

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Ühiskonnateaduste instituut
Sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriala

Ann Tooming

Koolisotsiaalpedagoogi töö aluseks olevad teadmised

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Marju Selg (MSW)

Tartu 2015

Kinnitan, et olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Ann Tooming

04.07.2015

Abstract

Ann Tooming (2015). The knowledge on which a school's social pedagogue's work is based. Bachelor thesis. University of Tartu, Institute of Social Studies, Speciality of Social Work and Social policy.

The social pedagogue's professional standards, the works of several authors and my own experiences from working at school show that Estonian schools' social pedagogues' work lacks the educational tendency that facilitates preventing and solving problems and which is common for social pedagogy. Estonia's current social pedagogy has an individual approach and is associated rather with solving problems. Thus, I want to find out, what kind of knowledge the social pedagogues rely on in their everyday work. According to the aim of this research, I set the following research questions:

- What is a school's social pedagogue's everyday work about?
- What kind of professional knowledge do schools' social pedagogues rely on in their work?
- Which profession do schools' social pedagogues associate themselves with?

The research paper consists of three chapters. In the first chapter I give an overview of the occupational knowledge, describe social work at school, social pedagogy and socio-pedagogical social work at school. In the second chapter I give an overview of the method, the respondents, the method of analysis and researcher's reflexivity. In the third chapter I present the main results of my research and the discussion. Three qualitative semi-structured interviews were conducted with schools' social pedagogues, followed by word-by-word transcription. Content analysis was used to analyse the data.

The main results can be summarized as follows: the research showed that schools' social pedagogues mainly deal with solving individual problems. Prevention and collective forms of work have got left behind. The everyday work of the participants of this research is significantly different from the German (Continental Europe) socio-pedagogical tradition. It appeared that the social pedagogues do not rely on social work theories in their everyday work. They use knowledge from psychology and psychotherapy.

Keywords: knowledge, social pedagogy, school social work, content analysis

Sisukord

Abstract	2
Sissejuhatus	5
1. UURIMUSE TAUST	6
1.1 Erialateadmuse kujunemine	6
1.2 Koolisotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika	10
1.2.1 Koolisotsiaaltöö	10
1.2.2 Sotsiaalpedagoogika	11
1.2.3 Sotsiaalpedagoogiline koolisotsiaaltöö	13
1.2.4 Koolisotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika kogemused Eestis	15
Probleemipüstitus	18
2. MEETOD	19
2.1 Uurimismeetodi valik	19
2.2 Uurimuses osalejad ja andmekogumine	19
2.3 Analüüsimeetod	20
2.4 Uuriija refleksiivsus	21
3. TULEMUSED JA ARUTELU	22
3.1 Koolisotsiaalpedagoogi igapäevane töö	22
3.1.1 Probleemide lahendamine	22
3.1.2 Ennetustöö	24
3.1.3 Individuaalsed ja kollektiivsed töövormid	25
3.1.4 Spetsialistide vaheline koostöö ja võrgustikutöö	26
3.1.5 Tegevused, mida koolisotsiaalpedagoog oma kohustuseks ei pea	27
3.2 Koolisotsiaalpedagoogi praktika aluseks olevad teadmised	29
3.2.1 Teadmised: formaalsed ja mitteformaalsed (sh kogemuslikud)	29
3.2.2 Oskused (sh meetodid)	32

3.2.3	Väärtused (sh kutse-eetika)	33
3.2.4	Teadmiste allikad.....	34
3.3	Koolisotsiaalpedagoogi erialane eneseesitlus	35
3.3.1	Sotsiaalpedagoogi roll koolis	35
3.3.2	Erialane enesemääratlus.....	36
	Kokkuvõte ja järeldused.....	38
	Kasutatud kirjandus	40
	LISAD	44
	Lisa 1: Sotsiaaltöö koht ühiskonnas	44
	Lisa 2: Intervjuu kava.....	45

Sissejuhatus

Minu uurimistöö teema on „Koolisotsiaalpedagoogi töö aluseks olevad teadmised“. Idee seda uurida tekkis segadusest kahe eriala, koolisotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika vahel Eestis.

1990-ndatel aastatel alustasid Eesti koolides tööd spetsialistid, kelle ametinimetus oli koolisotsiaaltöötaja. Nad tegelesid peamiselt laste ja peredega seotud sotsiaalsete probleemidega. Tänapäevaks on ametinimetus muutunud ning koolides töötavad enamasti sotsiaalpedagoogi ametinimetusega spetsialistid. (Selg, 2012: 102)

Töötan koolis ja näen igapäevaselt sotsiaalpedagoogi oma tööülesandeid täitmas, enamasti teeb ta individuaalset tööd kooli kodukorda rikkunud õpilastega ning suhtleb nende vanematega. Ülikoolis õppides on mul sotsiaalpedagoogikast kujunenud teistsugune arusaam. Mulle tundub, et Eesti koolides töötavate sotsiaalpedagoogide praktikas puudub sotsiaalpedagoogikale omane kasvatuslik suund, mis aitab probleeme ennetada. Praegune sotsiaalpedagoogika on probleemikeskne ja indiviidile suunatud. Eelnevast lähtuvalt soovin teada saada, millistele teadmistele toetuvad oma igapäevases töös sotsiaalpedagoogi ametinimetusega spetsialistid Eesti koolides. Lähtun oma töös arusaamast, et kooli sotsiaalpedagoog peaks tegema koolisotsiaaltööd, mis on üks sotsiaaltöö valdkond ja ammutab teadmisi sotsiaalpedagoogikast.

Uurimustöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses osas annan ülevaate sotsiaaltöö erialateadmuse kujunemisest, kus tutvustan sotsiaaltöö teooriate jaotust, teooria rolli praktikas ning reflektiivpraktika mõistet. Selles peatükis käsitlen ka koolisotsiaaltööd, sotsiaalpedagoogikat, sotsiaalpedagoogilist koolisotsiaaltööd ning kirjeldan Eesti koolisotsiaaltööd ja sotsiaalpedagoogikat. Teises peatükis annan ülevaate uurimismeetodist, uurimuses osalejatest, analüüsimeetodist ja uurija refleksiivsusest. Tulemuste ja arutelu osas kirjeldan uurimistulemusi, mis on esitatud analüüsist ilmnunud kategooriate kaupa. Töö lõppeb järelduste ja kokkuvõttega.

1. UURIMUSE TAUST

1.1 Erialateadmuse kujunemine

Sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika kuuluvad abistavate ja juhendavate erialade hulka (vt lisa 1) ning nende ühiseks katusterminiks on sotsiaalne töö (Selg, 2012: 64). Inglise keeles ei ole võimalik „sotsiaaltöö“ ja „sotsiaalse töö“ mõistete vahet teha, tähenduse määrab kontekst. Seega otsustasin oma töös mõista neid sünonüümidena ning kasutada üldmõistena sotsiaaltööd. Koolisotsiaaltöö ja koolisotsiaalpedagoogika kuuluvad selle arusaama kohaselt mõlemad sotsiaaltöö harude hulka.

Koolisotsiaaltöö on sotsiaaltöö ühe haruna teoreetilis-praktiline eriala, mis ammutab teadmisi ja meetodeid paljudest teadusaladest ja teoreetilistest suundadest nagu näiteks psühholoogia, sotsiaalpedagoogika, haridus- ja kasvatusteadus, sotsioloogia (Selg, 2014: 11).

Nii nagu akadeemilist haridust eeldavatele erialadele omane, on ka koolisotsiaaltööl oma erialateadmus – see on erialased teadmised (sh teooriad), oskused (sh meetodid), kogemused, väärtused. Praktika tähendus on enamasti mõistetav – see on see, mida erialaselt tehakse. Teooria olemus jääb aga tihti segaseks. Payne (2014: 5) defineerib teooria üldistatud ideede süsteemiks, mis korrastatud viisil kirjeldab ja seletab teadmisi meid ümbritsevast maailmast. Sotsiaaltöö teooria aitab meil mõista, mis on sotsiaaltöö ja kuidas seda teha.

Sotsiaaltöö teooriaid on võimalik jaotada mitmeti. Sibeon (1990) jagab sotsiaaltöö teooriad formaalseteks ja mitteformaalseteks. Formaalsed teooriad on kirja pandud ning akadeemilistes ja erialastes ringkondades läbiarutatud. (Sibeon 1990: 34, Payne 2014: 5–6 kaudu) Wilken (2015: 40) nimetab neid sotsiaalteadustest ja sotsiaaltöö teooriast pärinevateks teadmisteks. Mitteformaalsed teooriad kujunevad ühiskonnas eksisteerivatest arusaamadest ning praktikud loovad neid lähtuvalt kogemustest (Sibeon 1990: 34, Payne 2014: 5–6 kaudu). Wilkeni (2015: 40) järgi on need isiklikust elust ja tööalastest kogemustest pärinevad teadmised ning klientide kogemuslikud teadmised. Eraldi on võimalik välja tuua teadmised konteksti kohta: kultuur, naabruskond, poliitika, seadused jms (Wilken 2015: 40).

Sotsiaaltöö teooriaid saab jagada veel omakorda kolmeks: eneseseletusteooriad, rakendusteooriad ja kliendimaailma teooriad. Mitteformaalsete ja formaalsete teooriatüüpide kolmeks jaotust ja teooriatüüpide erinevusi aitab paremini mõista järgnev tabel (Sibeon 1991, Fook 2012, Gilgun 1994, Payne 2014: 6 kaudu):

	Formaalsed teooriad	Mitteformaalsed teooriad
Eneseseletusteooriad	Ametlik kirjeldus hoolekande olemusest ja eesmärkidest.	Moraalsed, poliitilised, kultuurilised väärtused, millest praktikud juhenduvad.
Rakendusteooriad	Ametlikult kirja pandud praktika teooriad (nt juhtumitöö, pereteraapia, grupitöö) mida rakendatakse deduktiivselt ehk üksikolukordades kasutatakse üldisi ideid.	Praktikute isiklikud üksikolukordadest induktiivselt loodud teooriad, mille paikapidavust katsetatakse kindlates olukordades.
Kliendimaailma teooriad	Ametlikult kirja pandud sotsiaalteooriad ja empiirilised andmed abielust, perekonnast, rassidest, ühiskonna klassidest.	Kultuurilised ja praktikute kogemustest kujunenud arusaamad käitumisnormidest, perekonnast, heast kasvatusest.

Eneseseletusteooriad seletavad, mis on sotsiaaltöö – annavad laiemat pildi sotsiaaltöö olemusest ja ülesannetest. Rakendusteooriad kirjeldavad, kuidas sotsiaaltööd teha – pakuvad ideid sotsiaaltöö tegemiseks ja eesmärkide saavutamiseks. Kliendimaailma teooriad seletavad kliendi maailma – aitavad tundma õppida sotsiaalset reaalsust, mille keskel sotsiaaltöötajad tegutsevad. Kolm teooria tüüpi formaalsete ja mitteformaalsete aspektidega on omavahel seotud ja toetavad erialast praktikat. (Sibeon 1990: 34, Payne 2014: 5–6 kaudu)

Sotsiaaltöö teooriad on olulised väga mitmel põhjusel. Payne (2014) nimetab neli põhjust teooria kasulikkusest. Esiteks aitab teooria ideid mõista ja neid kahtluse alla seada, see aitab varjatud asju seletada ja nähtavale tuua. Teiseks pakub teooria seletusi ja aitab mõista, kuidas asjad omavahel seotud on. See aitab korrastada keerukaid nähtusi ja olukordi. Kolmandaks pakub teooria praktika raamistikku. Korrastades ideid ja uurimistulemusi, pakub teooria juhiseid, kuidas keerukates olukordades toimida. Neljandaks aitab teooria olla vastutustundlik ja distsiplineeritud spetsialist. Klientidel, kolleegidel ja tööandjatel on õigustatud ootus, et sotsiaaltöö praktikud suudavad õigustada ja põhjendada oma valikuid. (Payne, 2014: 11–12)

Niisiis on teooria sotsiaaltöös oluline, sest see on aluseks praktikale ja õpetab tegema head sotsiaaltööd ning annab vahendid tehtud töö analüüsimiseks ja arendamiseks (Selg, 2015). Sotsiaaltöö teooria ja praktika on omavahel tihedalt seotud (Payne, 2014; Healy 2005). Ilma teoreetilise baasita on spetsialistil raske piiritleda mida ta teeb, keeruline mõista ja seletada miks ta seda teeb ja kuidas ta seda teeb. Selleks, et olemasolevaid teooriaid praktikas tulemuslikult kasutada on oluline nende aluseid ja olemust mõista (Healy 2005). Howe (1987: 17, Healy 2005: 95 kaudu) aga tõdeb, et sotsiaaltöötajatel on tihti raske nimetada teoreetilisi lähenemisi, mida nad praktikas kasutavad. Sageli võib kohata sotsiaaltöötajaid, kes „viskavad teooriad aknast välja“ esimesel võimalusel pärast diplomi kättesaamist. Paljudele autoritele toetudes väidab Healy (2005), et vähesed sotsiaaltöötajad kasutavad teooriaid teadlikult. (Healy, 2005: 95)

Seda olukorda aitab selgitada sotsiaaltööle omane ebamäärasus. Kui reaalteaduses aitavad kindlad teadmised tööprotsessi ette aimata ja seda tehniliselt hallata, siis inimestega tööks ei ole üksikasjalikku teaduslikku alust ja selgeid juhiseid. (Howe, 2009: 172–173) Sotsiaaltöös tuleb tegelda keeruliste ja alati üksteisest erinevate juhtumitega. Seetõttu on sotsiaaltöö praktikas raskusi teooria valikul, teooria ja praktika omavahelise seose leidmisel ja teooria kohandamisel kindla juhtumi jaoks. Puudub terviklik sotsiaaltööteooria – olemas on palju erinevaid suundi ja teooriaid, mille vahel sotsiaaltöötajad ekslevad ning ei oska neid praktikas selgelt, formaalselt eristada, piiritleda, kasutada. (Göppner ja Hämäläinen 2007; Selg, 2015). Ka ühiskond muutub järjest keerukamaks, aja ja olude muutudes tuleb sotsiaaltööd pidevalt ümber mõtestada ja teooriaid praktika käigus kohandada (Selg, 2012: 62–63).

