kooliõpetajate või -personali seast rääkida ning vanemates klassides usaldus väheneb. Samas on mitmed õpilased väljendanud, et neile meeldiks, kui aeg-ajalt kutsutaks neid nõustamisele, sest paljude noorte puhul võib olla, et omal initsiatiivil vestlema ei minda. Lõputöö autor leiab, et sotsiaalsete tugiteenuste pakkumine õpilastele on vajalik eelkõige kõikidele õpilastele turvatunde tagamiseks.

Koolides on erinevad sotsiaalsed tugisüsteemid, kuid ebavõrdsust lisab asjaolu, et Pärnu linnas teenindab õppeasutusi Pärnu Õppenõustamiskeskus, kuid mujal maakonnas peavad koolid ise spetsialiste otsima ning neid rakendama ilma konkreetsete riigipoolsete juhiste. Siinkohal on kindlasti õppenõustamiskeskused suures eelises oma kogemuste pagasi, kollektiivse toetuse ja koolituste näol. Lõputöö autori arvates on kooli sotsiaaltöötaja eelistamise plussideks eelkõige erialased teadmised ning võimalus täielikult pühenduda oma valdkonnale. Koolidel võib olla küll täielik usaldus oma personali võimetusse osutada sotsiaalseid tugiteenuseid, aga nemad peavad siiski keskenduma ka oma tööle. Sotsiaalsed tugiteenused on haridussüsteemis olulised ning neid on tarvis pidevalt muutuvate asjaolude tõttu arendada. Järgmine alapeatükk on uuringutulemuste aruteluks ning seal tuuakse välja ka mõned töö autori poolset ettepanekud, millele võiksid koolide juhid mõelda sotsiaalsete tugiteenuste pakkumist organiseerides.

2.4. Arutelu ja parandusettepanekud

Erinevates koolides üle Eesti on kasutusel erinevaid süsteeme sotsiaalsete tugiteenuste pakkumiseks ning Põhikooli- ja Gümnaasiumiseaduses (2010, § 37, p 2) on sätestatud, et koolijuht on vastutav isik tugiteenuste organiseerimisel. Kuid tänasel päeval võib öelda, et eelisseisundis on õppeasutused nendest KOV-st, kus tegutsevad õppenõustamiskeskused, sest nendes koolides on teenuse osutamise kord juba määratud ja spetsialistid on jaotunud kõikide koolide vahel. Teised koolid aga peavad ise leidma sobivaid isikuid tugiteenuste osutamiseks ning tihtipeale on sellel mitmeid takistusi, millest üks olulisemaid on kindlasti spetsialistide puudus. Olukorda mõjutab ka see, et HTM-l puudub täpne ülevaade valdkonnast ning koolijuhtide ja -töötajate seas ei

mõisteta täpselt teenuse sisu ning arusaamatusi tekitab ametinimetuse määramine ja tööülesannete jaotus. Sotsiaalsete tugiteenuste pakkumist raskendab veelgi asjaolu, et hetkel ei ole konkreetseid HTM-i määrusi, mis aitaks koolidel selgemat pilti luua vastutuspiiride jaotusest. Lõputöö autor pidas oluliseks uurida õpilaste vaimse tervise seisundit, millega seotud probleemid on õpilaste seas näidanud tõusvat trendi (Oja *et al.*, 2019, lk 58), sest selle info põhjal on võimalik täiustada sotsiaalsete tugiteenuste pakkumist. Laialdaselt väärtustatud holistiline lähenemine väärtustab võrdset vaimset tervist, füüsilist heaolu ja isiksusega seotud eripärasid ning koolid peaksid lähtuma kõikidest nendest aspektidest, et pakkuda õpilastele terviklikku teenust.

Uurimistulemustest selgunud olulisemad järeldused seoses tugiteenuste pakkumisega õpilastele:

- vanuse tõustes langeb õpilaste hinnangul nende vaimse tervise heaolu;
- tüdrukutel esineb rohkem stressi kui poistel ning vanuse kasvades tuntakse rohkem stressi;
- kuna noored veedavad väga suure osa oma ajast õppeasutuses, on sellel kindlasti oma osa õpilase vaimse tervise seisundi määramisel; ka varasem uuring (Östberg *et al.*, 2018, lk 1) kinnitab, et õpilaste kõige suuremaks stressiallikaks on koolitöö/hinded. Leidub neid, kes on sellest vähem mõjutatud, aga ka neid, kes rohkem;
- teadaolevalt on kolmandik lastest millegi pärast mures ja sooviksid kellegagi rääkida (Featherstone & Evans, 2004, viidatud Pybis *et al.*, 2012, lk 486 vahendusel), samasugustele tulemustele jõuti ka lõputöö uuringus;
- leidub mitmeid õpilasi, kes sooviksid kellegagi rääkida nõustamissessiooni vormis või hoopis täita mõne aja tagant küsimustikku, kus saab kirjeldada oma vaimse tervise seisundit;
- enamik õpilasi ei usalda koolipersonali piisavalt palju, et nendega oma muredest rääkida, ning võib väita, et kooli sotsiaaltöötajat pigem ei nähta kui usaldusisikut;
- õpilased näevad kooli sotsiaaltöötajast enim kasu kooliga seonduvate probleemide lahendamisel, kooliväliseid teemasid nagu näiteks pere- ja sõprussuhteid pigem nendega arutada ei soovita;
- õpilastele pigem meeldiks, kui neid kutsutaks aeg-ajalt nõustamisele.

Lõputöö autor leiab, et kogutud informatsioon on väärtuslik, sest selle põhjal on võimalik teha olulisi samme sotsiaalsete tugiteenuste pakkumise parendamiseks. Käesolevast uurimusest selgus, et kuigi leidub palju õpilasi, kelle vaimne tervis on üldiselt väga heas seisundis, leidub siiski ka neid, kellel on probleeme ja kes sooviksid neist kellegagi rääkida. Õpilaste mured on erinevad ja kõikide probleemidega ei saagi alati kooli poole pöörduda, aga arvestades asjaoluga, et kooliga seonduv on õpilastele kõige suuremaks stressiallikaks, võiks rohkem õpilasi tunda koolipoolset toetust. Järgnevalt toob lõputöö autor välja mõned ettepanekud sotsiaalsete tugiteenuste parendamiseks.

