

TARTU ÜLIKOOL  
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND  
ÜHISKONNATEADUSTE INSTITUUT  
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriala

Riina Järve-Tammiste  
SOTSIAALPEDAGOOGID OMA TÖÖST KOOLIS  
Magistritöö

Juhendaja: Marju Selg, MSW

Tartu-Tallinn 2016

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

Riina Järve-Tammiste

31. mai 2016

## **Abstract**

Environment in which a child spends its formative years is a vital factor in social growth of a human being. Children spend an essential part of their time at school; therefore school is one of those basic venues where a child's social growth can be supported and fostered. The aim of this master's thesis, *Social workers approach to their own work at school*, is to create general understanding about the role of social pedagogues working at schools, in terms of their own approach and interpretation. In this research I wanted to clarify what does the role of school social pedagogues entail and how do social pedagogues express their expectations towards their work.

In Estonia it is agreed on the principle that education and children's social growth are the most important tasks for schools. According to the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act social work is carried out by a school's social pedagogue. Starting point for my research was a concept of lifeworld orientation for social work. The aim of lifeworld orientation for social work is to reconstruct the lifeworld of an individual; without having thorough knowledge about everyday life and the "lifeworld realm" it's not possible to perform the reconstruct without harming a person in question. This applies both to children at school and grownups who execute social work at schools.

In my master's thesis I elaborate on social work at school and practices of social pedagogy in separate chapters. I describe the research method and the ways I applied it to my research task, and principles of encoding the research outcomes. In the last chapters of this thesis I present the research conclusion and its connections to theoretical part presented in the first chapters, and also discussion about the research outcomes.

The research showed that following the curriculum and the school attendance are considered to be the most important factors of children's upbringing. Social growth, incl. fostering social network, has less gravity. School social workers could pay more attention to this sphere, because according to the global definition of the social work profession (2014) fostering social change and development is the primary aim of the profession. More attention should be paid to the education of social pedagogues working at school. The requirements for education of social

pedagogues are remarkably higher in other countries than those stated by the professional standard of Estonian social pedagogue.

# Sisukord

Sisukord .....	5
Sissejuhatus .....	7
1. SOTSIAALNE TÖÖ KOOLIS.....	9
1.1 Sotsiaalne töö .....	9
1.2 Kooli ülesanne .....	10
1.3 Kool kui sotsiaalse töö keskkond ja adressaat .....	11
1.3.1 Eluilmakesksuse olulisus sotsiaalses töös koolis .....	13
1.4 Sotsiaalpedagoogika .....	14
1.5 Sotsiaalpedagoogilise koolisotsiaaltöö praktikad .....	16
1.5.1 Rahvusvaheline taust.....	16
1.4.1.1 Inglismaa vs Norra.....	17
1.4.1.2 Taani, Saksamaa, Inglismaa .....	18
1.5.2 Sotsiaalne töö Eesti koolis .....	19
1.4.2.1 Koolisotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoog. Seaduste ja kutsestandardite põhjal .....	21
Probleemi seade .....	24
2. METOODIKA .....	26
2.1 Uurimisviisi valik .....	26
2.3 Uuritavate leidmine.....	26
2.4 Andmekogumine.....	27
2.5 Analüüsimeetod .....	27
2.5 Uurimisprotsessi refleksioon .....	28
3. ANALÜÜS .....	31
3.1 Lapse kasvatus ja sotsiaalne areng.....	31
3.1.1 Tegevused lastega .....	31
3.1.1.1 Sekkumise vajadused, meetod.....	31
3.1.1.2 Puudumised, kahelised .....	33
3.1.1.3 Töö vahetunnis .....	33
3.1.1.4 Töö tunnis .....	34
3.1.1.6 Töö grupiga .....	35