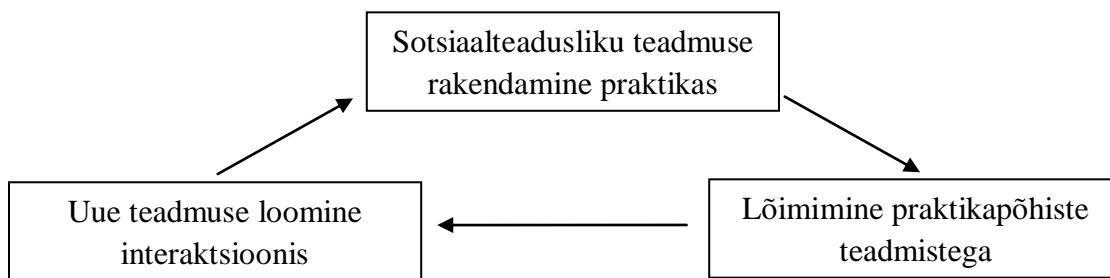
Tervikliku teooria ja olukorrale sobivate rakenduste loomist ning ebamäärasusega toimetulemist saavad praktikud ise soodustada analüüsides ja mõtestades oma tegevusi järjepidevalt ja erinevatest aspektidest. Seda toetab reflektiivpraktika, mille aluseks on refleksioon, refleksiivsus ja kriitiline mõtlemine (Fook, White ja Gardner, 2006: 3-20). Need omakorda on viisid, mis aitavad sotsiaaltöötajal praktikat teooriaga ühendada (Payne, 2014: 65).

Reflektiivpraktika on struktureeritud protsess, mis sisaldab oma tehtud tööle tagasi vaatamist, selle teadlikku ja kriitilist analüüsi ja sellest analüüsist õppimist. Reflektiivpraktikas on oluline spetsialisti refleksiivsus – teadlikkus oma enda minast, teadmistest, oma tegude põhjustest ja tagajärgedest, oma tunnetest, mõtetest ja selle kõige mõjust praktikale. Selline

kriitiline peegeldus ja seoste loomine soodustab teadlikumat tegutsemist tulevikus. (Howe, 2009)

Reflektiivpraktika aitab katsetada teoreetilisi ideid ja uurimistulemusi oma kogemustes, selgitada välja teoreetilised ideed oma tegude taga, seljatada eelarvamusi ning luua tagasisidet nii enda, kolleegide kui klientide vahel (Beckett 2006: 190, Payne 2014: 79–80 kaudu). Sotsiaaltöö praktika pidev reflekteerimine aitab luua uusi teooriaid: toimub olukorra kriitiline peegeldamine ning seejärel teooria kohandamine või uue loomine (Payne, 2014: 79; Wilken, 2015).

Olemasoleva sotsiaaltöö teadmuse, sh teooriate, rakendamist ja uue teadmuse loomist seletab kujutatud tsükel (joonis 1).



Joonis 1. Teadmuse tsükel (Wilken 2015: 39)

Et sotsiaaltöö teooriaid tulemuslikult praktikas kasutada, on oluline reflektiooni kaudu saadud isiklike ja praktikapõhiseid teadmisi teoreetiliste teadmistega siduda. Kuna reflektioon loob ka tagasisidet klientidega, siis praktikapõhiste teadmise alla kuuluvad muuhulgas teadmised teenuse kasutaja kogemustest. Uut teadmist luuakse olemasoleva erialase teadusliku teadmuse ja praktika käigus saadud teadmiste baasil. See toimub interaktsioonis spetsialistide, sotsiaaltöö klientide ja uurijate/teadlastega ning oluline on lähtuda ka kontekstist (kultuur, poliitilised vaated, seadusandlus jms). (Wilken, 2015)

Teadmised kontekstist on sotsiaaltöös olulised, sest kontekst mõjutab sotsiaaltöö praktikat väga suurel määral. See mõjutab rakendusteooriate, töövõtete ja meetodite valikut ning korralduslike otsuseid sotsiaaltöös. Ka erinevates institutsioonides domineerivad ja võitlevad oma positsiooni eest erinevad ideoloogiad ja teooriad. Sageli on eri haldusalades ja institutsioonides otsustatud, millist teooriat ja missuguseid meetodeid järgida. (Healy, 2005) Kontekst, sealhulgas tööpaik, mõjutab praktikute peamisi tööülesandeid, tegevuste otstarvet

ning tööviise (Selg, 2012: 66). Nii on ka haridussüsteemi puhul – kool mõjutab oma regulatsioonidega nii koolis töötava sotsiaaltöötaja kui sotsiaalpedagoogi teooria- ja meetodivalikut

1.2 Koolisotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika

1.2.1 Koolisotsiaaltöö

Koolisotsiaaltöö on sotsiaaltöö haru, mis aitab toetada õpilaste õppimist ning sotsiaalsed ja emotsionaalsed arengut. Koolisotsiaaltöötaja on õpilase, kooli, kodu ja kogukonna vaheliste suhete vahendajaks. (Franklin, Gerlach ja Chanmugam, 2012: 81-82; Huxtable ja Blyth 2002: 233-234) Koolisotsiaaltöö juured ulatuvad 19. sajandi lõppu Suurbritanniasse ja 20. sajandi algusesse Ameerika Ühendriikidesse. Sel ajal muutus neis riikides põhiharidus kohustuslikuks, kuid mitmed ühiskonnas esilekerkinud sotsiaalsed probleemid (vaesus, rassikonfliktid) takistasid lastel koolis käimist. Koolid vajasid abi koolikohustuse täitmise tagamisel ning lastevanemates haridussõbraliku suhtumise kujundamisel. Sellega hakkasid tegelema sotsiaaltöötajad. (Franklin jt, 2012: 82–83; Huxtable ja Blyth 2002: 8–9) Nimetus koolisotsiaaltöö (*School Social Work*) võeti kasutusele 1930ndatel (Costin 1969, Huxtable ja Blyth 2002: 9 kaudu).

Esialgu oli koolisotsiaaltöötaja ülesandeks koolikohustuse täitmise edendamine, positiivsete suhete loomine kooli ja kodu vahel. Aja möödudes on ühiskonnas ja haridussüsteemis aga toimunud mitmeid muutusi, mis on koolisotsiaaltöötaja tegevusvaldkonda avardanud (Huxtable ja Blyth, 2002: 10). Näiteks USAs peab 21. sajandi koolisotsiaaltöötaja tähelepanu pöörama õpilaste füüsilise ja vaimse tervise ning psühhosotsiaalse arengu edendamisele, sh tegelema suhteprobleemidega, kohanemiskustega, koolikohustuse mittetäitmisega, koolist väljalangevusega, hariduslike erivajadustega, teismeliste rasedusega, perevägivald ja koolikiusamisega, väärkohtlemisega, uimastite kuritarvitamisega, kuritegevusega ja vaesusest tulenevate probleemidega. (Franklin jt, 2012: 82)

Koolisotsiaaltöötaja teeb õpilaste, õpetajate ja lapsevanematega individuaalset ja grupitööd, tegeleb tehtud töö hindamisega ja tugivõrgustiku nõustamisega ning arendab tegevuskavasid ja -viise (Constable, 2006: 22). Koolisotsiaaltöötajad kasutavad põhilise meetodina

juhtumitööd, mis sisaldab suunamistööd, koordineerimist, nõustamist, teraapiaid, kriisisekkumist, kodukülastusi, jõustamist (Franklin jt, 2012: 87; Huxtable ja Blyth, 2002: 234). Need kõik viitavad probleemikesksele ja individuaalsele lähenemisele, mis muutus koolisotsiaaltöös domineerivaks 1930ndatel USA-s (Germain, 2006: 29).

Mitmed USA-s läbiviidud uurimused näitavad, et koolisotsiaaltöötajad on endiselt keskendunud indiviidi emotsioonidele ja personaalsusele. (Franklin jt, 2012: 87). Haridussfääris toimunud muutuste tõttu suunavad mitmed autorid ja uurimused praktikuid koolisotsiaaltöös kasutama siiski ökoloogilist lähenemist, mitmetasandilisi sekkumisi ning ennetustööd (Franklin jt, 2012: 88, 97; Berzin ja O'Connor, 2010: 238).

Koolisotsiaaltöö on riigiti erinev, sest selle kujunemist ning arenemist on mõjutanud erinev kontekst. Saksamaal on koolisotsiaaltöö traditsioon kujunenud viimase 40 aasta jooksul ning see on läbi põimunud sotsiaalpedagoogiliste ideedega. Sotsiaalpedagoogiline lähenemine hakkas Saksamaal arenema 18.-19. sajandil, kui sotsiaalsetele probleemidele otsiti lahendusi pedagoogilistest ja kasvatuslikest ideedest (Hämäläinen, 2001). Koolisotsiaaltöö algusajaks võib Saksamaal pidada 1970. aastat, mil esimesed täistööajaga sotsiaalpedagoogid alustasid tööd koolides (Kath 1973, Wulfers 2002: 124 kaudu). Saksamaa sotsiaalpedagoogilisest koolisotsiaaltööst kirjutan täpsemalt peatükis 1.2.3. Enne seda on oluline anda ülevaade sotsiaalpedagoogikast.

1.2.2 Sotsiaalpedagoogika

Sotsiaalpedagoogikat (*Sozialpädagogike*) mainiti esmakordselt 1844. aastal Saksamaal, kui Karl Mager tähistas personaalse, sotsiaalse ja moraalse kasvatuselise teooria ja praktika kirjeldamise vastavas ühiskonnas mõistega sotsiaalpedagoogika. (Winkler 1988: 41, Cameron ja Moss 2011: 8 kaudu)

Sotsiaalpedagoogiline praktika hakkas Saksamaal jõudsalt kujunema 19. sajandi teisel poolel, ajal mil toimus industrialiseerimine ja urbaniseerumine (Lorenz, 2008: 628; Hämäläinen, 2001: 37; Hämäläinen, 2012: 9). Ühiskondliku murrangu ajal muutus endine traditsiooniline perekondlik kasvatus ning nõrgenes kogukondade ühtekuuluvus ja kasvatusvõime. Tekkisid uut tüüpi sotsiaalsed probleemid, mida Saksamaal hakati käsitlema hariduslikust ja

kasvatustaspektist. Ulatuslik pedagoogiline liikumine ühendas sotsiaalseid ja pedagoogilisi vaateid. (Hämäläinen, 2001: 40)

Saksamaal asetses sotsiaalpedagoogika alguselt kasvatusteadustes, kuid pärast Teist maailmasõda muutus see sotsiaalteaduse osaks (Dewe ja Otto 1996, Thiersch 1992, Rauschenbach 1999, Hämäläinen 2003: 76-77 kaudu). Tänapäeval on sotsiaalpedagoogika sotsiaalteaduste hulgas üheks võimalikuks sotsiaaltöö raamistikuks sarnaselt teiste sotsiaaltööteooriatega (Hämäläinen, 2001: 25).

Tegevusvaldkonniti on sotsiaalpedagoogika väga laia haardega (Cameron ja Moss, 2011: 7; Smith, 2012: 47; Lorenz, 2008: 11). Sotsiaalpedagoogid töötavad laste, noorte, täiskasvanute ja vanuritega ning mitte ainult erirühmadega, vaid kõikide inimestega (Cameron ja Moss, 2011: 7; Kyriacou, Ellingsen, Stephens ja Sundaram, 2009: 76; Hämäläinen, 2001). Seega ulatub sotsiaalpedagoogika kasulikkus kõikide ühiskonnaliikmeteni. Ühiskondlikust – laiemast – arusaamast lähtuvalt on Cameron ja Moss (2011: 13) iseloomustanud sotsiaalpedagoogi kui ühiskonna huvides tegutsevat kasvatustöö tegijat.

Sotsiaalpedagoogika laiema mõistmise juures ei tohi unustada mõtte ja tegevuse ühtekuuluvust, mis tähendab, et sotsiaalpedagoogilise praktika eelduseks on sotsiaalpedagoogiline mõtlemine (Hämäläinen, 2001: 16) Sotsiaalpedagoogikas ei ole kindlaid meetodeid ega meetodite kogumit, kuid lähtuvalt mõtteviisist ja eesmärgist võib tegutsemisviisi sotsiaalpedagoogiliseks muuta. (Hämäläinen, 2012: 12; Hämäläinen, 2001) Seejuures on sotsiaalpedagoogilises praktikas oluline inimeste aitamine eneseabile toetades seeläbi nende iseseisvust. Olulisteks põhimõteteks on dialoogilisus ja kollektiivsus inimsuhetes, võrdväarsus, omaalgatus ja ühisvastutuse arendamine. Inimestele pakutakse võimalusi teiste inimestega suhtlemiseks, eneseteostuseks ja arenemiseks, võimalust kogeda end väärtuslikuna ja leida elule eesmärk. (Hämäläinen, 2001; Eichsteller ja Holthoff, 2011)

Sotsiaalpedagoogiline töö toimub eri tasandil. Nendeks on individuaalne suunamine ja nõustamine, rühmas ja rühma kaudu toimuv pedagoogiline mõjutamine, erinevates kollektiivides tegutsemine ja kollektiivi kasvatuspotentsiaali ärakasutamine, kultuuriline mõjutamine pedagoogiliste eesmärkide saavutamiseks ja pedagoogiline peretöö, pidades seejuures silmas perekasvatust, vanemakasvatust ja kasvatusliku pereteraapia vorme. Eriti oluline on ennetustöö. (Hämäläinen, 2001: 57)

Sotsiaalpedagoogiliste põhimõtete edasikandjaks on laias sotsiaalpedagoogilises raamistikus tegutsev spetsialist, kes on oma töö põhiprintsiipide rakendaja, elluviija – temast sõltub töö kvaliteet. Spetsialistiks olemine nõuab aga teatud oskusi ja teadmisi. Sotsiaalpedagoogilist tegevust ei saa teha ilma sotsiaalpedagoogiliste teadmisteta (Hämäläinen, 2012: 12; Hämäläinen, 2001), seejuures väärtustatakse reflekteerimist ning praktika seostamist teoreetiliste teadmistega (Cameron ja Moss, 2011: 21-22).