Esiteks tuleb kooli sotsiaaltöötajatel või teised sotsiaalseid tugiteenuseid pakkuvatel isikutel enda olemasolu pidevalt õpilastele meelde tuletada. Kui korra õppeaasta alguses mainitakse, et selliseid teenuseid pakutakse, siis võib see väga kiiresti ära ununeda. Koolide kodulehel tuua tugispetsialistide kirjelduse all rohkem informatsiooni, milliste muredega ja mis aegadel õpilased oodatud on. Mõelda läbi erinevad suhtluskanalid, kuidas teenuse pakkumist laiendada: näiteks telefonikonsultatsioonid või mõne muu e-kanali suhtlemisvõimalused. Julgustada õpilasi erinevate kampaaniatega või muude viisidega sotsiaalseid tugiteenuseid kasutama – näiteks korraldada erinevaid teadlikkuse nädalaid või aeg-ajalt grupinõustamisi, mille puhul avaneks noortel võimalus ka üksteisele tuge pakkuda ja näidata, et nad pole ainukesed, kellel probleeme esineb. Korraldada nii-öelda pikapäevarühm nendele õpilastele, kellel on hinnetega või kodutööde tegemisega probleeme – see annab õpilastele aega keskenduda oma õppetöödele, kuid tegelikult avab ukse ka isikutevaheliseks suhtluseks.

Teiseks ettepanekuks on, et kooli sotsiaaltöötaja või sotsiaalseid tugiteenuseid osutavad isikud kutsuvad ise kõiki õpilasi aeg-ajalt nõustamisele. Käesolevast lõputööst selgus, et paljudele õpilastele meeldiks selline süsteem ja see annaks kindlasti tubli panuse õpilaste probleemide varajasele märkamisele ning ennetamisele. Selliseid nõustamisi viib läbi isik, kes pole lapse õpetaja (KiNG-s näiteks psühholoog koostöös KOV-e lastekaitsespetsialistiga). Pisut vähem ressursi nõuab, kui koolides toimub aeg-ajalt õpilaste heaolu küsitlused – ka see viis aitab rohkem jõuda nende noorteni, kes omal initsiatiivil rääkima ei tule. Kogutud info põhjal saab teha järeldusi, mis enim õpilasi vaevab, ning planeerida olukorra parendamise võimalusi. Alati pole loomulikult vaja

muudatusi tegema hakata, aga ka need teadmised, et õpilaste vaimne tervis on heas seisus ning nad on rahul olemasoleva süsteemiga, on väärtuslik, koolivaimu tõstev ja annab märku, et ollakse õigel rajal.

Järgmine ettepanek on suunatud hoopis Haridus- ja Teadusministeeriumile, kelle kohustus on kõikidele koolidele anda juhiseid, kuidas tugiteenuseid osutada. Praegusel juhul on koolidel kohustus tagada teenus, aga arvestades asjaoluga, et spetsialiste pole piisavalt ning tugiteenuste osutamise kohustused jäävad mitmetes õppeasutustes teiste koolitöötajate täita, on äärmiselt oluline, et on olemas juhised, kuidas neid olulisi ülesandeid täita saab. Näiteks töötada välja üldine ametijuhend, kus on välja toodud selged kohustused ja vastutuspiirid, mis hõlmavad kooli sotsiaaltöötajate või sotsiaalseid tugiteenuseid pakkuvate isikute tööd.

Viimane soovitus ühtib Riigikontrolli ettepanekuga ning sealsete argumentidega (vt lk 17–18) ja on käesolevas lõputöös eelkõige seotud Kilingi-Nõmme Gümnaasiumiga, aga tegelikult see puudutab ka teisi koole, kus tugiteenuste organiseerimine on kooli korraldada. Nimelt võidaksid paljud koolid sellest, kui KOV-s oleks tugikeskus, mille kaudu toimuks tugiteenuste korraldamine. Sel viisi on õppeasutuste vahel ühtlasem spetsialistide jaotumine ning toimub ka edasimineku haridusasutuste võrdsustamise suunas. Tugikeskus on mõistlik luua ühiselt mitme omavalitsuse peale ja projekti elluviimisel saaks eeskujuna kasutada olemasolevaid tugikeskuseid, mis on välja toodud lk 18. Kui koolid võtavad aktiivselt osa selle loomisprotsessist, on juba eos võimalik tugikeskust planeerida niimoodi, et vastuseta ei jääks ükski seni ebaselgeks jäänud asjaolu sotsiaalsete tugiteenuste valdkonnas.

Lõputöö autor mõistab, et välja toodud ettepanekud nõuavad lisaressurssi niigi ülekoormatud haridussüsteemis, kuid oluliste muutuste läbiviimiseks tuleb seda leida. Riik on tegelikult investeeritud haridussüsteemi parendamisele: seda näitavad lisainvesteeringud tugiteenuste osutamise hõlbustamiseks ning lähtetoetused, mida hiljuti hakati väljastama ka tugispetsialistidele, kuid puudu tundub olevat initsiatiivikusest. Nendele koolidele, kus hetkel ei ole tugiteenust pakkuva spetsialisti ametikoht täidetud ja tugiteenust peavad osutama teiste erialade töötajad, on tarvis väljastada konkreetseid juhiseid ja selgeks tegema vastutuspiiride jaotus.

KOKKUVÕTE

Tänapäevast koolisotsiaaltööd võib nimetada sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika sümbioosiks, mille ajalugu ulatub tagasi 19. sajandi Euroopasse. Koolisotsiaaltöö algust erinevates riikides iseloomustab üldiselt kogukondlik vajadus ajalooliste muutustega kaasnevate probleemide lahendamiseks, kuid see on riigiti erinev, sõltudes paljuski rahvuskultuurist ja piirkondlikest eripäradest. Eesti koolisotsiaaltöö põhineb peamiselt Saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioonil ja see sai alguse pärast Nõukogude okupatsiooni lõppu 1994. aastal.