3.1.1.7 Töö klassiga.....	36
3.1.2 Juhtumitöö.....	37
3.1.2.1 Töö vanematega.....	37
3.1.2.2 Töö tugimeeskonna liikmena.....	38
3.1.2.3 Koostöö õpetajatega .....	38
3.1.2.4 Koostöö juhtkonnaga.....	39
3.1.2.5 Koostöö psühhiaatriga .....	40
3.1.2.6 Koostöö politseiga .....	41
3.1.2.7 Koostöö lastekaitsega .....	41
3.1.2.8 Ümarlaudade korraldamine .....	42
3.2 Refleksioon sotsiaalpedagoogi tööle .....	43
3.2.1 Teadlikkus sotsiaalpedagoogi tööst.....	43
3.2.1.1 Õpetajate teadlikkus .....	43
3.2.1.2 Laste teadlikkus .....	44
3.2.1.3 Vanemate teadlikkus .....	45
3.2.2 Mured ja muutused.....	46
3.2.2.1 Probleemkohad koostöös.....	46
3.2.2.2 Mida tahaks muuta.....	47
3.3 Sotsiaalpedagoogi ja kooli suhtluskeskkonna suhe .....	47
3.3.1 Kool kui suhtluskeskkond .....	47
3.3.1.1 Omavaheline suhtlemine .....	47
3.3.1.2 Sotsiaalpedagoogi töö toetamine .....	48
3.3.1.3 Omavaheline hoiak .....	49
3.3.2 Sotsiaalpedagoog ja sotsiaalpedagoogika .....	50
3.3.2.1 Sotsiaalpedagoogi ametinimetus ja sotsiaalpedagoogika.....	50
3.3.2.2 Sotsiaalpedagoogi töö seotus sotsiaaltöoga.....	50
3.3.2.3 Sotsiaalpedagoogi töö adressaat .....	51
3.3.2.4 Lastega tegelemise aeg .....	51
3.3.2.5 Põhihariduse omandamise toetamine .....	52
4. ARUTELU JA JÄRELDUSED.....	54
5. KOKKUVÕTE .....	58
KASUTATUD KIRJANDUS .....	59
LISA 1. INTERVJUU KAVA.....	65

## SISSEJUHATUS

Käesolev magistriuurimus on inspireeritud minu isiklikust kogemusest seoses sotsiaalpedagoogi tööga. Tõdesin, et ma ei olnud kunagi päris täpselt aru saanud, mis sotsiaalpedagoogi töö on ja millist rolli see koolielus mängib. Minu segadust toetas see, et Eestis on kasutusel mõisted nagu koolisotsiaaltöö, sotsiaalpedagoogika, kuid enamasti kasutatakse neid mõisteid eraldiseisvalt ja üksteisega sidumata. Koolis seatakse esiplaanile õppeedukus (vt (Henno, Reiska, & Ruus, 2008) ), kuid põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, RT I 2010, 41, 240) järgi on põhikoolil nii hariv kui ka kasvata ülesanne. Eestis on küll kokku lepitud, et kooli üks esmaseid ülesandeid on kasvatus ja lapse sotsiaalne areng, kuid ei ole päris selge, kes seda tegema peaks, kuidas seda tegema peab ning milline ülesanne on kodul, koolil, ühiskonnal (vt Ots, 2001; Krull, 2001; Räs, 2004; Kallas, 2005; Ruus, 2005; Kuurme, 2005; Tuulik, 2007; Tuulik, 2011). Laiemalt on sotsiaaltöö eesmärk edendada sotsiaalset muutust ja arengut. „Sotsiaaltöö volitused sotsiaalseteks muutusteks põhinevad eeldusel, et sekkumine toimub olukorras, mis nõuab muutust ja arengut, olgu see siis isiku, perekonna, väikese grupi, kogukonna või ühiskonna tasandil.“ (Sotsiaaltöö professiooni ülemaailmne definitsioon, 2014). Koolis käivate laste puhul tähendab see seda, et olukorras, kus lapse sotsiaalne areng ja muutumine vajavad toetamist (näiteks kohanemine kooliga, õpetajaga, õppimisega jne), tuleb kaasata kõik grupid, kuhu laps kuulub (sõpruskond, klass, kool, pere jne). Tuleb ka meele pidada, et selline koostöö oleks lapsest lähtuv.