Sotsiaalpedagoogika on levinud Saksamaalt ka kaugemale. Seda võib leida Venemaast Portugalini ja Sloveeniast Norrani, kuid sel pole ühtset traditsiooni ja mõistmist (Kornbeck ja Jensen 2009, Cameron ja Moss 2011: 10 kaudu). Enamik autoreid (nt Hämäläinen, 2001: 11; Cameron ja Moss, 2011: 7; Mikser, 2006: 8-9) on arvamisel, et sotsiaalpedagoogikal ei ole ühtset tõlgendust. Erinevaid arusaamu on mõjutanud mitmesugused inimkäsitlused, teadusteoreetilised suundumused, mõttevoolud, maailmavaated ja ühiskondlikud liikumised ning riigi majanduslik, poliitiline ja sotsiaalne areng (Hämäläinen, 2001: 12, 19; Eichsteller ja Holthoff, 2011: 36) Seega on kontekstil oluline mõju sotsiaalpedagoogikast arusaama kujunemisel.

1.2.3 Sotsiaalpedagoogiline koolisotsiaaltöö

Paljud saksa teoretikud arvavad, et kaasaegses sotsiaaltöös on sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika distsipliinid omavahel kokku kasvanud. Neist distsipliinidest rääkides kasutatakse ühist katusmõistet sotsiaalne töö, mis hõlmab mõlemaid traditsioone. (Hämäläinen, 2003: 75)

Nagu varasemalt öeldud hakkas Saksamaa koolisotsiaaltöö arenema alates 1970-ndatest esimeste koolisotsiaalpedagoogide tööletulekuga ning see on segu sotsiaaltööst ja sotsiaalpedagoogikast. Sealset koolisotsiaaltööd saab vaadelda kui koolis töötavate sotsiaalpedagoogide töö laiendust, mis on põimunud sotsiaaltöö elementidega, et pakkuda komplektsemat teenust (Wulfers, 2002: 124). Termin koolisotsiaaltöö (*Schulsozialarbeit*) võeti kasutusele otsetõlkena USA-s kasutusel olnud mõistest, et vahet teha koolis ja väljaspool kooli viljeleva sotsiaalpedagoogika vahel (Abel 1970, Wulfers 2002: 124 kaudu).

Sotsiaalpedagoogilise koolisotsiaaltöö eesmärgiks Saksamaal on probleemse käitumise ennetamine, sotsiaalsete oskuste arendamine, koostöö edendamine teiste noortega tegelevate asutustega, koolisotsiaaltöö prioriteetide määramine juhtkonnaga ja lastevanemate toetamine. Tähelepanu pööratakse nii laste arengule kui ka kogu koolikeskkonnale tervikuna. (Wulfers, 2002: 127-128)

Sotsiaalpedagoogilise koolisotsiaaltöö tegevusväli koosneb Saksamaal õppetöö valdkonnast, õppetöövälisest vaba aja valdkonnast koolis ning koolivälisest valdkonnast. Õppetöö valdkonnas on koolisotsiaaltöötaja eesmärgiks juhtida abivajajad eneseabile, seejuures püütakse individuaalseid probleeme lahendada kollektiivsete tegevuste kaudu. Õppetöövälises valdkonnas on koolisotsiaaltöötaja ülesandeks toetada laste individuaalset arengut, seejuures arendada kogu kooli õpi- ja elukeskkonda, pidades silmas sotsiaalpedagoogika individuaalseid ja kollektiivseid aspekte. Vaba aja üritusi korraldatakse sotsiaalsete oskuste arendamiseks ja positiivsete elamuste pakkumiseks koolis. Kooliväline valdkond hõlmab kogukonnatööd, ümbritseva elukeskkonna kujundamisega, huviringide organiseerimisega, lapsevanemate kaasamisega seotud tegevusi. (Gögercin 1999, Selg 2013 kaudu)

Sotsiaalpedagoogikat püütakse koolis rakendada ka teistes riikides, näiteks Ühend Kuningriikides. Selles sotsiaalpedagoogilises koolisotsiaaltöös kasutatakse terviklikku lähenemist lapsele, mis hõlmab tööd viies peamises dimensioonis. Esimeseks on *hoolduse ja heaoluga seotud dimensioon* – oluliseks peetakse lapse füüsilise, vaimse ja tervisega seotud heaolu eest hoolitsemist. Teiseks dimensiooniks on *kaasamine* – eesmärgiks on mitte lasta lastel tunda end kõrvalejäetuna (nt erivajaduse, madala võimekuse, kiusamise jms tõttu). Kolmandaks dimensiooniks on *sotsialiseerimine* – lapsi õpetatakse erinevates sotsiaalsetes olukordades käituma (nt kiusamise, antisotsiaalse käitumise ja kuritegevuse vastu seismist). Neljandaks dimensiooniks on *õppimise toetamine* – toetatakse akadeemilise õppekava täitmist, eriti neid kel on raskused. Viies dimensioon on *sotsiaalne kasvatus* – tegeletakse lapse teadmiste, arusaamade ja oskuste arenguga (nt käitumise, seksuaalsusega ja karjääriga seotud teadmised). Suurbritannia sotsiaalpedagoogilises koolisotsiaaltöös püütakse jõuda iga lapseni, kuid eelkõige on sihtrühmaks juba ilmnunud probleemidega noored. (Kyriacou, 2009)

1.2.4 Koolisotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika kogemused Eestis

Eelnevalt olen kirjeldanud USA koolisotsiaaltööd, Saksamaa ja Suurbritannia sotsiaalpedagoogilist koolisotsiaaltööd. Järgnevalt annan ülevaate Eesti koolisotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika kogemustest.

1990-ndatel alustasid Eesti koolides tööd koolisotsiaaltöötajad. Sotsiaalpedagoogilise mõtlemise algust pole võimalik Eestis aga täpselt määratleda, sotsiaalpedagoogikale sarnaseid ideid ja põhimõtteid leidis nii sõjaeelses Eesti Vabariigis kui ka Nõukogude aegses Eestis. Seos Saksa sotsiaalpedagoogika traditsiooniga siiski puudus. (Mikser, 2001: 48-49; Selg, 2012: 100–102)

Teise Maailmasõja eelsest ajast võib välja tuua töökooli idee, milles leidis sotsiaalpedagoogiline idee püüda lahendada sotsiaalseid probleeme pedagoogiliste vahenditega ning vajadust omandada kasvatuselise abil oskused ühiskonnas toimetulekuks. (Mikser, 2001: 53).

Nõukogude Liiduga ühendatud Eestis seati hariduse ja kasvatuselise aluseks kommunistlikud ja kollektivistlikud ideed, kus esines ka sotsiaalpedagoogilisi ideid – peeti oluliseks kasvatuselise, kaasamist, laste harimist, vaba aja sisukat täitmist – sotsiaalpedagoogika distsipliin kui niisugune aga puudus. (Selg, 2012: 101)

Lisaks võis nõukogudeaegses Eestis leida Vene kasvatuselise Anton Makarenko poolt kirjutatud sotsiaalse kasvatuselise ja sotsiaalse pedagoogika temaatilist kirjandust, kus kasvatuselises rõhutati nii kollektiivsuse tähtsust kui individuaalset arengut. Makarenko leidis, et just kollektiivis töötamine annab kasvatuselises positiivse tulemuse, arendab noorte igapäevaeluks vajalikke oskusi. (Makarenko, 1957)

Pärast taasiseseisvumist ei lähtunud enam kasvatuselise ideedest ning kool muutus haridusliku eesmärgiga asutuseks. Seega andis kool kontrolli ja kasvatuselise seotud vastutuse perede kanda. Vastutuse ümberjagamisel tekkisid laste ja peredega seotud sotsiaalsed probleemid, mille lahendamiseks loodi koolisotsiaaltöö praktika. 1990-ndatel aastatel asusid koolidesse tööle spetsialistid, kelle ametinimetus oli koolisotsiaaltöötaja. Täna on ametinimetus muutunud ning koolides töötavad enamasti sotsiaalpedagoogi ametinimetusega spetsialistid. (Selg, 2012: 102)

Nimemuutuse põhjusteks nimetatakse palga ja muude hüvedega seotud asjaolusid (Arras, 2007: 26). Lisaks püütakse sotsiaalpedagoogi tööd seletada pedagoogilisest vaatenurgast ja rõhutatakse vajadust sotsiaalpedagoogi pedagoogilisele haridusele (Arras, 2007: 27; Kadajas, 2007). Need arusaamad on seotud sotsiaalpedagoogika kitsa ja koolikeskse tähendusega.

Kitsas tähenduses mõistetakse ka sotsiaalpedagoogi tegevusvaldkonda. Mare Leino (2012) nimetab sotsiaalpedagoogika Eesti haridussüsteemis pigem praktikaks koolis ilmnevatele sotsiaalprobleemide leevendamiseks (Leino, 2012: 45). Eesti sotsiaalpedagoogi tegevus erineb oluliselt Mandri-Euroopa sotsiaalpedagoogilisest koolisotsiaaltööst. Sotsiaalpedagoogilises lähenemises rõhutatakse kollektiivseid ja individuaalseid aspekte indiviidi arengu toetamisel (Hämäläinen, 2001). Eesti sotsiaalpedagoogikas kasutatakse individuaalset lähenemist individuaalsete probleemidega tegelemise kaudu. Kollektiivne aspekt ilmneb kooliväliste organisatsioonidega suheldes, töö koordineerimisel jne. (Selg, 2012: 103) Seega puudub Eestis sotsiaalne ja kollektiivne aspekt Mandri-Euroopa sotsiaalpedagoogika traditsiooni järgi.

Tegevusvaldkondade vahelisi erinevusi ja küsitavusi leiame ka sotsiaalala kutsestandarditest. Nimelt on Eestis kaks eri kutsestandardit – Sotsiaalpedagoogi Kutsestandard ja Sotsiaaltöötaja Kutsestandard, kus on eraldi koolisotsiaaltöö spetsialiseerumine. Kutset saab taotleda mõlema standardi järgi.

Sotsiaaltöötaja kutsestandardid on koostatud kahele tasemele – Eesti kvalifikatsiooniraamistiku tasemetele 6 ja 7. Koolisotsiaaltöö spetsialiseerumine on välja toodud tase 7 kutsestandardis. (Sotsiaaltöötaja Kutsestandard, 2014) Sotsiaaltöö Kutsestandardis on tööosad eraldi välja toodud ja väga täpselt lahti seletatud, see annab hea ülevaate töö sisust, see määrab väga täpselt, missugust tööd koolis tehakse. Tööosadest ning tegevusnäitajatest selgub, et sotsiaalpedagoogi kohustuseks on muuhulgas ka tunnivälise aja sisustamine, tähelepanu pööratakse ennetustööle, kollektiivsetele töövormidele, kogukonnatööle, seega kumavad standardist olulised sotsiaalpedagoogilised põhimõtted.

Sotsiaalpedagoogi Kutsestandard (vt Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, 2015) on aga universaalne standard spetsialistidele, kes töötavad koolis, vanglas, turvakodus ja mujal. Eri valdkondades töötavad spetsialistid vajavad aga erinevaid teadmisi ja oskusi, universaalne standard seda ei toeta. Standardist lähtuvalt ei sarnane töö sotsiaalpedagoogile omasena. See

on administratiivne, probleemikeskne, põhineb palju kaardistamisel ja hindamisel ning selles väljendub individikeskne lähenemine. Tartu Ülikooli õppejõud leiavad, et standardis mainita ei last ega tema perekonda ning sotsiaalpedagoogi töö on liialt töötaja- ja tegevuskeskne. (Strömpl, Kutsar, Linno ja Selg, 2013) Kutsestandardis ei määratleta tööd koolis, seega ei selgu millist tööd koolis tehakse. Standardi järgi seondub Eesti koolide sotsiaalpedagoogi töö pigem sotsiaaltöö kui sotsiaalpedagoogikaga. Arvatakse, et sotsiaaltöötajate kõrvale on justkui tekitatud sotsiaalpedagoogi kutseala, mis tegeleb aga sama sihtrühma ja probleemidega (Strömpl jt, 2013).

Arusaam sotsiaalpedagoogikast Eestis ei näi olevat selge. See võib teadlase või ka praktiku jaoks tähendada noorsootööd, koolisotsiaaltööd või hoopis midagi muud. (Mikser 2006: 8-9) Lisaks antakse sotsiaalpedagoogikale mõneti kitsas koolikeskne tähendus, seda arvavad ka mitmed teised Eesti sotsiaaltöö uurijad (vt Selg, 2012: 101; Leino, 2012: 45). Sotsiaalne praktika ja sotsiaalpedagoogika teoreetiline baas Eestis on arenenud lahus. (Mikser, 2006: 11) Sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalpedagoogilise koolisotsiaaltöö arendamiseks tuleb saada selge ja laialdane teadmine selle olemusest, traditsioonidest ja teiste maade praktikatest. Välismaist traditsiooni ja praktikat ei saa kopeerida ega tõsta kunstlikult Eesti ruumi – see tuleb kohandada ja muuta siin kasutatavaks. Selleks on vaja teha aga palju eeltööd.