Eestis on sotsiaalsete tugiteenuste pakkumine õpilastele seadusega sätestatud tingimus, mida koolijuhid peavad organiseerima. Paraku aga on tugiteenuste pakkumine paljudes koolides raskendatud mitmete probleemide tõttu: puudu on spetsialiste; Haridus- ja Teadusministeeriumil ei ole täielikku ülevaadet valdkonnast, mis takistab hariduspoliitika korraldamist; koolijuhid ja aineõpetajad ei pruugi täielikult mõista koolisotsiaaltöötaja teenuse sisu, sest puuduvad üldised juhendid ja selgitused sotsiaalsetest tugiteenustest – tänaseni pole koolisotsiaaltöö praktikule isegi kindlat ametinimetust määratud.

Sotsiaalsete tugiteenuste eesmärgiks on eelkõige ennetada õpilaste koolist väljalangemist, mida tihtipeale põhjustavad erinevad sotsiaalsed probleemid. Noored veedavad suure hulga oma ajast koolis ja üldiselt on nende suurimaks stressoriks just koolitöö ja hinnetega seonduv. Pikaajalisel stressi kogemisel võivad olla väga tõsised tagajärjed, millest üks märkimisväärsmaid on vaimse tervise probleemid, mis on noorte seas tõusuteel nii Eestis kui mujal maailmas. Käesolevas uurimuses ei uuritud küll stressi kogemisest põhjustatud tagajärgi, aga üle kolmandiku noortest on väljendanud soovi oma muredest kellegagi rääkida. Õpilaste erinevad probleemid on ajas muutuvad ja võivad olla täiesti ootamatud: ilmselt parkümmend aastat tagasi ei osanud keegi ette aimata, et kunagi peab koolis lahendama probleemi, kus õpilane käib

vanema teadmisel ise e-koolis vanema rollis puudumistele tõenduseid kirjutamas. Lõputöö autor leiab, et kooli sotsiaaltöötaja võiks olla selleks usaldusisikuks, kelle poole õpilased, õpetajad ja lapsevanemad saavad pöörduda kõiksugu erinevate probleemidega, sest erialase väljaõppe tõttu on kooli sotsiaaltöötajal paremad võimalused sotsiaalmaastikul orienteerumiseks ja võrgustikutöö organiseerimiseks.

Uurimisküsimustest lähtuvalt selgitati välja, et paljude noorte hinnangul ei ole nende vaimne tervis kõige paremas seisundis ja õpilased pigem ei usalda sotsiaalsete tugiteenuste pakkujaid oma murede jagamiseks. Intervjuudest selgus, et koolis, kus sotsiaalseid tugiteenuseid osutatakse õppenõustamiskeskuse kaudu, on tugiteenuste pakkumine kindlamini fikseeritud, aga koolis, kus tugiteenused on õppeasutuse enda organiseerida, kerkis esile rohkem selgusetu asjaolusid. Sotsiaalsete tugiteenuste arendamiseks, teeb lõputöö autor järgmised ettepanekud:

- teha rohkem teavitustööd ja õpilasi kaasavaid tegevusi,
- kutsuda õpilasi aeg-ajalt nõustamistele ning viia läbi rahulolu-uuringuid,
- koostada sotsiaalsete tugiteenuste pakkumisteks juhendid,
- tugikeskuste rajamine mitme omavalitsuse peale.

Lõputöö omab praktilist väärtust, sest tulemuste põhjal oleks võimalik koolides läbi viia sarnaseid uurimusi, mis keskenduvad eelkõige õpilaste vaimse tervise seisundile ja probleemide välja selgitamisele. Lisaks on see mõttepunktiks kooli juhtkonnale, kas sotsiaalsete tugiteenuste võimalusi on ikka õpilastele piisavalt selgitatud. Veel on lõputöö suunatud Haridus- ja Teadusministeeriumile, kelle võimuses on koostada koolidele selged juhendid sotsiaalsete tugiteenuste pakkumiseks ning toetada omavalitsusi tugikeskuste loomisel. Lõputöö tulemused ja ettepanekud on olulised Eesti põhikoolidele, gümnaasiumitele, kohalikele omavalitsustele ja ka Haridus- ja Teadusministeeriumile.

Lõputöö autor soovib tänada uuringus osalenud Kilingi-Nõmme Gümnaasiumi direktorit Erli Aasametsa ja Pärnu Kuninga Tänav Põhikooli õppealajuhatajat Liina Õmblust, kes aitasid uuringut õpilaste seas läbi viia, ning ka küsitlusele vastanud õpilasi. Lisaks veel tänuavaldused lõputöö juhendajale Anu Aunapuule, kes toetas lõputöö valmimist, ning Kandela Õunale nõuannete eest.

VIIDATUD ALLIKAD

- Ahtola, A., (2012). *Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Pre-school and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and National Anti-Bullying Program as Examples*. [Doctoral dissertation, University of Turku]. DSpace. <https://www.utupub.fi/handle/10024/84839>
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830600743258>
- Arras, L. (2007). Kas koolisotsiaaltöö tegija on sotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoog? *Sotsiaaltöö*, 5, 26–29.
- Berlin, M., & Salmi, P. (2017). *Utvecklingen av psykisk ohälsa bland barn och unga vuxna* [Vaimsete häirete areng laste ja noorukite seas]. Socialstyrelsen. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/statistik/2017-12-29.pdf>
- Black, C., Eunson, J., Murray, L., Saeed Zubairi, S., & Bowen, L. (2016). *Behaviour in Scottish Schools Research 2016*. Scottish Government. <https://bit.ly/3bpZ0kF>
- British Association for Counselling and Psychotherapy. (2015). *School counselling for all*. <https://www.bacp.co.uk/media/2127/bacp-school-based-counselling-for-all-briefing-dec15.pdf>
- British Government Department for Education. (2016). *Counselling in Schools: a blueprint for the future*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/497825/Counselling_in_schools.pdf
- Cole, S. W. (2013). Social regulation of human gene expression: mechanisms and implications for public health. *American Journal of Public Health*, 103(S1), S84–S92. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301183>