Magistriõpingute ajal sotsiaaltöö teooriaid ja praktikaid uurides, tuletas sotsiaalpedagoogi tööga seotud segadus ennast kogu aeg meelde, hakkasin otsima seoseid teooria ja praktika vahel ning minus tekkis soov nendest seostest rohkem teada saada..

Oma uurimuses keskendun koolile kui suhtluskeskkonnale ja püüan välja selgitada sotsiaalpedagoogi rolli selle kujundamisel. Sellest lähtuvalt on minu uurimuse eesmärgiks luua mõistmist sotsiaalpedagoogi tööst koolikeskkonnas sotsiaalpedagoogide enda käsitustes. Uurimusega taha teada saada, mis on sotsiaalpedagoogi töö sotsiaalpedagoogi enda käsituses ning kuidas sotsiaalpedagoogid kirjeldavad oma töö adressaatide ootusi oma tööle.

Uurimuse käigus tegin 2016. aasta kevadel üheksa poolstruktureeritud intervjuud. Uurimuses osales üheksa kaheksa munitsipaalkoolis töötavat sotsiaalpedagoogi. Üks osaleja oli munitsiaapaalkooli sotsiaalpedagoogi ametikohalt lahkunud.

Magistritöös alapeatükkides kirjeldan sotsiaalset tööd koolis ja sotsiaalpedagoogilise koolisotsiaaltöö praktikad. Kirjeldan uuringu meetodit ja seda oma uurimisülesannetest lähtuvalt ning põhimõtteid, mille alusel kodeerin uuringu tulemused. Magistritöö viimased peatükid hõlmavad uuringu tulemusi ja seoseid esimestes peatükkides kirjeldatuga ning uuringutulemuste arutelu.

Ma tänan kõiki, kes minu uurimuse eesmärki aitasid täita ja võtsid vaevaks minu küsimustele vastata. Siiralt soovin tänada oma peret, kelle julgustusel minu uurimus teoks sai ja oma juhendajat, Marju Selga, kelle kannatlik meel ja toetus aitasid mul selle uurimuse lõpuni viia. Tänuõnad soovin edasi anda ka Dagmar Kutsarile, kelle nõuanded mul töö tegemise ajal abiks olid.



# 1. SOTSIAALNE TÖÖ KOOLIS

## 1.1 Sotsiaalne töö

Sotsiaaltöö professioni ülemaailmne definitsioon toob välja inimeste ja keskkonna vahelised seosed ja selle, et sotsiaaltöö on nii interdistsiplinaarne kui ka transdistsiplinaarne (Global Definition of the Social Work Profession, 2014). See tähendab, et sotsiaalne töö põhineb pidevalt areneval sotsiaaltöö teorial ja praktikal, kuid sotsiaaltöö teoreetiline alus toetub ka teistele humanitaarteadustele nagu kogukonna areng, ökoloogia, psühhiaatria, sotsioloogia, juhtimine, sotsiaalpedagoogika, haridus, majandus jne (Global Definition of Social Work, 2016).

Sotsiaalpedagoogikat käsitletakse kui ühiskonna tegevussüsteemi, millel on eri maades eri avaldumisvormid. Suurbritannias ei kasutata aktiivselt mõistet sotsiaalpedagoogika, kuid inglise termin *social work* märgib ühiskonna tegevussüsteemi, kuhu kuuluvad *case work*, *group work* ja *community work*. Prantsusmaal ei kasutata sotsiaalpedagoogika mõistet, kui tegeletakse sotsiaalsete probleemidega kasvatuslikust aspektis. Saksamaal on kasutusel sotsiaalpedagoogika termin, mis märgib kindlat ametitegevust ja Saksamaal on püütud sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö siduda ühise mõistega *sotsiaalne töö* (*Soziale Arbeit*). Maades, kus mõisteid sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogikat kasutatakse, ollakse arusaamisel, et mõistetel sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika on ühine ülemmõiste *sotsiaalne töö*, mille all need moodustavad ühise terviku. (Hämäläinen, 2001)