Probleemipüstitus

Teoreetilisest ülevaatest selgub, et teooria pakub praktikale raamistikku, see aitab piiritleda ja mõista mida teha ning seletada miks ja kuidas teha. Selleks, et teooriaid praktikas efektiivselt kasutada, on eelkõige oluline nende olemust mõista. Teooriate mõistmist, nende kohandamist ja ühendamist praktikaga toetab reflektiivpraktika. Tulemusliku ja teadliku erialase töö aluseks on erialateadmus – erialased teadmised, kogemused, väärtused.

Sotsiaalpedagoogi kutsestandardid, mitmete autorite tööd ning minu koolis töötamise kogemused näitavad, et Eesti koolisotsiaalpedagoogi töö on individuaalse suunitlusega ja seotud pigem probleemide lahendamisega. Mulle teadaolevalt ei ole uuritud, millistele teadmistele koolisotsiaalpedagoogid oma töös toetuvad. Selle teadasaamise sean oma töö eesmärgiks. Püstitasin kolm järgnevat uurimisküsimust:

1. Milles seisneb koolisotsiaalpedagoogide igapäevatöö?
2. Millistest erialastest teadmistest lähtuvad koolisotsiaalpedagoogid oma töös?
3. Millise erialaga koolisotsiaalpedagoogid end seostavad?

Uurimuses keskendun koolisotsiaalpedagoogide töö aluseks olevatele teadmistele. Käsitlen kõiki uurimisküsimusi lähtuvalt koolis töötavate sotsiaalpedagoogide teadmistest. Koolisotsiaalpedagoogide igapäevatöö sisu ja see kuidas nad seda kirjeldavad, määrab nende jaoks olulised ja vajalikud teadmised. See millise erialaga koolisotsiaalpedagoog end seostab, viitab samuti teadmistele, mida spetsialist tähtsustab.

Uurimisküsimustele leian vastused kvalitatiivse uurimuse käigus tehtud intervjuude analüüsi käigus. Intervjuud viin läbi Eesti koolides tegutsevate spetsialistidega, kelle ametinimetus on sotsiaalpedagoog.

2. MEETOD

2.1 Uurimismeetodi valik

Kasutan uurimise läbiviimisel kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivne uurimus võimaldab mõista inimeste kogemusi, arusaamu, tõlgendusi (Laherand 2008: 20, 24), mis põhjendab meetodi valikut. Antud uurimistöös uurin koolisotsiaalpedagoogide arusaamu sellest, missugused teadmised on nende igapäevase töö aluseks.

Andmekogumismeetodina kasutan poolstruktureeritud intervjuud (vt intervjuu kava lisa 2), mis pakub paindlikkust intervjuude läbiviimisel. Andmete analüüsimeetodina kasutan sisuanalüüsi.

2.2 Uurimuses osalejad ja andmekogumine

Uurimuses palusin osalema koolis töötavad spetsialistid, kelle ametinimetus on sotsiaalpedagoog. Üks uurimuses osalejatest, töötab korraga nii HEV-koordinaatorina (hariduslike erivajadustega laste õppe koordineerija) kui sotsiaalpedagoogina, seejuures sotsiaalpedagoogi ametikoht oli väiksema koormusega. Intervjuud viisin läbi kolmes erinevas koolis, kolme sotsiaalpedagoogiga. Uurimuses osalejad erinesid nii vanuse kui töökogemuse poolest.

Uurimuses osalejatega võtsin ühendust esialgu e-posti teel, hiljem kontakteerusin ka telefonitsi. Intervjuud viisin läbi 2015. aasta aprillis. Kõik intervjuud salvestasin uurimuses osalejate nõusolekul diktofonile. Intervjuude läbiviimisel raskusi ei tekkinud. Kõik intervjuud toimusid uurimuses osalejate tööruumides ning kestsid umbes tund aega. Pärast intervjuude salvestust transkribeerisin salvestatud tekstid.

Konfidentsiaalsuse põhimõttest lähtudes ei kasuta ma uurimistöös intervjuus osalenud sotsiaalpedagoogide, koolide ega asukohtade nimesid. Spetsialistide nimed asendasin väljamõeldud nimedega.

2.3 Analüüsimeetod

Kasutasin andmete analüüsimisel kvalitatiivset sisuanalüüsi, mida kasutatakse tekstiandmete subjektiivseks tõlgendamiseks süstemaatilise liigendamise- ja kodeerimisprotsessi ning teemade või mustrite kindlakstegemise abil (Hsieh ja Shannon 2005: 1278, Laherand 2008: 290 kaudu). Sisuanalüüs on vajalik, kui huvipakkuva teema kohta ei ole piisavalt teooriaid või uurimisandmeid. Analüüsi käigus koondatakse sarnase tähendusega tekstiosad vastavate kategooriate alla. Kategooriad tekivad andmetest, neid ei määratleta eelnevalt. (Laherand 2008: 290)

Andmete analüüs algab teksti lugemisega ning koodide määramisega, mis moodustavad esialgse kodeerimiskeemi. Koodid ühendatakse kategooriateks, arvestatakse omavahelisi seoseid. (Laherand 2008: 291)

Intervjuude transkriptsioone lugedes liigendasin teksti ja märkisin teksti kõrvale olulisi mõtteid. Nendest mõtetest kujunesid teemad. Edasi hakkasin sarnase tähendusega teemasid koondama laiematesse kategooriatesse. Kategooriaid ja uurimisküsimusi kõrvutades kujunesid põhikategooriad.

2.4 Uurija refleksiivsus

Uurimustööd tehes on oluline mõista seda, kuidas uurija isik ja tegevus mõjutab kogu uurimisprotsessi, alustades teema valikuga ja lõpetades uurimustulemuste kirjeldamisega. Kvalitatiivses uurimuses tuleb teadvustada enda kui uurija ja isikliku mina rolli, see näitab ausat suhtumist ning mõistmist, et kogu töö on seotud ka uurija enda väärtustega (Laherand, 2008: 18). Teadlikkus iseenda mõjust aitab vahet teha oma arvamusel ning mõista ja seletada saadud tulemusi.

Minu roll uurimustöös algas teema valikul. Nagu sissejuhatuses öeldud suunas mind teema valikul isiklik kogemus ning arusaamad valdkonnast. Enda mõju püüdsin teadvustada ka intervjuusid läbi viies ning vältida vastajate liigset mõjutamist ning suunamist. Sageli küsisid vastajad, mida ma küsimusega silmas pean ning pidin küsimust selgitama. Seejuures pidasin silmas, et minu täpsustavad küsimused või selgitused ei oleks liigselt suunavad, vaid pigem abistaksid teema mõistmisel. Lisaks olid küsimused seotud uurimuses osalejate teadmiste ja oskustega kirjeldusega, seega püüdsin küsimusi sõnastada nii, et vastaja ei tunneks end ebamugavalt. Intervjuusid läbi viies püüdsin olla võimalikult hinnanguvaba ja neutraalne.

Ühe intervjuu puhul oli vastaja intervjuu salvestamise suhtes skeptiline ning ütles, et see segab teda vastamisel ja ta ei pruugi vastamisel olla väga avatud. Selgitasin salvestamise vajalikkust analüüsimise seisukohast, rääkisin ka konfidentsiaalsuse nõudest ning seejärel andis intervjuueeritav loa lindistamiseks.

Andmete analüüsi osas pidin samuti jälgima oma mõju. Uurimisprobleem ja kahtlus tulemuste osas oli mul olemas juba enne uurimist. Seega püüdsin analüüsis keskenduda vastajate arvamusele, et jõuda teemadeni, millest nemad kõnelesid ja mitte lähtuda oma eelarvamustest.

Olen teadlik, et minu isik ja arvamus mõjutab tervet uurimisprotsessi. Seega ei ole minu eesmärgiks pakkuda oma uurimustööga laialdasi ja lõplikke tulemusi ning luua selgust Eesti koolisotsiaaltöö valdkonnas.

3. TULEMUSED JA ARUTELU

Esitan peamised uurimistulemused ja arutelu paralleelselt. Analüüsi tulemused esitan lähtudes uurimisküsimustest ning sisuanalüüsi käigus saadud põhikategooriatest. Esitan tulemused järgmiste kategooriatena:

- Koolisotsiaalpedagoogi igapäevane töö
- Koolisotsiaalpedagoogi praktika aluseks olevad teadmised
- Koolisotsiaalpedagoogi erialane eneseesitlus

Tulemuste esitlust illustreerivad koolisotsiaalpedagoogidega tehtud intervjuudest pärinevad tsitaadid. Katked intervjuudest olen kirjutanud kaldkirjas, et eristada koolisotsiaalpedagoogide öeldut minu enda mõtetest. Konfidentsiaalsuse põhimõttest lähtudes jätsin välja teabe, mis võimaldaks uurimuses osalenud isikute kindlaks tegemist.

3.1 Koolisotsiaalpedagoogi igapäevane töö

Intervjuudest selgus, et sotsiaalpedagoogid tegelevad oma igapäevases töös kõige enam probleemide lahendamisega. Vähem tähelepanu pööratakse ennetustööle. Käsitlen neid kahte teemat järjestikku, sest olgugi et need on sotsiaaltöös kaks vastandlikku mõõdet, avaldavad need üksteisele olulist mõju: tulemuslik ennetustöö vähendab probleemide tekkimist ning probleemide sisu ja ulatus aitab määrata ennetustöö suunad. Lisaks probleemide lahendamisele ja ennetustööle rääkisid sotsiaalpedagoogid igapäevase töö kirjeldamisel spetsialistidevahelisest koostööst ja võrgustikutööst. Selgusid ka tegevused, mida koolisotsiaaltöötaja kutsestandardi ja erialakirjanduse järgi pidasin sotsiaalpedagoogi tööle omaseks, kuid mida intervjuudes osalejad oma kohustuseks ei pidanud.

3.1.1 Probleemide lahendamine

Nagu enne mainitud, on mitmesuguste probleemide lahendamine sotsiaalpedagoogide töös ülekaalus. Üks sotsiaalpedagoogidest ütles, et tegelebki ainult probleemide lahendamisega ning probleemideta lapsi koolis ei tunne. Õpilase õppimisega seotud raskustest nimetati

mahajäämust, õpimotivatsiooni langust, hariduslikke erivajadusi, õppekava vahetamise vajadust. Käitumisega seotud probleemidest nimetati kaklusi, kiusamisi, vargusi, klassireeglitest mitte kinnipidamist. Intervjueeritavad kõnelesid ka õpilaste kohanemiskustest, tervisega ja koolikohustuse mittetäitmisega seotud probleemidest. Sotsiaalpedagoogid nimetasid laste peredega seotud probleeme, näiteks majanduslike raskuste puhul tuleb otsida vahendeid, et laps saaks koolis käia, ekskursioonidest osa võtta. Üks sotsiaalpedagoogidest rääkis ka humanitaarabi andmisest, peamiselt riiete, jalanõude ja õppevahendite kujul.

Probleemid, millega sotsiaalpedagoogid koolis kokku puutuvad, ei ole alati seotud ainult individuaalse lapsega. Need võivad majanduslike raskuste tõttu hõlmata tervet pere, kiusamise või tõrjumise puhul haarata kogu klassi. Õpetaja–lapse vahel nimetati tunnikorralikkumise ja kehtestamisega seotud probleeme. Õpetajate endi vahelised probleemid olid seotud õpetajate omavaheliste lahkkelidega. Mitme osalisega juhtumite korral tegeletakse kõigi osapooltega. Enamasti pöörduvad koolisotsiaalpedagoogi poole esmaselt õpetajad, harvem lapsed ja üksikjuhtudel lapsevanemad.

Probleemide lahendamisel kasutavad kõik sotsiaalpedagoogid rohkem individuaalseid töövorme, peamiselt vestlemist ja psühholoogilist nõustamist. Üks sotsiaalpedagoogidest rääkis ka grupitööst. Gruppidega, enamasti klassikollektiiviga, töötatakse kiusamise, varastamise jms probleemsete teemade puhul. Kõik sotsiaalpedagoogid rääkisid ka juhtumitest, kui nende teadmistest, oskustest ja vahenditest ei piisa. Sellisel juhul otsib spetsialist vajalikud teenused ja toetused väljastpoolt kooli.

Sotsiaalpedagoogid rääkisid psühholoogilisest, sealjuures mitte sotsiaalpedagoogilisest nõustamisest, ning rohkem individuaalsete ja vähem kollektiivsete töövormide kasutamisest. Eelnev viitab psühholoogiaalaste ning individuaalsete töövormidega seotud teadmiste kasutamisele ja eelistamisele või sotsiaalpedagoogikaalaste teadmiste puudulikkusele. Töövormidest räägin põhjalikumalt edaspidi.

Nagu eelnevalt mainitud, moodustab probleemide lahendamine suure osa sotsiaalpedagoogi tööst. Probleemide lahendamisele keskendumine igapäevatoos näitab spetsialisti valikuid ja nägemust oma tööst – see on peamiselt probleemide lahendamisele suunatud töö.

3.1.2 Ennetustöö

Sotsiaalpedagoogid nimetasid vähe näiteid, mis kirjeldasid koolis tehtavat ennetustööd. See on sotsiaalpedagoogi igapäevatöös pigem tagaplaanil. Ennetustöö on sotsiaalpedagoogide sõnul suunatud kõigile, enamjaolt lastele, vähemal määral lapsevanematele. Nimetati teavitustöö korraldamist lastele näiteks alkoholi, narkootikumide, suitsetamise, varguste ja noorukite raseduse teemadel. Selline teavitustöö toimus enamasti loenguvormis. Räägiti ka sotsiaalsete oskuste arendamisest kui viisist ennetada kiusamist, toetada ja arendada omavahelist suhtlemist, sõprussuhete loomist, väärtushinnangute kujundamist. Sellist ennetustegevust korraldab sotsiaalpedagoog pigem algklassides ning toimub töölehti täites ja teema üle ühiselt arutledes.