- Cooper, M. (2009). Counselling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 137–150. <https://doi.org/10.1080/14733140903079258>
- COVID-19 haiguse leviku tõkestamiseks vajalikud meetmed ja piirangud. (2020). *Riigi Teataja III*, 282; *Riigi Teataja III*, 09.03.2021, 12. <https://www.riigiteataja.ee/akt/309032021012>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279–295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A., & Bögels, S. M. (2014). Adolescents’ Sleep in Low-Stress and High-Stress (Exam) Times: A Prospective Quasi-Experiment. *Behavioral Sleep Medicine*, 12(6), 493–506. <https://doi.org/10.1080/15402002.2012.670675>
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–396. <https://doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Elmore, G. M., & Huebner, S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Eurofound. (2019). *Inequalities in the access of young people to information and support services*. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef19041en.pdf?fbclid=IwAR3F-HDg8nhsbEAAR8NueMd-_F2ztmsENLcn4sV5-lIp7zWgemW75lwfzPc
- Gosline, A. (2008). When kids go bad. *New Scientist*, 198(2651), 38–41. [https://doi.org/10.1016/s0262-4079\(08\)60916-1](https://doi.org/10.1016/s0262-4079(08)60916-1)

- Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Kogu & Eesti Haridusfoorum. (2020). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*.
<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Haridussilm. (2020a). *Õppurid* [andmebaas].
<https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/koondvaade/oppurid>
- Haridussilm. (2020b). *Tugispetsialistid* [andmebaas].
<https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/tugispetsialistid>
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80.
<https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>
- Hämäläinen, J. (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bct174>
- Iversen, S., Ellertsen, B., Joacobsen, S. R., Råheim, M., & Knivsberg, A.-M. (2006). Developing a participatory multidisciplinary team approach to enhance the quality of school start. *Action Research*, 4(3), 271–293.
<https://doi.org/10.1177/1476750306066802>
- Johnson, J. G., Cohen, P., Gould, M. S., Kasen, S., Brown, J., & Brook, J. S. (2002). Childhood Adversities, Interpersonal Difficulties, and Risk for Suicide Attempts During Late Adolescence and Early Adulthood. *Archives of General Psychiatry*, 59(8), 741–749. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.59.8.741>
- Kilingi-Nõmme Gümnaasium. (s. a.-a). *Kilingi-Nõmme II Algkooli mälestuseks*.
<https://www.kilingi.edu.ee/kilingi-nomme-ii-alkkooli-malestuseks/>
- Kilingi-Nõmme Gümnaasium. (s. a.-b). *Kilingi-Nõmme Gümnaasium*.
<https://www.kilingi.edu.ee/kool/>
- Kirss, L. (2011). *Õppenõustamisteenustega rahulolu ja nende kättesaadavus*. Poliitikauuringute Keskus Praxis.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41027/Noored_oppenoustamine.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (2009). Introduction: Social pedagogy in Europe - Diverse with common features. In K. Jensen, & N. Rosendal Jensen (Eds.). *The*

- Diversity of Social Pedagogy in Europe*, (pp. 1–11). Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Kristiansen, L., Willmer, M., & Karlström, A. (2019). Strengthening Adolescent Wellbeing project—Qualitative outcomes from a pilot in a Swedish upper-secondary school. *British Journal of School Nursing*, 14(8), 390–397. <https://doi.org/10.12968/bjsn.2019.14.8.390>
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tartu Ülikool. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/68249/laherand_kvalitatiivne_ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leino, M. (2012). Sotsiaalpedagoogika mõistest. *Sotsiaaltöö*, 2, 44–48.
- Lind, K. (2013). *Õpetajate ootused koolisotsiaalnõustajale ja rahulolu nende tööga Pärnu linna näitel* [Lõputöö, Tartu Ülikooli Pärnu kolledž]. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/32559/lind_keiri.pdf;jsessionid=F337F83D1835477E3C9A33B2F884FFC8?sequence=1
- Linno, M. (2005). *Mis on koolisotsiaaltöö ja kes on kooli sotsiaaltöötaja?* http://www2.sotsioloogia.ee/vana/esso3/6/merle_linno.htm
- Lossi, E. (2015). *Sotsiaalpedagoogi vajalikkus õpilase arengu toetamisel õpilaste hinnangul üldhariduskooli gümnaasiumiastmes kahe Viljandimaa kooli näitel* [Lõputöö, Tallinna Ülikool Rakvere Kolledž]. Etera. <https://www.etera.ee/zoom/30891/view?page=1>
- Lukk, M., Sammul, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Adov, L., Aksen, M., & Themass, A. (2016). *Kontseptsioon ja mõõtevahendid hindamaks rahulolu üld-, kutse- ja kõrgharidusega ning täiendusõppe võimalustega*. Tartu Ülikool. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55482/Uringuaruanne_nr_1_Hariduse_rahulolu_kontseptsioon_loplik.pdf?sequence=13&isAllowed=y
- Lüüs, L. (2010). *Sotsiaalpedagoogide tõlgendused oma tööst* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/16621>
- Maser, M. (2009). *Murdeiga*. Tervise ABC. https://www.kliinik.ee/haiguste_abc/murdeiga/id-1127
- McElearney, A., Adamson, G., Shevlin, M., & Bunting, B. (2013). Impact Evaluation of a School-based Counselling Intervention in Northern Ireland: Is it Effective for