Kuigi kõigis maades ei kasutata aktiivselt mõistet sotsiaalpedagoogika, siis ühiskonna tegevussüsteemi avaldumisvormid sotsiaalpedagoogika põhimõttel on olemas. Ja neid saab samuti käsitleda ülemmõiste *sotsiaalne töö* all. Nii sotsiaalne juhtumitöö (*case work*) kui ka sotsiaaltöö gruppidega (*group work*) ja sotsiaaltöö kogukonnaga (*community work*) said alguse ja arenesid Inglismaal ja USA-s (Danış & Kirbaç, 2013). USA kontekstis teevad sotsiaalset tööd koolides koolisotsiaaltöötajad ja koolisotsiaaltöö on jagunenud kaheks – koolikeskseks ja kogukonnakeskseks koolisotsiaaltööks ning trend näitab, et koolisotsiaaltöö on muutumas rohkem kogukonnapõhiseks (Franklin, 2005). Näiteks kirjeldab Mervis (1989) erinevaid eakaaslaste sotsiaalsete oskuste arendamise mudeleid, kus läbi mängulise tegevuse grupis on

võimalik arendada laste sotsiaalseid oskuseid sh sallivust, et oleks vähem sotsiaalset isoleeritust. (Mervis, 1989).

Austraalias tegelevad sotsiaaltöötajad juhtumitööga, nõustamisega, esindamisega, kogukonna kaasamise- ja arendamisega ning viivad läbi tegevusi, et lahendada küsimusi nii isiklikul kui sotsiaalsel tasandil (What is social work?, 2016). Testa (2014) viis läbi uuringu ühes Austraalia koolis, kuidas sotsiaaltööd koolis võiks suunata kasutades koolipõhiseid sotsiaalprogramme. Austraalia koolis organiseerisid sotsiaaltöötajad hommikusöögiklubi, kus kogukonna ja kiriku toetusel said kõik ühe klassi lapsed, kes soovisid, ühiselt enne kooli süüa ja kodutöö klubi, kus sotsiaaltöötajad kaks korda nädalas juhendasid õpilasi õppimises ja korraldasid õppimise töötube. (Testa, 2014)

Sotsiaalne töö on töö, mida tehakse sotsiaaltöötajate poolt inimeste eluga toimetuleku parandamiseks. Kõik lapsed vajavad sooje, toetavaid suhteid, vajavad tundmist, et nad on kellegi jaoks erilised, neil on õigus väljendada oma tundeid ja arendada terveid lähedussuhteid ning selleks, et need vajadused saaksid rahuldatud peavad nad kogema täiskasvanute mõistmist ning vastutustundlikkust nende vajaduste vastu (Petrie, Boddy, Cameron, Wigfall, & Simon, 2006). Sotsiaalpedagoogika hõlmab kolme inimtegevuse valdkonda: haridust, sotsiaaltööd ja kogukonna arengut (Schugurensky & Silver, 2013). Petrie jt (2006) on järeldanud, et pedagoogilist lähenemist ei ole mõistlik piirata ainult õppimise mõiste alla või tööks klassis, sest pedagoogiline töö loob suhteid individuaalsel ja kollektiivsel tasandil ja see toetab laste holistilist arengut. Võib öelda, et need tegevused, mida tehakse koos lastega koolikeskkonnas selleks, et vastastikusel interaktsioonis mõista inimeste elus toimuvat, ongi sotsiaalpedagoogiline koolisotsiaaltöö. Käsitlen sotsiaalpedagoogikat peatükis 1.4 ja sotsiaalepedagoogilise koolisotsiaaltöö praktikaid peatükis 1.5.