Üks sotsiaalpedagoogidest rääkis ka ennetustööst, mille sihtgrupiks olid lapsevanemad. Lapsevanemate koosolekutes nähakse head võimalust teavitada neid olulistest probleemidest koolis (näiteks internetikelmused, varastamine), räägitakse sotsiaalsete oskuste arendamisest ning arutletakse laste arengu teemadel. Ühes koolis korraldatakse ka lapsevanematele erinevate töötubadega õhtukooli, mille eesmärgiks on muuhulgas teavitus- ja ennetustöö. Lapsevanemate kaudu jõuavad vajalikud teadmised ka lasteni.

Niisiis on ennetustöö sotsiaalpedagoogide igapäevatöös probleemide lahendamisega võrreldes tagaplaanil. See võib viidata asjaolule, et sotsiaalpedagoogide väljaõppes pööratakse ennetustööle liiga vähe tähelepanu või ei pea sotsiaalpedagoog ennetustegevust tähtsaks. Samas on mitmetes arenenud riikides ennetustööd laste ja noorte valdkonnas hakatud üha rohkem väärtustama. Ennetamisse panustamist tuleks näha Eesti koolideski investeringuna – nii hakkaksid sellele rohkem tähelepanu pöörama ka sotsiaalpedagoogid. Järk-järgult kasvaks spetsialisti võimekus tegeleda ennetusega ja nii jääks probleeme vähemaks (Luik, 2011: 20).

Ennetustegevuses eristatakse kolme tasandit. Esmase ennetuse eesmärgiks on ära hoida probleeme enne nende ilmnemist ja see on suunatud kogu populatsioonile. Teisene ennetus keskendub teadaolevale riskirühmale, kel ilmnevad varajased märgid probleemidest. Kolmandane ennetus on suunatud neile, kellel on probleemid juba avaldunud. Eesmärgiks on tegeleda olemasolevate raskustega ja ära hoida uusi probleeme. (Edovald, 2011: 9) Uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogid tegelevad peamiselt kolmandase ennetustöö tasandiga, vähem teisese ja esmase tasandi ennetustööga. Sotsiaalpedagoogide öeldust selgub, et ennetustööd

korraldatakse enamasti loenguvormis teabe jagamisena. Ennetustöö hõlmab aga väga erinevaid efektiivseid meetodeid, teavitustöö on üks osa nendest.

3.1.3 Individuaalsed ja kollektiivsed töövormid

Sotsiaalpedagoogid rääkisid mitmete erinevate individuaalsete ja kollektiivsete töövormide kasutamisest oma igapäevases töös. Ülekaalus on individuaalsete töövormide kasutamine. Enimkasutatavad on vestlemine ning psühholoogiline nõustamine nii töös lastega, õpetajatega kui ka lastevanematega. Lisaks nimetas üks sotsiaalpedagoogidest enesekehtestamise ja enesekindluse tõstmise harjutusi, mida kasutatakse peamiselt töös lastega ning õpetajatega. Üks sotsiaalpedagoog rääkis, et eelistab kasutada vaid individuaalseid töövorme.

Vähem räägiti tööst gruppide ja kollektiividega. Sotsiaalpedagoogid rääkisid, et kollektiivselt tegeletakse probleemidega, mis hõlmavad rohkem kui ühte last, näiteks varastamise, kiusamise, kaklemise, tõrjumise teemadel. Sellistel juhtudel püütakse probleeme kollektiivselt arutada ja lahendada. Üks sotsiaalpedagoogidest mainis kollektiivsete probleemide lahendamisel ka järeltegevusi, näiteks korraldas sotsiaalpedagoog pärast pidevaid suhtlemisega seotud probleeme tüdrukuteõhtu omavahel mitteläbisaavatele tüdrukutele, et nad saaksid suhelda ja sõbruneda. Nagu eelnevalt mainitud toimub kollektiivselt ka ennetustegevuse korraldamine, näiteks teavitustöö lastele ja lapsevanematele.

Kollektiivseid töövorme kasutatakse ka koolis töös kolleegidega ning kooliväliste organisatsioonidega (näiteks töögrupid ja võrgustikud), mille eesmärk on enamasti probleemide lahendamine. Võrgustike ja töögruppide eesmärk on infovahetus ja spetsialisti enda kui võrgustikuliikme eest hoolitsemine. Kaks sotsiaalpedagoogi rääkisid tegevustest terve kooli kogukonnaga, kuid need sündmused organiseeris huvijuht. Õpetajad ja tugispetsialistid olid abiks nende läbiviimisel.

Individuaalsed töövormid domineerivad kollektiivsete töövormide üle, eriti töös lastega. Individuaalsete töövormide eeliskasutamine võib olla seotud vastavate teadmiste ja positiivsete kogemuste puudumisega kollektiivsete töövormide osas.

Sotsiaalpedagoogilise lähenemise järgi on pedagoogilise sekkumisega võimalik sotsiaalseid probleeme ennetada ja leevendada, seejuures toimub pedagoogiline mõjutamine kollektiivi

kaudu. Kollektiivi kuuludes kujundavad inividid oma identiteeti ning interaktsioonis teistega õpitakse igapäevaeluks vajalikke oskusi. (Hämäläinen 2001). See tähendab, et sotsiaalpedagoogilises lähenemises toetatakse indiviidi kollektiivi abil ja kollektiivides töötamist nähakse ressursina. Uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogide töö erineb oluliselt rahvusvahelisest sotsiaalpedagoogika käsitlusest. Individuaalsed aspektid lapse igakülge toetamise näol väljenduvad individuaalsete probleemidega tegelemises. Sotsiaalne ja kollektiivi kujundav aspekt ei väljendu kooli kogukonna tugevdamisel ja lastekollektiivide pedagoogilises kujundamises, vaid pigem spetsialisti tööga spetsialistidevõrgustikus, sellele on viidatud ka varem (vt Selg 2012: 103-104). Probleemidega tegelemine ja individuaalse lähenemise kasutamine koolisotsiaalpedagoogide töös näitab, et sotsiaalpedagoogilisest ideedest ei lähtuta.

3.1.4 Spetsialistide vaheline koostöö ja võrgustikutöö

Uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogide jaoks tähendab koostöö ühise eesmärgi nimel töötamist. Koostööd tehakse nii abistamiseks, ennetustööks, olukorra parandamiseks, informatsiooni ja kogemuste jagamiseks, võimaluste ja vahendite leidmiseks, üksteise julgustamiseks, nõustamiseks ja töö jaotamiseks.

Intervjuudest selgus, et sotsiaalpedagoogid on vahendajad kooli ja kodu, kodu ja erinevate asutuste, õpetaja ja õpilase ning õpilaste endi vahel. Seega on suhtlemine ja koostöö tegemine sotsiaalpedagoogide töös olulise tähtsusega. Sotsiaalpedagoogid suhtlevad erinevate inimeste ning asutustega lähtuvalt õpilaste, kooli ja enda kui spetsialisti huvidest. Viimase all pean silmas spetsialisti tööd koostöövõrgustikes, kus jagatakse üksteisele infot ja toetust ning seejuures ei lähtuta niivõrd lapse, kuivõrd enda huvidest ja heaolust.

Koostööd tehakse koolisiseselt ja -väliselt. Koolisiseselt tehakse koostööd kõige enam klassijuhataja, aineõpetaja ja kooli tugispetsialistidega, eriti psühholoogiga. Oluliseks peetakse koostööd kogu kooli meeskonna ja juhtkonna liikmetega. Erinevate sündmuste planeerimisel ja ettevalmistamisel tehakse kahe sotsiaalpedagoogi sõnul koostööd ka kooli huvijuhiga.

Kooliväliste koostööpartneritena nimetati psühhiaatreid, arste, psühholooge, sotsiaaltöötajaid, lastekaitsepetsialiste, politseinikke, nõustamiskeskuse Rajaleidja spetsialiste, teiste koolide sotsiaalpedagooge. Seejuures nimetati koostööd kooliväliste spetsialistidega sageli probleemide lahendamise puhul. Tihti on koolivälises koostöös sotsiaalpedagoogi rolliks olla teenusele edasisuunaja, näiteks saata abivajajaid koostööpartneri juurde nõustamisele. Keegi sotsiaalpedagoogidest ei nimetanud koostööd noortekeskustega, huvikoolidega, kultuuriasutustega, mis viitab asjaolule, et nad näevad koostöövõimalusi piiratult ja keskenduvad koostöös enamasti probleemidega tegelemisele.

Koolivälisest koostööst kõneldes mainisid intervjueeritavad veel sotsiaalpedagoogide aineühendust: „*Ja meil sotsiaalpedagoogidega on veel oma aineühendus, et see on ka meil nagu supervisioon, kovisioon meil omavahel.*“ (Mari) Tõdeti, et see on koostöö, mida nad teevad enda tarbeks. Märkimist väärrib asjaolu, et sotsiaalpedagoogid on oma ühenduse nimetanud aineühenduseks. Aineühendused on üldiselt õpetajate loodud ametiühendused, mis on õppeainekesksed ning kus toetatakse üksteist teatud aine õpetamisel – jagatakse meetodilisi teadmisi, infot teemakohastest sündmustest, koolitustest jms. Sotsiaalpedagoogide koondumine aineühendustesse viitab asjaolule, et sotsiaalpedagoogikat seostatakse pigem haridusvaldkonnaga.

Kooliväliste organisatsioonide ja spetsialistidega töötatakse koostöövõrgustikes. Võrgustikutööd mõistavad sotsiaalpedagoogid pigem infovahetusena. Kooli ja kooliväliste organisatsioonide vahelise koostöö loomist ja suhete tööshoidmist kirjeldasid praktikud ühelaadselt – nad pidasid seda „*iseenesest toimivaks*”. Võrgustikutöö on aga pidev protsess, mis ei toimi iseenesest. Seega võib öelda, et koostöö ja võrgustikutöö eesmärgid ja sisu mõtestatakse ja määratletakse vähe. See on pigem juhuslik. Efektiivne koostöö ja võrgustikutöö vajab planeerimist ja juhtimist.

3.1.5 Tegevused, mida koolisotsiaalpedagoog oma kohustuseks ei pea

Intervjuudest selgusid tegevused, mida oma teoreetilistele teadmistele toetudes sotsiaalpedagoogidelt eeldasin, kuid mida nad oma kohustuseks ei pidanud. Kaks sotsiaalpedagoogi ei arvanud, et nad peaksid tegelema tunnivälise aja korraldamisega vahetundides ja kooliüritustel või pidasid oma rolli selles minimaalseks.

Kristi: „Seda peate huvijuhi käest küsima. Meil huvijuht tegeleb sellega (õpilaste huvitegevus, tunniväline aeg). Tegelikult ka. (...) Sotsiaalpedagoogid ei tegele sellise asjaga. Päris tõsiselt.“

Siinkohal kõlab sotsiaalpedagoogi öeldu õigustusena. Ta püüab kinnitada oma arusaama sotsiaalpedagoogide tööst ning selgitada oma kohustuste ja vastutuse piiri.

Saksa sotsiaalpedagoogilise traditsiooni järgi on tunniväline vaba aeg üks sotsiaalpedagoogi tegevusväljadest. Spetsialisti eesmärgiks on märgata tunnivälisel ajal ilmnevaid probleeme ning arendada õpilaste sotsiaalseid oskusi, pakkuda neile positiivseid elamusi, mis aitavad omakorda probleeme lahendada ja ennetada. (Gögercin 1999, Selg 2013 kaudu)

Intervjuudest selgus, et tunnivälisel ajal, sh vahetundides korraldab tegevusi erinevate teemanädalate raames huvijuht ehk koolinoorsootõtaja. Seejuures koostöö sotsiaalpedagoogidega on kooliti erinev. Kõigis kolmes koolis on tegevus vahetundides enamasti organiseerimata, ükski sotsiaalpedagoogidest ei rääkinud ka oma initsiatiivist vahetunde sisustada. Üks sotsiaalpedagoogidest pidas aga vahetunde oluliseks ajaks koolimajas liikumiseks, et õpilastega suhelda ja nende tegevust jälgida. Niisiis võib öelda, et uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogid ei pea tunnivälise aja korraldamist enda kohustuseks. Kaks sotsiaalpedagoogi peavad oma tööd ka küllaltki kabinetikeskseks ning ei näe oma töö mitmekülgseid võimalusi.

Üks sotsiaalpedagoogidest rääkis soovist mitte töötada gruppides, ei õpilaste, õpetajate ega lastevanematega: *„Ma tunnen, et olen hästi tugev üks-ühele töötamises. Ma ei lähe, kui klassijuhataja ütleb, et tule räägi lastevanematele, ma ei ole nõus. Ta võib nad kõik siia tuua, ükshaaval muidugi. Aga koos ma ei ole nõus. (...) Ja pigem töötan lastega individuaalselt, see meeldib mulle rohkem.“* (Kristi) Nagu varem öeldud võib sotsiaalpedagoogi eelistus individuaalsete töövormide kasuks kõneleda mitmest asjaolust, näiteks vastavate teadmiste või kogemuste puudumisest.

Sotsiaalpedagoogilises lähenemises on palju erinevaid ja loovaid võimalusi (nt töövormide ja -meetoditega) spetsialisti igapäevase tegevuse arendamiseks ja mitmekesistamiseks koolis. Nende võimaluste kasutamine sõltub aga sotsiaalpedagoogi teadmistest ja valikutest, näiteks aitab töö kabinetist väljaspool märgata rohkem abivajajaid ning tegeleda probleemidega enne tagajärgede avaldumist. Lastega suhtlemine ja nendega koos vaba aja veetmine loob

usaldussuhte: lapsed julgevad rohkem ise oma probleemidega sotsiaalpedagoogi poole pöörduda. Õpilaste tegevuse ja käitumise jälgimine aitab planeerida efektiivsemat ja mitmekülgsemat ennetustegevust. Töö kabinetist väljaspool annab mitmekesisema pildi koolielust ja kogukonnast. Atraktiivsed organiseeritud tegevused tunnivälisel ajal arendavad õpilaste sotsiaalseid oskusi, hoiavad nad eemal antisotsiaalsest käitumisest ning ühendavad õpilasi, klassikollektiivi ja tervet kooli kogukonda.