- Pupils Who Have Been Bullied? *Child Care in Practice*, 19(1), 4–22.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2012.732557>
- Mikser, R. (2009). Saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioon. *Haridus*, (11–12), 49–55.
https://haridus.opleht.ee/Arhiiv/11_122009/lugu8.pdf
- Moè, A., Pazzaglia, F. & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Oja, L., Piksööt, J., Aasvee, K., Haav, A., Kasvandik, L., Kukk, M., Kukke, K., Rahno, J., Saapar, M., & Vorobjov, S. (2019). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine 2017/2018. õppeaasta uuringu raport*. Tervise Arengu Instituut.
https://intra.tai.ee//images/prints/documents/158107216065_Eesti_kooliõpilaste_tervisekaitumine_2017_2018_uuringu_raport.pdf
- Parkin, E., & Long, R. (2020). Support for children and young people’s mental health. *Briefing Paper*, Number 07196.
<https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7196/CBP-7196.pdf>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 41, 240; *Riigi Teataja I*, 16.06.2020, 12. <https://www.riigiteataja.ee/akt/116062020012>
- Pärnu Kuninga Tänav Põhikool. (s. a.-a). *Kool*. <https://kuninga.parnu.ee/kool/>
- Pärnu Kuninga Tänav Põhikool. (s. a.-b). *Tugispetsialistid*.
<https://kuninga.parnu.ee/meie-inimesed/tugispetsialistid/>
- Pärnu Õppenõustamiskeskuse põhimäärus. (2016). *Riigi Teataja IV*, 24.03.2016, 94; *Riigi Teataja IV*, 28.06.2019, 38. <https://www.riigiteataja.ee/akt/428062019038>
- Pybis, J., Hill, A., Cooper, M., & Cromarty, K. (2012). A comparative analysis of the attitudes of key stakeholder groups to the Welsh Government’s school-based counselling strategy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 485–498, <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.718736>
- Rajaleidja. (2020). *Koolile*. https://rajaleidja.ee//wp-content/uploads/2020/03/Koolile_A4.pdf

- Riigikontroll. (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus*.
<https://www.riigikontroll.ee/DesktopModules/DigiDetail/FileDownloader.aspx?AuditId=2516&FileId=14726>
- Rosendal Jensen, N. (2013). Social pedagogy in modern times. *Education Policy Analysis Archives*, 21(43), 1–12. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1217>
- Rubinson, F. (2002). Lessons Learned From Implementing Problem-Solving Teams in Urban High Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(3), 185–217. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1303_03
- Rupani, P., Haughey, N., & Cooper, M. (2012). The impact of schoolbased counselling on young people's capacity to study and learn. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 499–514. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.718733>
- Saarde Vallavalitsus. (2019). *Lastekaitse spetsialisti ametijuhend*.
https://saarde.kovtp.ee/documents/119314/24204485/ametijuhend_lastekaitse spetsialist_kinnitatud.pdf/345052ff-abf3-42c2-a222-c995cbe70014
- Sammel, K. *Sotsiaalpedagoogide tõlgendused kogukonna aspektist kooli ja kodu suhetes* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/30068>
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Makower, I. (2012). Chronic stress and its consequences on subsequent academic achievement among adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(1), 69–79. <https://doi.org/10.5539/jedp.v2n1p69>
- Schugurensky, D., & Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21(35), 1–16. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n35.2013>
- Seeme, L. (2016). *Õpilaste arusaam sotsiaalpedagoogide tööülesannetest ning rollist Põlva maakonna gümnaasiumite näitel* [Lõputöö, Tartu Ülikooli Pärnu kolledž]. DSpace. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/53300>
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, Molecular Biology, and the Childhood Roots of Health Disparities: Building a New Framework for Health Promotion and Disease Prevention. *JAMA*, 301(21), 2252–2259. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.754>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069, DOI: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Sotsiaalpedagoogika. (2006). R. Aro (toim), Väike *Entsüklopeedia*. <http://entsyklopeedia.ee/artikkel/sotsiaalpedagoogika1>
- Statistikaamet. (2015, 29. aprill). *Eesti madalama haridusega noored tööturul*. <https://www.stat.ee/et/uudised/2015/04/29/eesti-madalama-haridusega-noored-tooturul>
- Taela, A.-M. (2019). *Abivajava lapse toimetamine koolis: sotsiaalpedagoogide perspektiiv*. [Magistritöö, Tartu Ülikool]. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/64185>
- The Scottish Government. (2020, 6 May). *Guidance for Education Authorities Establishing Access to Counselling in Secondary Schools*. <https://bit.ly/3bq3Gaj>
- Thørring Bonnesen, C., Jensen, M. P., Madsen, K. R., Toftager, M., Rosing, J. A., & Krølner, R. F. (2020). Implementation of initiatives to prevent student stress: process evaluation findings from the Healthy High School study. *Health Education Research*, 35(3), 195–215. <https://doi.org/10.1093/her/cyaa003>
- Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. (2018). *Riigi Teataja I*, 27.02.2018, 10. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>
- Vainikainen, M.-P., & Koivisto, M. (2016). *Raising the achievement of all learners in inclusive education. Country Report: Finland*. European Agency For Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/RaisingAchievement/CountryReports/Raising%20Achievement%20Finl and%20Country%20Report.pdf>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multi-professional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>
- Valge, K. (2014). *Kooli juhtkonna liikme, klassijuhataja, aineõpetaja ja suure kooli õpetaja tõlgendused sotsiaalpedagoogikast*. [Lõputöö, Pärnu Ülikooli Tartu Kolledž]. Dspace.

- http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41857/valge_katlin.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valge, K. (2014). *Kooli juhtkonna liikme, klassijuhataja, aineõpetaja ja suure kooli õpetaja tõlgendused sotsiaalpedagoogikast* [Lõputöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://dspace.ut.ee/handle/10062/41857>
- Walker, S. C., Kerns, S. E. U., Lyon, A. R., Bruns, E. J., & Cosgrove, M. S. W. (2010). Impact of school-based health centre use on academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 46*(3), 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.07.002>
- Winther-Jensen, T. (2011). Educational borrowing. A model and the genesis of Danish social pedagogy. In K. Jensen, & N. Rosendal Jensen (Eds.), *Social pedagogy for the entire lifespan Volume I* (pp. 52-65). Verlag.
- World Health Organization. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being*. Copenhagen. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>
- World Health Organization. 2018. *Adolescent mental health in the European Region*. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/383891/adolescent-mh-fs-eng.pdf
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf
- Ärtis, T. (2002). *Sotsiaaltöö koolis – kelle asi see on?* http://www2.sotsioloogia.ee/vana/esso3/6/toivo_artis.htm
- Östberg, V., Plenty, S., Låftman, S., Modin, B., & Lindfors, P. (2018). School Demands and Coping Resources–Associations with Multiple Measures of Stress in Mid-Adolescent Girls and Boys. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(10), Article 2143. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102143>