## **1.2 Kooli ülesanne**

Lapsed veedavad enamuse oma päevast koolis. Hariduse andmine ei ole ainuke kooli ülesanne. Kool on ka kohaks, kus lapsed on hoitud ja järelevalve all. Seda kooli funktsiooni defineeritakse kui formaalset lastehoidu (vt Plantenga & Remery, 2013; Mills, et al., 2014; Lees, et al., 2016). Hoy, Hannum ja Tschannen-Moran (1998) väidavad, et õppeedukus on efektiivse kooli ainult

üks iseloomustaja, kuigi see on enim nähtav, kuid lisaks õppeedukusele on oluline õpilaste sotsiaal-emotsionaalne areng. Õiges keskkonnas on lapsed õnnelikud, usuvad iseendasse, väärtustavad haridust ja suhtuvad teistesse lugupidavalt – need on tulemused, mis iseloomustavad kooli keskkonda tervikuna (Hoy, Hannum, & Tschannen-Moran, 1998). Integreerides sotsiaalne, emotsionaalne ja eetiline haridus akadeemilise haridusega, luuakse alus heaolule ja püüdlusele olla õnnelik (Cohen, 2006).

Inimese sotsiaalne areng on protsess, mille käigus inimesele teadvustub olemine ühiskonnas isiksusena (Василькова & Василькова, 2008). Oluline aeg isiksuseks kujunedes möödubki koolis. Sellepärast peab kool lisaks akadeemilisele haridusele harima lapsi ka sotsiaalselt, arvestades laste psüühilisi, füüsilisi ja intellektuaalseid võimeid, sest kool on võimeline kasvõi osaliselt kompenseerima ja vähendama teiste sotsiaalsete keskkondade nagu sotsiaalsete oskuste poolest nõrga pere, lastekambad jmt ning massikommunikatsiooni agressiivset, kahjustavat mõju (Загвязинский & Селиванова, 2012). Kooli ülesanne on luua lastele selline keskkond, kus lastel oleks võimalik käituda laiemas ühiskonnas vastuvõetud sotsiaalsete normide kohaselt (Kyriacou, 2009).

Eestis on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, RT I 2010, 41, 240) järgi põhikoolil nii hariv kui ka kasvatav ülesanne. Põhikool aitab kaasa õpilase kasvamisele loovaks, mitmekülgseks isiksuseks, kes suudab ennast täisväärtuslikult teostada erinevates rollides: perekonnas, tööl ja avalikus elus ning valida oma huvide ja võimete kohast õpiteed. (PGS, RT I 2010, 41, 240)

### **1.3 Kool kui sotsiaalse töö keskkond ja adressaat**

Inimese kasvamine sotsiaalseks isiksuseks toimub tajudes teda ümbritsevat keskkonda – kuidas ta tajub halba ja head, väljavaateid tulevikuks (Василькова & Василькова, 2008). Inimese kasvamist sotsiaalseks isiksuseks mõjutavad kogemused, mida ta igapäevaselt saab ja inimesed, kellega ta kokku puutub. Oma elu veedab inimene erinevates keskkondades. Kool, töö, vaba aeg on seotud organisatsioonidega. Igas organisatsioonis on hulk inimesi, kes vastastikku üksteist mõjutavad. Sellises vastastikku üksteist mõjutades tekib organisatsiooni kultuur.

Organisatsioonikultuur hõlmab organisatsioonisiseseid ühiseid uskumusi, väärtusi, käitumisviise (Vadi, 2001; Vadi, Allik, & Realo, 2002; Bowen & Ostroff, 2004; Jyothi & Venkatesh, 2006; Eisenschmidt, Reiska, & Oder, 2015). Erinevate organisatsioonide kultuurid mõjutavad inimese elu erinevalt. Kui laps läheb lasteaias kooli, tuleb tal kohanduda kooli kultuuriga. Kooli kultuur kujuneb kooli ajaloolisest kontekstist ja inimestest, kes on koolis – millised tõkkeid seab kooli kultuuriline taust organisatsioonilisele arengule, milline on koolikogukonna sh lapsevanemate nägemus sellest, milline kogukonna kool peab olema, mis tüüpi kooliga on tegemist (munitsipaal-, era-, põhi-, kesk vm kool), milline on õpilaste sotsiaalne taust, milliseid väljakutseid seab koolile ühiskond (kiire tehnoloogiline areng, naise muutuv roll ühiskonnas vmt) (Stoll, 1998).