3.2 Koolisotsiaalpedagoogi praktika aluseks olevad teadmised

Mõistan praktika aluseks olevaid teadmisi laiemas tähenduses, millest kõneledes kasutatakse teadmuse mõistet, mille alla kuuluvad erialased teadmised (sh mõisted ja teooriad), kogemused, väärtused, oskused ja meetodid. Lisaks eelnevale lähtun ka Hans van Ewijk (Ewijk 2013: 10) arusaamast, mille järgi kuulub teadmiste kogumi hulka ka väärtused, kutse-etika, võime teadmisi rakendada ning siduda erialased teadmised ja oskused kogemustega.

3.2.1 Teadmised: formaalsed ja mitteformaalsed (sh kogemuslikud)

Formaalsete ja mitteformaalsete sotsiaaltöö teooriate puhul lähtun teoreetilises osas mainitud käsitlusest, mille järgi formaalsed teooriad on kirja pandud ja pärinevad sotsiaaltöö teooriast (Payne, 2014; Wilken, 2014). Mitteformaalsed teooriad, sh kogemuslikud teadmised kujunevad ühiskonnas tekkinud arusaamadest ning praktikud loovad neid oma kogemustest lähtuvalt (Sibeon 1990: 34, Payne 2014: 5–6 kaudu)

3.2.1.1 Formaalsed teooriad

Intervjuudest selgus, et sotsiaalpedagoogid ei osanud nimetada oma töö aluseks olevaid sotsiaaltöö teooriaid, kuigi nad olid erialase kõrgharidusega ning varasema sotsiaaltöölase töökogemusega. Üks sotsiaalpedagoogidest toetub teadlikult psühhoteraapia vormile, mida nimetab oma praktika ainsa nõustamismeetodina. Ta peab psühhoteraapiat oma töö põhiliseks aluseks.

Psühhoteraapia kuulub inimpsüühika (*psy*) distsipliinide hulka (Selg 2012: 90). Nagu varem öeldud, pärinevad paljud sotsiaaltöölased ja sotsiaalpedagoogikaalased teadmised mitmetest teadusaladest, ka psühholoogiast. Sealjuures psühholoogia ei ole sotsiaaltöö praktika põhialuseks (Selg, 2012: 90). Psühholoogia ja sotsiaaltöö on väga lähedased valdkonnad. Psühholoogia ja psühhoteraapia vormide kasutamine sotsiaaltöös ja sotsiaalpedagoogikas ei ole vale, kuid need ei tohi asendada sotsiaaltöö teooriaid. Kui sotsiaalpedagoog kasutab oma töös vaid psühhoteraapiat, ei saa tema tööd enam sotsiaalpedagoogikaks nimetada. Sellisel juhul on tegu pigem psühhoteraapia ja psühholoogiaga.

Kuna psühhoteraapia teooriatele toetuv sotsiaalpedagoog oli sotsiaaltööd õppinud 2000. aastal, siis võib olukorda selgitada Eesti sotsiaaltöö arengulooga. Nimelt hakati 20. sajandi lõpus Eesti sotsiaaltöötajaid koolitama psühhoteraapia teooriatest lähtuvalt. Psühhoteraapia teooriaid esitleti sotsiaaltöö teooriatena. (Selg, 2012: 93) Oma igapäevasele tööle tagasivaatamine, selle teadlik ja kriitiline analüüs ning analüüsist õppimine – reflektiivpraktika – aitaks sotsiaalpedagoogil töö aluseks olevaid teooriaid korrastada. Sotsiaalpedagoogi ülekaalukas psühhoteraapia teooriatele toetumine veel praegugi viitab, et reflektiivpraktikat ta ei kasuta.

Niisiis nimetas üks sotsiaalpedagoogidest oma töö teoreetiliseks aluseks psühhoteraapia, kaks ülejäänud sotsiaalpedagoogi ei osanud aga nimetada oma töö aluseks olevaid sotsiaaltöö teooriaid. Üks neist ei osanud oma tegevust ka täpselt piiritleda, määratleda ega seletada: „Aga eks see on ikka see, et sa automaatselt teed mingeid võtmed ja (...) Kuskil ju mul midagi kirjas ei ole, et mida ma tegema pean või mis raamides või kuidas ma midagi teen.” (Ave) See viitab asjaolule, et formaalsetest teooriatest ta ei lähtu. Oskamatus nimetada oma töö aluseks olevaid sotsiaaltöö formaalseid teooriaid või raskus oma tegevust määratleda viitab ebaselgele arusaamale oma tööst.

Võib oletada, et uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogid ei ole teadlikud ka teooriate olulisusest praktika seisukohast. Formaalsel teooriatel on aga oluline roll erialases töös: toetada spetsialisti tegevust ning aidata mõista mida, kuidas ja miks midagi teha. Teooria pakub vahendeid töö analüüsimiseks ja arendamiseks (Selg, 2015: 27).

Teooria ja praktika ühendamisraskust selgitab teoreetilisest ülevaates välja toodud sotsiaaltöö teooriate ebamäärasus, mille üle arutlevad ka sotsiaaltöö teoreetikud. Nad räägivad teooriate

mitmekesisusest ning selgete, üksikasjalike juhiste puudumisest sotsiaaltöös (Göppner ja Hämäläinen 2007, Howe 2009: 172–173). Võib kohata sotsiaaltöötajaid, kes pärast diplomi kättesaamist „viskavad teooriad aknast välja“ (Healy, 2005). Kuid ka teoreetiliste teadmiste olemasolul ei muutu need iseenesest rakendatavateks tegevusteks, seda protsessi saab praktik ise soodustada. Teadlikku tegutsemist ja teoreetiliste ideede välja selgitamist oma tegude taga aitab saavutada reflektiivpraktika (Fook, White, Gardner 2006: 3–20). Reflektiivpraktika kasutamine nõuab aga vastavaid teoreetilisi teadmisi.

Selgete sotsiaaltöö formaalsetele teooriate asemel toetuvad sotsiaalpedagoogid oma töös seadustele ja dokumentidele, mis nende tegevusele raamid seavad: „*Ja noh oma töös ikka lähtud nendest seadustest, et kindlasti Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus seab piirid. (...) Et siis saab kohe vaadata midagi, et kas ma ise kuidagi üle ei reageeri või mis õigused mul ikkagi on (...).*“ (Ave)

Kõik sotsiaaltöötajad ja sotsiaalpedagoogid peavad oma töös seadustest lähtuma, kuid intervjueeritavate öeldust jäi mulje, et seadused ja dokumendid abistavad ja piiritlevad nende tegevust ja pakuvad tuge väga suurel määral. Seadused ja dokumendid on võtnud sotsiaaltöö teooriate rolli sotsiaalpedagoogide praktikas.

3.2.1.2 Mitteformaalsed teooriad (sh kogemused)

Kõik sotsiaalpedagoogid rääkisid mitteformaalsetes teooriatest, seejuures kogemuslikest ja vaistlikest teadmistest, ning pidasid neid oma praktika seisukohast oluliseks.

Ave: „Kuskil ju mul kirjas ei ole, et mida ma tegema pean või mis raamides või kuidas ma midagi teen. (...) Ja siis toimetad ikka ka sise-, kõhutunde järgi. (...) Võta näpust, ise pean tundma, et kas ma võin nüüd selle autistiga töötada. Ma ise tunnen, et võin, sest mul on eelnev töökogemus erihoolekandes, kus mul oli siis kakskümmend autisti. Ja ma täna tunnen, et võin õpetajaid nõustada, aga mul paberit ei ole (...) on kogemus. Ja ma arvan, et kogemus maksab ka siinkohal.“

Sotsiaalpedagoog rääkis antud juhul erihoolekandes töötades omandatud teadmiste ümbertõstmisest ja kasutamisest kooli keskkonnas. Öeldust jääb justkui mulje, et pole vahet

kust kogemused on saadud, vastavalt tunnetusele, intuitsioonile, vajadusele võib eelnevaid kogemusi igas olukorras kasutada.

Kogemuslikud teadmised on erialases töös olulised, sest need aitavad teaduslikke teadmisi kohandada ning teaduslike ja kogemuslike teadmiste seostamisel on võimalik uusi teadmisi luua. Kui aga teaduslikud teadmised on vähesed või puuduvad ning toetutakse ainult kogemustele, siis võib juhtuda, et kogemustest saadud teadmisi üldistatakse konteksti arvestamata. Oluline on eristada, kust kogemused ja teadmised saadud on ning kus ja millal neid edaspidi rakendada saab. Siinkohal oleks oluliseks abiks taaskord reflektiivpraktika kasutamine, sest sotsiaaltöö praktika reflekteerimine aitab kohandada varasemaid teadmisi ning luua uusi teadmisi (Payne, 2014; Wilken, 2015).

3.2.2 Oskused (sh meetodid)

Nagu enne öeldud, kuuluvad erialased oskused ja meetodid samuti teadmiste kogumi hulka. Oskused sisaldavad meetodite valdamist ja nende kohaldamist konkreetsetes olukordades.

Kuna sotsiaalpedagoogid ei lähtu oma töös sotsiaaltöö formaalsetest teadmistest, siis ei oskavad oma töös kasutatavatele meetoditele nimetusi anda. Intervjuudest selgus siiski, et sotsiaalpedagoogid kasutavad oma töös peamiselt individuaalset lähenemist, vähem kollektiivseid töövorme. Sotsiaalpedagoog, kes nimetas oma praktika aluseks psühhoteraapia, kasutab probleemide lahendamisel näitlikustamiseks joonistamist, skeemide tegemist ning mänguloomi jms, et selgitada, jõuda probleemide põhjusteni ning efektiivsete lahendusteni. Ühtlasi nimetasid kõik sotsiaalpedagoogid kasutatavatest meetoditest individuaalset nõustamist, vestlemist, kokkulepete sõlmimist, aktiivset kuulamist, peegeldamist, vaatlemist. Need viitavad kõik individuaalsele nõustamisele.

Nõustamine annab sotsiaaltööle terapeutilise aspekti (Selg, 2012: 73), mille järgi on sotsiaaltöö eesmärgiks nõustamisega soodustada indiviidide, gruppide ja kogukondade isiksuslikku kasvu ja eneseteostust, et tõsta inimeste heaolu (Payne, 2014: 21). Terapeutiline sotsiaaltöö on enim mõjutatud psühholoogilisest diskursusest ning tähtis roll on nõustamisteooriatel (Selg, 2012: 73). Samas ei ole nõustamine ainus meetod, mida sotsiaalpedagoog valdama ja kasutama peab.

Eelnevast lähtudes võib öelda, et uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogide teadmuses valitsevad psühholoogiaalased teadmised. See võib olla tingitud sellest, et Eestis domineerib angloameerikalik sotsiaaltöö, mis ammutab teadmisi peamiselt psühholoogiast (Selg 2013).

3.2.3 Väärtused (sh kutse-eesitika)

Erialased väärtused, sh eesitika on osa erialateadmusest. Lähtun käsitlusest, mille järgi väärtused on aluseks hindamiseks asjade väärtuslikkust, olulisust. Eesitikat mõistan väärtuste süsteemina, elukutse formaalsete tegevusjuhistena. Järgnevalt toon välja, millistest väärtustest ja kutse-eesitika põhimõtetest sotsiaalpedagoogid oma töös lähtuvad ning millised on jäänud tagaplaanile.

Intervjuudest selgus, et sotsiaalpedagoogid peavad oluliseks üksteise austamise ning individuaalsuse, võrdväärsuse, mitmekesisuse põhimõtteid. Sotsiaalpedagoogid mainisid, et püüavad alati olukordi hinnata kõigi osapoolte seisukohast, võttes võrdselt arvesse kõigi arvamust.

Võrdväärsust rõhutas üks sotsiaalpedagoog eriti lastega suheldes: „*Ma olen kuidagi nende moodi. Ma luban ennast nimepidi hõigata. Ma ei ole õpetaja ja ma ei palu endale sotsiaalpedagoog öelda. (...) Mängin nendega siin pinksi. (...) Et võib olla sellega olen neile nats lähemale saanud, et nad saavad räägitud. (Kristi)* Öeldu kirjeldab sotsiaalpedagoogi teadmisi väärtustest töös lastega. Sotsiaalpedagoog peab oluliseks lastega usaldusväärse suhte loomist ning suhtub neisse kui võrdväärsesse partnerisse.

Kõikidest intervjuudest selgus paraku ka võrdväärsuse ja usalduse põhimõtete ununemine või nende mitte oluliseks pidamine teatud olukordades. Üks sotsiaalpedagoogidest rääkis probleemide lahendamise teemal: „*(...) koosolekutele tulid ainult viieliste ja neljaliste lapsevanemad, aga need kellega oleks vaja, neil aega siia tulla pole. Ma ei leia, et neil viielistel seda vaja oleks. Ma tunnen mõnda viielist last, kellel on enesekehtestamisega probleeme, olen neid aidanud. Aga suht, ma ei tunne neid eriti üldse, neid häid lapsi. Ma häid lapsi nagu ei näegi.*” (Kristi)

Siit selgub spetsialisti seisukoht, et akadeemiliselt edukate laste vanematega ei ole vajadust järjepidevalt suhelda ning õpilastega puututakse kokku vaid murede korral. Sotsiaalpedagoog

näeb oma tööd koolis probleemikesksena – see ei ole suunatud kõigile. Ühtlasi nimetab sotsiaalpedagoog akadeemiliselt edukad lapsed „headeks“, kellel üldiselt probleeme ei ole. Spetsialist ise ei pruugi seejuures mõista, et selline suhtumine takistab probleemide varajast märkamist. Siinkohal ei pea sotsiaalpedagoog lapsi võrdseteks, vaid kategoriseerib ja sildistab õpilased „headeks” ja „halbadeks”. Olgugi et võrdsus ja austus on olulised väärtused sotsiaaltöös, selgus intervjuudest, et lapsevanemaidki ei peeta alati võrdväärseteks partneriteks.