Lisa 1. Tugispetsialistide olemasolu Pärnumaa koolides 2020./21. õa. seisuga

	Logo- peed	Kooli- psühholoog	Kooli sotsiaal- töötaja	Eri- pedagoog	Põhikooli- õpilaste arv
Are Kool	+	-	+	-	135
Audru Kool	+	+	+	+	304
Häädemeeste Keskkool	-	-	+	+	142
Juurikaru Kool	+	-	nõustaja	-	60
Jõõpre Kool	-	+	+	+	114
Kergu Lasteaed-Algkool	-	-	-	-	23
Kihnu Kool	-	-	-	-	41
Kilingi-Nõmme Gümnaasium	+	+	-	+	280
Koonga Kool	-	+	+	-	37
Kõmsi Lasteaed-Algkool	+	+	+	+	23
Lihula Gümnaasium	+	+	+	-	179
Lindi Lasteaed-Algkool	+	-	-	-	26
Lõpe Kool	+	+	+	-	38
Metsapoole Põhikool	-	-	-	-	44
Metsküla Algkool	+	-	-	-	21
Paikuse Põhikool	-	+	+	+	582
Pärnjõe Põhikool	+	-	-	-	42
Pärnu Kuninga Tänav Põhikool	-	+	+	+	520
Pärnu Mai Kool	+	+	+	+	846
Pärnu Päikese Kool	-	-	+	+	45
Pärnu Raeküla Kool	-	+	+	-	361
Pärnu Rääma Põhikool	-	+	+	+	545
Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasium	-	+	-	-	204
Pärnu Tammsaare Kool	+	+	+	-	416
Pärnu Täiskasvanute Gümnaasium	-	+	Perenõustaja	+	52
Pärnu Vabakool	+	+	+	+	155
Pärnu Vanalinna Põhikool	-	+	+	+	558
Pärnu Waldorfkool	-	-	-	-	135
Pärnu Ülejõe Põhikool	+	+	+	+	838
Pärnu-Jaagupi Põhikool	+	-	-	õpiabi	231

Lisa 1 järg

Sauga Põhikool	+	-	+	+	209
Sindi Gümnaasium	-	+	+	+	312
Surju Põhikool	+	-	+	+	68
Tahkuranna Lasteaed-Algkool	+	-	-	-	37
Tootsi lasteaed-põhikool	-	-	-	-	52
Tori Põhikool	-	+	-	+	214
Tõstamaa Keskkool	-	+	+	-	115
Uulu Põhikool	+	-	+	-	169
Vahenurme Lasteaed-Algkool	-	-	Rajaleidja veebinõustaja	-	7
Varbla Kool	-	-	-	-	43
Virtsu kool	-	-	-	-	46
Vändra Gümnaasium	+	-	+	-	256

Allikad: Haridussilm, 2020b; koolide veebilehed

Lisa 2. Uurimus õpilaste ootuste ja rahulolu kohta kooli poolt pakutavatele sotsiaalsetele tugiteenustele

Lugupeetud küsimustikule vastaja! Antud küsimustik on koostatud 5.–9. klassi õpilastele Pärnumaal. Eesmärgiks on uurida õpilaste ootuseid ja rahulolu kooli poolt pakutavate sotsiaalsete tugiteenuste kohta Pärnumaa koolide näitel. Teie antud vastused on anonüümsed ning konfidentsiaalsed.

1. Sugu:

- Naine
- Mees

2. Vanuseaste:

- 5.-6. klass
- 7.-9. klass

3. Minu vaimse tervise seisund on:

- Väga halb
- Kehv
- Keskmine
- Hea
- Väga hea
- Muu

4. Kui tihti tunned stressi/ärevust/pinget?

- Ei tunne üldse
- Korra kuus
- Kord nädalas
- Paar korda nädalas
- Iga päev
- Muu

Lisa 2 järg

5. Kui palju pinget/ärevust/stressi põhjustavad ...

1 - Ei põhjusta üldse; 2 - Põhjustab harva; 3 - Põhjustab aeg-ajalt; 4 - Põhjustab tihti; 5 - Põhjustab kogu aeg.

	1	2	3	4	5
Peresuhted/pereprobleemid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rahaprobleemid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koolitöö/hinded	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sõprussuhted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Probleemid õpetajatega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kiusamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Probleemid koolikaaslastega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Kui tihti tunned, et tahaksid kellegagi oma muredest rääkida?

- Ei tunne üldse
- Harva
- Aeg-ajalt
- Üsna tihti
- Kogu aeg
- Muu

7. Soovin, et kool huvituks rohkem minu vaimsest tervisest?

Näiteks toimuksid aeg-ajalt nõustamissessioonid või heaolu küsitlused?

- Jah
- Ei
- Ei oska öelda

Lisa 2 järg

8. Kui tihti tunned, et vajadusel saad kooliõpetajate või -personali seast kellegagi oma muredest rääkida?

- Ei tunne üldse
- Harva
- Aeg-ajalt
- Enamus ajast
- Kogu aeg

9. Kas sinu koolis töötab kooli sotsiaaltöötaja?

Kooli sotsiaaltöötaja võib olla teiste nimetustega koolisotsiaalnõustaja või sotsiaalpedagoog.

Jah



10. Kas olete külastanud kooli sotsiaaltöötajat?

- Jah
- Ei
- Ei ole, aga sooviksin

11. Kooli sotsiaaltöötajaga kohtumine on mind aidanud.

- Jah
- Ei
- Muu

Ei



10. Soovin, et koolis töötaks keegi, kellele saaksin oma muredest rääkida ja kes ei oleks minu õpetaja

- Jah
- Ei
- Ei oska öelda
- Muu

11. Kas sinul või mõnel su koolikaaslasel oleks abi sellest, kui koolis pakutaks sotsiaalseid tugiteenuseid?

- Jah
- Ei
- Muu

Lisa 2 järg

12. Kui meelsasti räägiksid kooli sotsiaaltöötajale oma probleemist?

- Ei räägiks üldse
- Harva räägiksin
- Mõnikord räägiksin
- Enamjaolt räägiksin
- Räägiksin meelsasti
- Muu

13. Kui vajalikuks pead kooli sotsiaaltöötaja tööd?

- Pole üldse vajalik
- Vähe vajalik
- Nii ja naa
- Üsna vajalik
- Väga vajalik
- Muu