„Kooli kultuur on koolile omaste normide, väärtuste, tõekspidamiste, rituaalide, sümbolite ja lugude kogum.“ (Sarv, 2013: 151)

Organisatsiooni kultuuri juurde kuulub ka selline fenomen nagu organisatsiooni kliima. Organisatsiooni kultuuri ja organisatsiooni kliimat on käsitletud kui sarnaste eesmärkidega teaduslikke fenomene, mis aitavad mõista kuidas inimeste käitumine mõjutab organisatsiooni toimimist (vt Schneider, Ehrhart, & Macey, 2012; Sarv, 2013). Organisatsiooni kliimat saab mõista läbi organisatsiooni liikmete vaheliste sotsiaalsete protsesside ning see tähendab seda, kuidas suhtutakse reeglitesse, juhenditesse, millised on kogemused protsesside juhtimisest ning kuidas kogetakse tunnustamist, toetust ja vajalik olemist (Schneider, Ehrhart, & Macey, 2012).

„Kooli kliima on kooli kui organisatsiooni kvaliteet, mis hõlmab eelkõige kooli ökoloogiat, miljööd, sotsiaalset süsteemi ja kultuuri.“ (Sarv, 2013.: 151)

Uuringud, mis käsitlevad kliimat koolis, toovad välja erinevaid ja ka sarnaseid tegureid mis koolikliimat mõjutavad, sest koolikliima uuringud hõlmavad uuringuid koolikeskkonnast, õppekeskkonnast, õppimiskliimast, kogukondlikust ühtekuuluvusest, juhtimine, akadeemilisest kliimast, sotsiaalsest kliimast (Hoy, Hannum, & Tschannen-Moran, 1998). USAs tehtud uuring (2006), mis viidi läbi 12 kooli õpilaste, kooli personali ja lastevanemate seas näitab 11 tegurit, mis määratlevad koolikliima: struktuursed küsimused (näiteks kooli suurus), keskkond (näiteks puhtus), sotsiaal-emotsionaalne ja füüsiline turvalisus, ootused õpilaste saavutustele, õppetöö kvaliteet, koostöö ja kommunikatsioon, ealise arengu norm, koolikogukonna ühtsus, kooli ja

kodu koostöö, õpilaste moraal ja kui oluliseks peetakse kooli kui õppimiskeskonda (Cohen, 2006).

Eestis viidi läbi uuring „Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek“ (Ruus, et al., Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu kooli, 2007) 7., 8. ja 9. klassi õpilaste, lastevanemate, õpetajate ja kooli juhtkonna seas, millega sooviti välja selgitada kuidas on omavahel seotud õpilaste toimetulek, akadeemiline edukus, koolikäitumine, psühholoogiline ja füsioloogiline heaolu ning kooli sotsiaalsed miljööd iseloomustavad näitajad. Uuringu tulemusena selgus, „/---/ et koolikliima üks keskseid tegureid, mis on seotud õpilaste toimetuleku ja selle tulemuslikkusega, on kooli poolt omaks võetud väärtussüsteem – selle avarus ja haare, või vastupidi, piiratus ja ühekülgus.“ (Ruus, et al., 2007: 52) Henno, Reiska ja Ruus (2008) toovad rahvusvaheliste uuringute, milles samuti käsitleti koolikliimat, võrdluses välja vastuolulisuse Eesti üldhariduses: „Ühelt poolt on meie õpilaste õpitulemused rahvusvahelises võrdluses märkimisväärselt head, teiselt poolt ilmutavad õpilased väsimuse ja tüdimuse märke, kipuvad sageli olema vägivaldsed ja kasutavad ebakonstruktiivseid toimetulekustrateegiaid, õpilaste psühholoogiline heaolu koolis on kehv. Suur osa nimetatust seletub kooli kui institutsiooni ja kooliõhkkonna muutumisega viimastel kümnenditel, mida kõige rohkem kirjeldab kooli kitsas, õppeedukust ülekaalukalt esiplaanile seadev väärtustespekter ning usalduse defitsiit õpilaste ja õpetajate suhetes.“ (Henno, Reiska, & Ruus, 2008)