Mari: „(...) ma protokollin tavaliselt kohtumistel (...). Ja siis on olnud küll vaja kasutada lapsevanemaga, et ütlesite eelmine kord nii ja ei olegi vaja vaielda.“

Ave: „PGS (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus) on mul alati kiirvalimises. (...) Et siis ma viitangi sellele, kui vanem väga trots on. Et selles suhtes on ikkagi hea, kui sa tead neid nagu isegi nii-öelda peast lajatada.“

Kahe intervjuueeritava öeldust selgub, et mõnikord kasutab sotsiaalpedagoog lapsevanemale oma arvamuse peale surumiseks võimu. See vähendab lapsevanemas usaldust ja avatust, mis on usaldusliku suhte ja efektiivse koostöö aluseks. Ühtlasi kasutati lapsevanematele helistamist ja vanema kooli kutsumist meetmena, et õpilast korrale kutsuda. Intervjuudest ei selgunud, et vanemaid oleks kaasatud igapäevase koolielu planeerimisse ja korraldamisse. See kõneleb asjaolust, et suhtlemine ja koostöö tegemine on pigem valikuline ning valikuid teeb seejuures sotsiaalpedagoog.

3.2.4 Teadmiste allikad

Kõigil sotsiaalpedagoogidel on sotsiaaltöölalane kõrgharidus, ühel on lisaks pedagoogiline kõrgharidus. Teadmiste allikatena nimetati erinevaid koolitusi, näiteks pedagoogika- ja eripedagoogikaalased täiendkursused, psühhoteraapia töövormide, kriisinõustamise, psühholoogilise nõustamise, meeskonnatöö, Gordoni Perekooli, suhtlemise, hariduslike erivajadustega laste toetamise koolitused. Neis osalemine võib siiski teatud määral viidata asjaolule, et kohati tunnevad sotsiaalpedagoogid teoreetilistest teadmistest puudust.

Oluliste teadmiste allikatena nimetasid sotsiaalpedagoogid eelnevaid erialaseid kogemusi. Kuna toetumist formaalsetele sotsiaaltöö teooriatele uurimusest ei ilmnenu, siis võib oletada,

et kogemuste väärtustamine on seotud vajadusega leida olulised teadmised praktilistest kogemustest.

3.3 Koolisotsiaalpedagoogi erialane eneseesitlus

Kolmas põhikategooria hõlmab kirjeldusi sellest, missuguseid rolle sotsiaalpedagoogid endile omistavad, ning kuidas nad end erialaselt määratlevad. Erialast identiteeti kujundab oluliselt erialateadmus. See, millise erialaga või rollidega spetsialist end seostab, näitab milliseid teadmisi ta tähtsustab ja kasutab.

3.3.1 Sotsiaalpedagoogi roll koolis

Sotsiaalpedagoogide igapäevases töös koolis domineerib probleemide lahendamise seotud roll. Lisaks on sotsiaalpedagoogid vahendajaks ka kooli–kodu ning kodu ja erinevate asutuste vahel. Inimeste ja neid ümbritsevate süsteemide vahel on vahendaja roll oluline sotsiaaltöö eripära (Selg, 2015: 26–27). Vahendamisest ja suhtlemisest tulenevalt on sotsiaalpedagoogi töös olulised ka koostööga seotud rollid.

Sotsiaalpedagoogid kirjeldasid oma rolle ka lähtuvalt koolihariduse eesmärgist. Üks sotsiaalpedagoogidest leidis, et nende koolis väärtustatakse üha rohkem sotsiaalseid oskusi ja elus hakkama saamist, see tähendab, et lisaks hariduse andmisele on koolil kujunenud ka kasvatuslikud eesmärgid. Seoses kasvatustöö ja väärtushinnangute kujundamisega tunneb ka selle kooli sotsiaalpedagoog oma vastutust ja rolli. Teine sotsiaalpedagoog seostas kooliharidust ainult akadeemilise hariduse andmisega. Seejuures ei näinud ta oma rolli selle eesmärgi täitmisel – ta ei ole oma rolli koolis mõtestanud ning iseendale teadvustanud. Kolmas sotsiaalpedagoog ei osanud nimetada koolihariduse laiemat eesmärki ja ka enda rolli selles, põhjendades seda oma vähese kogemusega haridussfääris.

Oma rolli koolihariduse eesmärgiga sidus ainult üks sotsiaalpedagoog. Rolli puudumine või selle endale mitteomistamine näitab, et sotsiaalpedagoogidel puuduvad teadmised oma töö eesmärgist ja erialast ning koolihariduse eesmärgist. Spetsialistid ei ole määratlenud oma töö

sisu ja eesmäärke, mistõttu ei oska nad selgitada oma rolle, ning nad pole teadvustanud, miks nad koolis töötavad.

3.3.2 Erialane enesemääratlus

Selle alapeatüki alla koondusid teemad, mis kirjeldasid spetsialistide arvamusi oma erialast, ja sellest, millise erialaga nad end seostavad. Nagu varasemalt, öeldud töötasid kõik kolm uurimuses osalejat koolisotsiaalpedagoogina. Üks spetsialistidest töötas koolis kahel ametikohal – osalise koormusega sotsiaalpedagoogina ning HEV-koordinaatorina. Tema seostas end HEV-koordinaatori erialaga. Põhjuseks võib olla see, et HEV-koordinaatorina on ta antud koolis kauem töötanud ning sotsiaalpedagoogi ametikoht on väiksema koormusega. Kaks ülejäänud sotsiaalpedagoogi ei osanud end seostada ühe kindla erialaga, vaid töid esile sarnasusi sotsiaaltöötaja ja sotsiaalpedagoogi erialade vahel.

Ave: „Ma arvan, et see (eriala) on selline vahepealne. Ma ei julgegi veel enda kohta öelda sotsiaalpedagoog, sest ma vist olen nendes pedagoogi tundides kinni (...) ja kutsestandardis. Mul pole üldse probleemi, kui keegi ütleb, et mine sotsiaaltöötaja juurde ja seda nad ikka ütlevad siin vahel. Et nagu selline vahepealne tunne on. Nagu teaks sellest sotsiaalpedagoogikast ka juba. (...) ma pigem võib-olla olen ikka veel sotsiaaltöötaja. Sest olen seda tööd ju pikemalt teinud. (...) Aga see on ju kasuks (...). Ega ma ei tea, kas sotsiaalpedagoog teab seda kõike. (...) Ma olen vahepealne. (...) Ametinimetus on ikkagi sotsiaalpedagoog, see on selge. Tegelen laste õpiprobleemide, käitumise ja kohanemise raskustega, mis ongi seotud nii-öelda selle pedagoogikaga. Ja teine hetk olen sihuke nõuandja, nagu samas sotsiaaltöötaja (...), kes siis nõustab ja aitab ja suhtleb ametiasutustega. Ilmselt see kogemus määrab väga seda vastust ma arvan. (...) Võib-olla need rollid muutuvad siin ajas vägagi.“

Sotsiaalpedagoog oli vastates ebakindel ja segaduses. Ta seostas end pigem sotsiaaltöötaja erialaga, kuna ta on sellel erialal kauem töötanud. Ta arvas, et sotsiaaltöötaja suhtleb ametiasutustega ja on pigem süsteemikeskne töötaja, sotsiaalpedagoogi tööd seostas ta laste ning pedagoogikaga.

Ka teise sotsiaalpedagoogi jaoks valmistas raskusi end erialaselt määratleda: „*Pigem sotsiaaltöötaja. (...) Ma ei teagi. Olen sotsiaaltööd õppinud. Aga pedagoogika noh nõustamine. Ma ütlen küll, et olen sotsiaalpedagoog. Ma ei teagi, kas ma eristan üldsegi, kui ma nüüd pikemalt mõtlen. Et kas ma seal mingit vahet toon välja. No siililegi selge, et ma tegelen selle sotsiaal poolega, nende perede ja nende jant, õppimise poolega kah nagu. No põimitud. Ei oskagi piiri tõmmata. Siuke väga põimunud.*“ (Mari)

Teine sotsiaalpedagoog oli samuti segaduses ja ei osanud selgelt end ühe erialaga seostada. Ta seostas sotsiaaltööd peretööga, sotsiaalpedagoogikat õpetamisega.

Jättes välja end HEV-koordinaatori erialaga seostanud sotsiaalpedagoogi, võib öelda, et kuigi spetsialistid olid enesemääratlusel segaduses, seostasid nad end pigem sotsiaaltöö kui sotsiaalpedagoogi erialaga. Põhjuseks nimetati varasemat töökogemust sotsiaaltöötajana või sotsiaaltöölalast haridust. Samas leiti, et sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö on omavahel tihedalt läbi põimunud, mida on raske üksteisest selgelt eristada. Intervjuudest selgus, et neil on puudulikud teadmised sotsiaalpedagoogikast.

Sotsiaalpedagoogide erialase identiteedi ebaselgust mõjutavad mitmed asjaolud. Nagu varem öeldud, mõjutab erialast identiteeti erialased teadmised ja teadlikkus. Sotsiaalpedagoogid ei osanud nimetada sotsiaaltöö formaalseid teooriaid, mistõttu võib arvata, et erialased teadmised on ununenud või teadvustamata.

Lisaks võib erialase identiteedi ebaselgust põhjustada ka see, et sotsiaalpedagoogika on Eestis veel uus eriala ning selle funktsioon ja vahetõttu teiste erialadega, sh sotsiaaltöoga on veel selgelt määratlemata (Soo, 2012: 238). Puudulike sotsiaalpedagoogikaalaste teadmiste põhjuseks võib pidada vastavate uurimuste ja eestikeelse kirjanduse vähesust. Julgust ja pädevust end erialaselt määratleda toetab erialane haritus ja teadlikkus (Strömpl, 2012: 52). Erialaste teadmiste puudumine toob kaasa erialase ebaselguse. Erialapiiride hägusus ja teadmatus ka teistest erialadest võib viia olukorrani, kus abivajaja jääb abita, kuna keegi ei tunne selles osas vastutust (Soo 2012: 239)

Eesmärgistatud ja tulemusliku töö tarvis tuleb spetsialistil endalt küsida mida, miks ja kuidas midagi teha. Pidev eneseanalüüs ja tehtud tööle tagasi vaatamine, teadlikkus iseendast, oma teadmistest ja tegudest toetab teadlikku tegutsemist. Erialast identiteeti ja teadlikkust toetab erialateadmus, sh reflektiivpraktika.

Kokkuvõte ja järeldused

Minu uurimustöö eesmärk oli teada saada, kuidas kirjeldavad sotsiaalpedagoogi ametinimetusega spetsialistid seda, missugustele teadmistele nad toetuvad. Töö eesmärgist lähtuvalt püstitasin kolm uurimisküsimust, mida käsitlesin spetsialistide teadmiste seisukohast. Lähtusin arusaamast, et see, kuidas sotsiaalpedagoogid oma igapäevatöö sisu kirjeldavad ja missuguse erialaga end seostavad, viitab nende töö aluseks olevatele teadmistele. Uurimisküsimustele sain vastused uurimises läbi viidud kolme poolstruktureeritud intervjuu andmete analüüsimise käigus. Andmete analüüsimiseks kasutasin sisuanalüüsi.

Milles seisneb koolisotsiaalpedagoogide igapäevatöö?

Uurimuses selgus, et sotsiaalpedagoogid tegelevad oma igapäevases töös peamiselt probleemide lahendamisega. Ennetustöö on jäänud pigem tagaplaanile ning seda mõistetakse peamiselt teabe jagamisena. Töövormidest kirjeldati peamiselt individuaalseid töövorme, seejuures ei väljendunud kirjeldustes individuaalsed ja kollektiivsed aspektid lähtuvalt sotsiaalpedagoogilisest lähenemisest. Koostöö ning võrgustikutöö võimalustest räägiti piiratult ainult probleemide lahendamise seisukohast. Selgus, et koostöö ja võrgustikutöö eesmärgid ning sisu mõtestatakse vähe. Lisaks ilmnisid tegevused, mida sotsiaalpedagoogilise lähenemise järgi sotsiaalpedagoogidele omistasin, mida nad aga oma kohustuseks ei pidanud. Seega ilmnisid olulised erinevused uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogide igapäevatöö kirjelduste ja Mandri-Euroopa sotsiaalpedagoogika käsitluse vahel. Antud tulemuse põhjus võib olla seotud vastavate teadmiste puudulikkusega.

Millistest erialastest teadmistest lähtuvad koolisotsiaalpedagoogid oma töös?

Sotsiaalpedagoogid ei osanud nimetada oma töö aluseks olevaid sotsiaaltöö formaalseid teooriaid, sealjuures nad kõik on erialase kõrgharidusega ning varasema sotsiaaltöölase töökogemusega. Üks sotsiaalpedagoogidest rääkis, et toetub peamiselt psühhoteeraapia- ja psühholoogiaalastele teadmistele, teised sotsiaalpedagoogid ei osanud nimetada oma töö aluseks olevaid teooriaid. Sotsiaaltöö formaalsete teooriate asemel toetuvad sotsiaalpedagoogid oma töös seadustele ja dokumentidele, mis täidavad sotsiaaltöö teooriate rolli, selgitades mida ja kuidas teha ning seades praktikale raamid.

Sotsiaalpedagoogide sõnul lähtuvad nad oma töös sageli kogemustest ja vaistust. Teaduslike teadmiste puudulikkuse ja varasematele kogemustele toetumise korral võib juhtuda, et kogemustest saadud teadmisi üldistatakse konteksti arvestamata. Oskustest ja meetoditest rääkides selgus, et sotsiaalpedagoogide erialateadmuses valitsevad psühholoogiaalased teadmised. Nimetatud asjaolu võib tingitud olla Eesti sotsiaaltöö angloameerikalikust lähenemisest, mis ammutab teadmisi psühholoogiast.