14. Minu arvates võiks kooli sotsiaaltöötaja ise kõiki õpilasi aeg-ajalt nõustamisele kutsuda

- Jah, kord poolaasta jooksul
- Jah, korra aastas
- Jah, kord kuus
- Ei, kooli sotsiaaltöötaja külastamine peaks olema vabatahtlik
- Ei oska öelda
- Muu

Lisa 2 järg

15. Milliste probleemide ilmnemisel pöörduksid kooli sotsiaatöötaja poole?

1 - Üldse mitte, 2 - Harva, 3 - Mõnikord, 4 - Üsna meelsasti, 5 - Kõige meelsamini

	1	2	3	4	5
Probleemid õppetööga/õpetajatega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kodused probleemid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Probleemid sõpradega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rahaprobleemid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kiusamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õppimiseks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Probleemid klassi- või koolikaaslastega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lisa 3. Pärnu Õppenõustamiskeskuse koolisotsiaalnõustaja ametijuhend

1 ÜLDANDMED

1.1 Ametnimetus

Koolisotsiaalnõustaja

1.2 Struktuuriüksus

Õppenõustamine

1.3 Tegevusvaldkond

Sotsiaalpedagoogiline nõustamine ja võrgustikutöö

1.4 Töö tegemise koht

Õppenõustamiskeskus jaKool

2 STRUKTUUR

2.1 Vahetu juht

Valdkonnajuht

2.2 Kes asendab

Kokkuleppel

2.3 Keda asendab

Kokkuleppel

3 TÖÖ KIRJELDUS

3.1 Eesmärk

Töö põhieesmärgiks on koolikohustuse mittetäitmise ja põhihariduseta koolist väljalangemise ennetamine.

3.2 Koolisotsiaalnõustaja põhiülesanded

1. 1-9. klassi õpilaste, nende vanemate ja õpetajate nõustamine ning toetamine kohustusliku põhihariduse omandamisel.
2. Oma töös õpilastega lähtumine laste huvidest.
3. Õpilasi ümbritsevate huvi- ja sidusgruppidega ning valdkondade spetsialistidega aktiivse ja järjekindla sideme pidamine.
4. Õppenõustamiskeskuse spetsialistina osalemine asutuse koosolekutel, nõupidamistel, arendustegevuste aruteludel.

TÖÖ ÕPILASEGA

5. Õpilase nõustamine temaga seotud olukordade mõistmisel, hindamisel, analüüsimisel ja lahenduste leidmisel.
6. Õpilase toetamine talle kohaldatud tugimeetmete rakendamisel, olles vahendajaks või ühendavaks lüliks õpetajate, kodu ja kooli ning teiste vajalike institutsioonide ning spetsialistide vahel.

Lisa 3 järg

KOOLI JA KODU SIDEMETE TUGEVDAMINE

7. Lastevanemate ja õpetajate nõustamine kooli ja kodu vahelise sideme tihendamisel ning suhete parandamisel.
8. Vajadusel õpilaste kodude külastamine.
9. Lapse lähikeskkonna ressursside ja riskikifaktorite analüüsimine toetamaks lapse arengut ja koolikohustuse täitmist.

KOOSTÖÖ, MEESKONNATÖÖ, VÕRGUSTIKUTÖÖ

10. Aktiivne osalemine kooli tugisüsteemide töös.
11. Õpilase probleemiga tegelemiseks süsteemse võrgustikutöö algatamine, kokkukutsumine ja vajadusel koordineerimine.
12. Koostöös tugivõrgustikuga koolis toimuvate kiusamise või vägivallajuhtumitega tegelemine ja analüüsimine.
13. Koolis tekkinud ekstreemolukorra või õnnetusjuhtumi puhul ülesannete täitmine, mis on kriisi reguleerimise kavas kooli juhtkonna ja spetsialisti vahel eelnevalt kokku lepitud.
14. Koostöö lastekaitsespetsialistiga juhtumite puhul, mis on ületanud koolisotsiaalnoustaja pädevuse piirid või mille lahendamine haridussüsteemis koolikorralduslike meetmete abil pole võimalik.
15. Koostöö noorsoopolitseiiga õigusrikkumisi toime pannud või käitmisprobleemidega õpilaste puhul.

ENNETUSTÖÖ

16. Põhiülesandest tulenevalt preventiivses töös osalemine õpilaste riskikäitumise ennetamiseks.
17. Sihtgruppide nõustamine sotsiaalse tõrjutuse ilmingute märkamiseks ja selle vähendamisele suunatud ennetamistöö tegemiseks koolis.

TÖÖ PLANEERIMINE JA ARUANDLUS

18. Tegelemine 50% üldtööaja mahust klienditööga.

Lisa 3 järg

19. Õppeaastaks töö planeerimisel lähtumine HTM-i ja haridusosakonna poolt seatud prioriteetidest, keskuse arengukavast ning arvestamine teenindatava kooli soovide ja eripäraga.
20. Arvestuse pidamine koolikohustust mittetäitvate õpilaste (iga trimestri lõppedes) ja põhihariduseta koolist lahkujate (õppeaasta lõppedes) kohta.
21. Oma töö aruannete (jaanuaris statistiline ja juunis statistilis-analüütiline) ning eneseanalüüsi esitamine asutuse juhatajale.
22. Vastavalt kokkuleppele oma töö kokkuvõtte tutvustamine teenindatava kooli juhtkonnale/HEV meeskonnale.

3.3 Õigused

1. Töö privaatsuse ja konfidentsiaalsuse printsiibi tagamiseks töötada kliendiga omaette tööruumis.
2. Saada koolidelt oma tööks vajalikku informatsiooni ja andmeid.
3. Pöörduda abi saamiseks lapse perekonna ja sugulaste ning avalike institutsioonide poole.
4. Planeerida ise oma tööaega lähtudes etteantud tööaja mahust ja kooskõlastada tööaja graafik valdkonna peaspetsialisti ja keskuse juhatajaga.
5. Osaleda koolisotsiaaltööd puudutavatel aruteludel ja teha ettepanekuid töö paremaks korraldamiseks.
6. Valida eesmärkide saavutamiseks sobivaid tegevuse viise ja meetodeid.
7. Keelduda last kahjustada võiva informatsiooni väljastamisest.
8. Pöörduda juhataja poole tööülesannete täitmisel tekkinud konfliktide korral.
9. Koolisotsiaalnõustajal on õigus erialasele enesetäiendusele ning saada kovichiooni.
10. Saada ülesannete täitmiseks vajalikke töövahendeid ja kontoritehnikat.