Koolis kujundab kliimat inimestevaheliste suhete kvaliteet, õppimise ja õpetamise kvaliteet ning õpilaste sotsiaalne ja emotsionaalne turvalisus (Cohen, McCabe, Michelli, & Piceral, 2009). Koolikliima kujundamisel keskkonnaks, kus lapsel oleks võimalik käituda ühiskonnas omaks võetud normide ja vääruste kohaselt, tuleb arvestada, millised on iga lapse ja koolis töötava täiskasvanu teadmised elust ja elamisest.

### **1.3.1 Eluilmakesksuse olulisus sotsiaalses töös koolis**

Davidson (1991) väidab, et inimestel on intersubjektiivsed, subjektiivsed ja objektiivsed teadmised. Intersubjektiivsed teadmised on teadmised teistest inimestest ja teiste inimeste argipäevast ning siin on väga oluline roll keelel, sest neid teadmisi on võimalik saada vaid vahetus keelelises suhtluses teiste inimestega. Subjektiivsed teadmised on teadmised inimest

ümbritsevast maailmast, mis on sõltuvad inimese meeleorganite tööst – sellest, millised on inimese teadmised ümbritseva maailma toimimisest koos inimesele iseloomulike kahtlustega selle maailma toimimise kohta. Objektiivsed teadmised on teadmised maailma sündmustest, teistest maailma objektidest. Davidson (1991) võrdleb neid kolme teadmist statiiviga – ühe jala puudumisel statiiv püsti ei seisa (Davidson, 1991). Need kolm teadmist moodustavad inimese eluilma. Inimese eluilm põhineb objektidel ja huvist nende objektide toimimise vastu, kuid eluilm reaalselt on intersubjektiivne (Berger & Luckmann, 1966). See tähendab, et inimene oma tunnetega, mõtetega ja unistustega on maailmas üksi, kuid inimese eluilma kuuluvad ka teised inimesed ning seetõttu ei ole eksisteerimine ilma pideva inimestevahelise interaktsioonita ja kommunikatsioonita võimalik (Ajiboye, 2012; Dreher, 2003). Berger ja Luckmann (1966) sõnul on sotsiaalteadusliku fenomenoloogia kohaselt rekonstruktsioonid inimese eluilmas omased. Grunwald ja Thiersch (2009) märgivad, et eluilmakeskne lähenemine muudab inimese elus olemasolevaid struktuure ja aitab luua uusi. Habermas (1981) formuleerib struktuurimudatusi, kui süsteemi ja eluilma kahepoolset arengut, kus eluilm peab saama piisavalt tähelepanu, et süsteem eluilma ei koloniseeriks (Grunwald & Thiersch, 2009). Koolis peab iga lapse ja töötava täiskasvanu eluilm saama piisavalt tähelepanu arvestades ka teisi inimesi, kes nende eluilma kuuluvad (pere, sõbrad jne). Kui jätta igaühe eluilmale tähelepanu pööramata, on oht, et inimese enda loodud formaalne süsteem hakkab inimeste eluilma kujundama.