Millise erialaga koolisotsiaalpedagoogid end seostavad?

Sotsiaalpedagoog, kes töötab põhikohaga HEV-koordinaatorina, seostas ka end erialaselt pigem hariduslike erivajadustega lastega tegelemisega. Ülejäänud kahele sotsiaalpedagoogile valmistas raskusi enese erialane määratlemine, nad seostasid end pigem sotsiaaltöö erialaga. Samas leiti, et sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika on omavahel väga tihedalt läbi põimunud valdkonnad. Sotsiaalpedagoogide erialase identiteedi ebaselgust mõjutavad erialased teadmised ja teadlikkus ning ebaselge sotsiaalpedagoogika määratlus Eestis. Tulemusliku töö aluseks on aga eneseteadlikkus ja erialateadmised.

Saadud tulemused ei laiene kõikidele koolis töötavatele Eestis sotsiaalpedagoogidele uurimuse väikese valimi tõttu. Laiapõhjalisemate järelduste tegemiseks on vajalikud edasised uurimused.

Kasutatud kirjandus

Arras, L (2007). Kas koolisotsiaaltöö tegija on sotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoog? *Sotsiaaltöö*, 5, 26–29.

Berzin, S. C., O'Connor, S (2010). Educating Today's School Social Workers: Are School Social Work Courses Responding to the Changing Context? *Children & Schools*, 32 (4), 237–249.

Cameron, C., Moss, P (2011). Social Pedagogy: Current Understandings and Opportunities. Cameron, Claire; Moss, Peter (Toim), *Social Pedagogy and Working with children and Young People: Where care and Education Meet* (lk 7–32) London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Constable, R (2006). The Role of the School Social Worker. R. Constable., C. Rippey Massat., S. McDonald., J.P. Flynn (Toim), *School Social Work: Practice, Policy and Research* (lk 3–22) Lyecum book: Chicago.

Edovald, T (2011). Ennetustöö ja tõenduspõhised sekkumised laste ja perede arengukava kontekstis. *Sotsiaaltöö*, 4, 8–11.

Eichsteller, G., Holthoff, S (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. C. Cameron., P. Moss (Toim), *Social Pedagogy and Working with children and Young People: Where care and Education Meet* (lk 33–52) London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Ezzy, D (2002). Qualitative Analysis: practice and innovation. London: Routledge.

Ewijk, H (2013). Sotsiaaltöö teadmiste kogum. *Sotsiaaltöö*, 4, 9–10.

Fook, J., White, S., Gardner, F (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings. J. Fook., S. White, F. Gardner (Toim), *Critical Reflection in Health and Social Care* (lk 3–20) New York: Open University Press.

Franklin, C., Gerlach, B., Channugam, A (2012). School Social Work. Dumus, C. N., Sowers. K. M (Toim), *Social Work Fields of Practice: Historical Trends, Professional Issues and Futures Opportunities*, (lk 81–108) New Jersey: John Wiley & Sons.

Germain, B. C. (2006). An Ecological Perspective on Social Work in the Schools. R. Constable., C. Rippey Massat., S. McDonald., J.P. Flynn (Toim), *School Social Work: Practice, Policy and Research* (lk 28–39). Lyecum book: Chicago.

Göppner, H. J., Härmäläinen, J (2007). Developing a Science of Social Work. *Journal of Social Work*, 7 (3), 269–287.

Healy, K. (2005). *Social Work Theories in context: creating frameworks for practice*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Howe, D (2009). Reflection and Reflexivity. D. Howe (Toim), *A Brief Introduction to Social Work Theory* (lk 170 – 174). London: Palgrave Macmillan.

Huxtable, M., Blyth, E (2002). *School Social Work Worldwide*. NASW Press: Washington.

Härmäläinen, J (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3–16.

Härmäläinen, J (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 1(3), 69-80.

Härmäläinen, J (2001). *Sissejuhatus sotsiaalpedagoogikasse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kadajas, T. 2007. Kas kooli on vaja sotsiaalpedagoogi või sotsiaaltöötajat? *Sotsiaaltöö*, 5, 24–26.

Kyriacou, C (2009). The five dimensions of social pedagogy with schools. *Pastoral Care in Education*, 27 (2), 101-108.

Kyriacou, Cr., Ellingsen, I. T, Stephens, P., Sundaram, V (2009). Social Pedagogy and the Teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 1, 75–87.

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

Leino, M (2012). Sotsiaalpedagoogika mõistest. *Sotsiaaltöö*, 2, 44–48.

- Lind, R., Truusa, T.T.** (2014). Sotsiaaltöötaja uus kutsestandard viib Eesti sotsiaaltöö uuele tasemele. *Sotsiaaltöö*, 4, 40–43.
- Lorenz, W** (2008). Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625–644.
- Luik, M** (2011). Varajasest märkamisest ja sekkumisest. *Sotsiaaltöö*, 4, 20–21.
- Makarenko, A.** (1957). *Pedagoogiline poeem*. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Mikser, R** (2009). Saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioon. *Haridus*, 11 (12), 49–55.
- Mikser, R.** (2006). Sotsiaalpedagoogika teoriast ja selle arendamise vajalikkusest. I. Kraav., R. Mikser (Toim), *Sotsiaalpedagoogika teooria ja selle praktilisi väljakutseid Eestis*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Mikser, R** (2001). *Teoreetiline sotsiaalpedagoogiline diskussioon Eesti kasvatusteaduses Teise maailmasõja eelsel perioodil (Saksa sotsiaalpedagoogika teoreetilise traditsiooni taustal)*. Tartu Ülikool, magistritöö.
- Payne, M.** (2014). *Modern Social Work Theory*. Basingstoke, New York : Palgrave Macmillan.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V., Simon, A.** (2006). *Working with children in care: European perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Selg, M** (2015). Tervikliku sotsiaaltööteooria otsingul: eluilmakeskne sotsiaaltöö. *Sotsiaaltöö*, 2, 26–31.
- Selg, M** (2014). Sotsiaaltöö professioni ülemaailmne definitsioon. *Sotsiaaltöö*, 3, 9–14.
- Selg, M** (2013). Sotsiaalpedagoogiline töö laste ja noortega. Õppematerjal aines *Sissejuhatus sotsiaaltöö meetoditesse*. Tartu Ülikooli Õppeinfosüsteem.
- Selg, M.** (2012). Sotsiaaltöö konteksti kujundavad diskursused. J. Strömpl., M. Selg., M. Linno (Toim), *Narratiivne lähenemine sotsiaaltööuurimuses: laste väärkohtlemise lood*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Smith, M (2012). Social Pedagogy from a Scottish Perspective. *International Journal of Social Pedagogy*, 1 (1), 46–55.

Soo, Kadri. 2012. Õiguskaitsete ja pedagoogide jutustused väärkoheldud laste juhtumitega. Teoses: Strömpl, Judit., Selg, Marju., Linno, Merle. Narratiivne lähenemine sotsiaaltöuurimuses: Laste väärkohtlemise lood. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 202–240.

Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 6 (2015). Sihtasutus Kutsekoda kodulehekülj. <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10555604> (viimati vaadatud 29.05.2015)

Sotsiaaltöötaja Kutsestandard, tase 7 (2014). Sihtasutus Kutsekoda kodulehekülj. <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10536292> (viimati vaadatud 29.05.2015)

Strömpl, J., Kutsar, D., Linno, M., Selg, M. (2013). Koolisotsiaaltöö kaaperdamine. *Õpetajate leht*. Kasutatud 29.05.2015 <http://opleht.ee/10237-koolisotsiaaltöö-kaaperdamine/>

Strömpl Judit (2012). Erialadentiteedi peegeldus Eesti sotsiaaltöö narratiivis. *Sotsiaaltöö*, 5, 49–53.

Strömpl, J (2004). Kvalitatiivsete meetodite kasutamise võimalustest sotsiaaltöö uurimisel. *Sotsiaaltöö*, 2, 36–38.

ThemPra (2008-2013). Common Third. Kasutatud 29.05.2015 http://social-pedagogy.co.uk/concepts_c3.htm

Wilken, J. P (2015). Sotsiaaltöö teadmuse kujunemine. *Sotsiaaltöö*, 2, 38–41.

Wulfers, W (2002). School Social Work in Germany: Help for Youth in a Changing Society. M. Huxtable., E. Blyth (Toim), *School Social Work Worldwide* (lk 121–134). Nasw Press: Washington.

LISAD

Lisa 1: Sotsiaaltöö koht ühiskonnas

Privaatsfäär Toimetulek oma elu eri tahkudega: pereelu ja suhted, laste kasvatamine, õppimine ja enesearendamine, töö ja puhkus, kodanikuks sotsialiseerumine
„Sotsiaalne“ ala Sotsiaalne töö: sotsiaaltöö, sotsiaalpedagoogika jt abistavad-toetavad-õpetavad-juhendavad erialad
Avalik sfäär Ühiskonna struktuurid, normid, sotsiaalpoliitika, riigi institutsioonid

Tabel: Sotsiaaltöö koht ühiskonnas

Allikas: Selg 2012: 64

Lisa 2: Intervjuu kava

1. Kuidas te saite selle töö tegijaks?

- Rääkige oma haridusteest, koolitustest, kogemustest, kellena olete varem töötanud.
- Mis teid oma töö juures köidab? Kas olete oma praeguse tööga rahul?

2. Kirjeldage oma tööd koolis ja tooge näiteid.

Õpilased

1. Mis põhjustel, asjaoludel olete suhelnud õpilastega?
 - Kirjeldage mõnda olukorda täpsemalt.
2. Tean, et sotsiaalpedagoogid töötavad lastega ka gruppides. Milliseid tegevusi olete teie lastega grupis teinud?
 - Kirjeldage mõnda olukorda täpsemalt.
3. Kuidas te oma tööd teete? Kas teil on mingid kindlad meetodid või lähenemisviisid (tehnikad, võtted), millest tavaliselt töös lastega abi on olnud? Millised?
4. Kuidas need meetodid ja lähenemised on teieni jõudnud (kust te need saanud olete, miks just neid kasutate)?
5. Kas need lähenemised seonduvad mõne teoreetilise suunaga? Millisega?

Õpetajad

1. Mis põhjustel, asjaoludel olete suhelnud õpetajatega?
2. Kui õpetajad on vajanud abi ja nõustamist, siis kuidas te neid aidanud olete? (Mida olete teinud?)
3. Kirjeldage mõnda olukorda täpsemalt.
4. Kuidas te oma tööd teete? Kas teil on mingid kindlad meetodid või lähenemisviisid, millest tavaliselt õpetajatega töötades abi on olnud? Millised?
5. Kuidas need meetodid ja lähenemised on teieni jõudnud (kust te need saanud olete, miks just neid kasutate)?
6. Kas need lähenemised seonduvad ka mõne teoreetilise suunaga? Millisega?

Lapsevanemad

1. Mis põhjustel olete suhelnud lastevanematega?
2. Kuidas olete lastevanematega kontakteerunud? Kus olete lastevanematega kohtunud? Kas olete külastanud ka õpilaste kodusid?
3. Kas olete osalenud lastevanemate koosolekutel? Missugune on olnud teie roll lastevanemate koosolekutel (kirjeldage mõnda olukorda täpsemalt)?
4. Kuidas te oma tööd teete? Kas teil on mingid kindlad meetodid või lähenemisviisid, millest tavaliselt töös lastevanematega abi on olnud? Millised?
5. Kuidas need meetodid ja lähenemised on teieni jõudnud (kust te need saanud olete, miks just neid kasutate)?
6. Kas need lähenemised seonduvad ka mõne teoreetilise suunaga? Millisega?

Koolivälised organisatsioonid

1. Milliste kooliväliste organisatsioonidega suhtlete?
2. Mis põhjustel suhtlete kooliväliste organisatsioonidega?
3. Miks peate vajalikuks suhtlemist erinevate kooliväliste organisatsioonidega?
4. Kuivõrd vajalikuks peate koostöövõrgustike loomist, tööshoidmist? Miks?

Tunniväline vaba aeg

1. Missugused võimalused on õpilastel teie koolis tunnivälisel ajal vaba aja veetmiseks (näiteks vahetunnis, pärast tunde)?
2. Mida lapsed vahetundides teevad?
 - Missugune roll on koolitöötajatel ja ka teil vahetundides?
3. Mida teevad lapsed pärast tunde koolis?
4. Millised sündmused teie koolis toimuvad?
 - Missugune roll on koolitöötajatel ja ka teil seoses nende sündmustega?
5. (Kuidas te oma tööd teete? Kas teil on mingid kindlad meetodid või lähenemisviisid, millest laste vaba aja sisustamisel abi on olnud? Millised?)
6. Kuidas need meetodid ja lähenemised on teieni jõudnud (kust te need saanud olete, miks just neid kasutate)?
7. Kas need lähenemised seonduvad ka mõne teoreetilise suunaga? (Millisega?)

Kasvatustöö, laste sotsialiseerimine

1. Mis on teie arvates koolihariduse laiem eesmärk? (Või mis on kooli ja hariduse eesmärk?)

Dokumentatsioon

1. Millistest dokumentidest oma töös juhindute?
2. Kuidas need dokumendid teie tööd mõjutavad?
3. Kas olete tuttav Sotsiaalpedagoogi Kutsestandardiga?
 - Kuidas mõjutab Sotsiaalpedagoogi Kutsestandard teie tööd?
 - Millised plaanid on teil kutse taotlemisega?

3. Kas te peate end ise pigem sotsiaalpedagoogiks või sotsiaaltöötajaks.

1. Kuidas te end nimetate ja tutvustate, kui peate selgitate kellena töötate ja mis tööd teete?

Kas soovite veel midagi lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ann Tooming (30.03.1990),

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsensi) enda loodud teose „Koolisotsiaalpedagoogi töö aluseks olevad teadmised”, mille juhendaja on Marju Selg,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsensi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandme kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 04.07.2015