3.4 Vastutus ja töö eetika

1. Vastutab Pärnu Õppenõustamiskeskuse töökorralduse reeglitest ja käesolevast ametijuhendist tulenevate tööülesannete nõuetekohase ja korrektse täitmise eest.
2. Vastutab kliendi privaatsuse ja teda puudutava info korrektsuse ja konfidentsiaalsuse eest.

Lisa 3 järg

3. Vastutab oma tööaja plaanipärase kasutamise ja juhatajaga kooskõlastatud töögraafikust kinnipidamise eest.
4. Vastutab oma töös kasutatavate meetodite ja vahendite põhjendatuse eest.
5. Vastutab talle ametikohal usaldatud vara korrashoiu ja säilimise eest.
6. Vastutab tervishoiu-, tööohutus-, ja tuleohutusnõuete täitmise eest oma tööruumis.

4. Eeldused

1. Omandatud või omandamisel olev sotsiaalpedagoogika-, pedagoogika-, sotsiaaltöö- või psühholoogiaalane kõrgharidus
2. Kõrgtasemel eesti keele oskus
3. Kesktasemel ühe võõrkeele oskus
4. Tööks vajalikul määral arvuti kasutamise oskus
5. Väga hea suhtlemisoskus, empaatiavõime, sõbralikkus, tolerantsus, eetilisus
6. Initsiatiivikus, iseseisvus otsustamisel, vastutustunne, analüüsivõime
7. Meeskonnatöö oskus

SUMMARY

STUDENT SATISFACTION WITH SOCIAL SUPPORT SERVICES ON THE EXAMPLE OF TWO PÄRNU COUNTY SCHOOLS

Kristine Johanson

One of the main purposes of educational system is to prepare students for upcoming societal life and labour market. One of the greatest challenges that schools face are student dropouts from basic or upper-secondary general schools. Lower education can cause obstacles, such as unemployment or lower income in the future (Statistikaamet, 2015). To encourage children's positive development, they need a safe home, as well as a secure school and social environment; however the students' problems are missed or left unattended too often, causing stress that may trigger many serious health issues like anxiety, depression, low physical activity, unhealthy diet, alcohol/drug assumption (Shonkoff *et al.*, 2009, p. 2253), low academic results (Schraml *et al.*, 2012, p. 74), suicidal thoughts (Johnson *et al.*, 2002, p. 741), and sleep disorders (Dewald *et al.*, 2014, p. 504).

Since children spend a remarkable time at school, the latter has a pivotal role to play in childrens' welfare and stress prevention. Multiple countries highly value school-based counselling services; however, there are still many students who are not able to receive those services at school (British Association for Counselling and Psychotherapy, 2015, p. 1; Vainikainen & Koivisto, 2016, p. 5; Riigikontroll, 2020, p. 1). According to National Audit Control of Estonia (2020, p. 19–22), about 20% of schools in Estonia do not offer social support services, although early intervention is the key element in supporting children if they do not receive timely support services, it may cause a lag in their abilities.

The aim of this study was to investigate the objectiveness of school social workers' profession and make suggestions to key stakeholders of Pärnu county's schools in order to raise the quality of school support system. The main research tasks were:

- How do students evaluate their mental health state?
- How students evaluate their school's social support services?

- Is there a need for school social workers services in a school, where social support services are currently offered by other school faculty members?

Many authors say that modern school social work is a symbiosis of social work and social pedagogy and its roots date back to 19th century Europe. Estonian school social work is mostly based on the concept of German social pedagogy; it came to fruition after the dissolution of the Soviet Union in 1994 and according to the law, all students were supposed to have access to social support services. Schools are in charge of organizing social support services, but across the country, many schools are having difficulties fulfilling that task: there are not enough specialists; Ministry of Education and Science does not have a full overview of the field; school faculty members may not fully comprehend school social workers' services; and there is no general directive that would explain the tasks of school social workers. The main purpose of social support services is to forestall dropping out of school, which is often caused by different social problems. Students' problems change in time; the author of this thesis finds that a school social worker should be the person who is always there for the students, parents, and also school faculty members. School social worker has an occupational education and therefore better abilities to help the staff face different problems and to organize close cooperation between several specialists/institutions.

Both quantitative and qualitative methods are used in this research. The quantitative method is used to determine the factors that affect the students' mental health and to evaluate student satisfaction with school social support services. The cohort incorporates students from grades 5 to 9 from two Pärnu County schools, the difference being that one school had a school social worker, whereas the other did not. The measurement tool is a questionnaire. The qualitative method was chosen to gain a detailed understanding of the schools' social support system and the measurement tool is a structured expert interview.

Results from this study show that studying and grades are the greatest causes of stress for the students and one third of them would like to have somebody to talk to. Further analysis indicates that students do not perceive school social workers as trustworthy and they are mostly considered for school related problems such as bullying, problems with classmates and teachers, and learning social skills. When asked whether students would

like to be called to counselling from time to time, many of the respondents reported that they would like counselling sessions to be held once in every six months. It also appeared from the interviews that the school with a school social worker has a clearer sense of social support system, rather than the other school, where many issues regarding it were unclear. The schools would also benefit from more awareness campaigns and student involvement in social support activities.

It is also clear that schools, especially those where social support services are handled by other school faculty members, need some directives from the Ministry of Education and Science in order to offer high quality social support services. Currently, there are many vague boundaries that are in need of clarification.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristine Johanson

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Rahulolu sotsiaalsete tugiteenuste pakkumisega õpilastele kahe Pärnumaa kooli näitel“,

mille juhendajaks on Anu Aunapuu,

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

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristine Johanson

17.05.2021