## **1.4 Sotsiaalpedagoogika**

Termini „sotsiaalpedagoogika“ võttis esimesena kasutusele Saksa haridustegelane Karl Mager (1810-1858) 1844. aastal (Leino, 2012; (Schugurensky & Silver, 2013; Schugurensky, 2014). Schugurensky ja Silver (2013) väidavad, et on autoreid, kelle arvates sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni tutvustas esmalt haridusfilosoof Friedrich Diestersweg (1790-1866), kuid nii Mager kui Diestersweg jagasid ühtset seisukohta, et haridusel peab olema sotsiaalne missioon ning sellel missiooni ülesanne peaks olema laiem kui ainult teadmiste omandamine – tuleb keskenduda ühiskonna kultuurile, ning tegevustele, mis oleks orienteeritud kogukonna heaolule (Schugurensky & Silver, 2013). Kogukonna heaolule keskendumiseks on mitmeid võimalusi. Schugurensky ja Silver (2013) sõnul on sotsiaalpedagoogikaga sarnast mõtteviisi Venemaal

arendanud haridustegelane Anton Makarenko (1888-1939), kes uskus, et isiklikud huvid peavad olema seotud kogukonnaga ja kogukonna ühiste hüvedega. Makarenko püüdis arendada kooli ja kogukonna suhteid ning viia õppimist ja õpetamist väljapoole kooli – ta kombineeris kooli õppeprogrammi töö taludes. (Schugurenky & Silver, 2013) Hämäläinen (2001) kirjeldab sotsiaalpedagoogikat kui tegevuspõhimõtete kogumit, mis on dialoogilises inimestevahelistes suhetes, kollektiivikeskne kasvatus, põlvkonnaülene mõtteviis, eneseabile aitamine, kriitilise teadlikkuse äratamine, inimese kasvamise toetamine, aktiivsus, osalemine. Inimene kuulub oma elu jooksul paljudesse kollektiividesse – pere, naabrid, töö, huvi jne. Kollektiivi kasvatamise keskmes on siiski inimene – selleks, et toetada inimese kasvamist, tuleb ka kasvatada kollektiivi. Kollektiivikeskne kasvatus teeb sotsiaalpedagoogika adressaatideks inimese, tema pere, tema naabrid ja kõik muud kollektiivid, kes inimesega on seotud. (Hämäläinen, 2001) Näiteks õpetades lastele tööd talus, kasvatame me talus teadmist, et koolis peetakse kogukonnas tehtava töö tegemist oluliseks, arendame kooli õpilaste ja kogukonna suhteid, samal ajal valmistades lapsi ette iseseisvaks tööks kogukonnas. Laste grupp, kes töökasvatuses juhendamise all osaleb, saavad kogemuse ühe eesmärgi nimel koostöö tegemisest sh konfliktide lahendamisest. See tähendab ka, et koolikeskkond ei ole üksnes maja, mille nimi on kool, vaid koolikeskkond on laiem, hõlmates ruumi, kus kasvamine ja kasvatamine toimub.

Hämäläinen (2012) väidab, et Mager'i jaoks tähendas sotsiaalpedagoogika kontseptsioon hariduslikke teooriaid ja uurimusi, mis käsitlevad sotsiaalseid kontakte hariduses, mis erineb individuaalsest lähenemisest pedagoogikas, kus keskendutakse ainult individuaalsele arengule ja riiklikust pedagoogilisest lähenemisest, mis keskendub riiklikule halduspoliitikale. Samas Diestersweg põimis kokku sotsiaal-poliitiliste huvide kontseptsiooni ja tööliklassi ideoloogia vaesusega, sotsiaalse viletsusega võitlemisest ning demokraatiast ja sotsiaalsest õiglusest (Hämäläinen, 2012). Petrie (2013) selgitab, et Mager'i definitsiooni sotsiaalpedagoogika kohta on tõlgitud kui teooriat personaalsest, sotsiaalsest ja emotsionaalsest kasvatuses, mida tehakse keskkonnas, kus viibitakse ja mis hõlmab ka seostatud näiteid sellest, mis kellegi elus on juba toimunud.

Zagvjazinski ja Selivanova (2012) väidavad, et sotsiaalpedagoogika on pedagoogilise teadmise osa, mis on ellu kutsutud, et aidata sotsiaaltöötajatel ja sotsiaalpedagoogidel formuleerida sotsiaalses praktikas efektiivsemalt oma oskusi ja teadmisi pedagoogiliste otsuste vastuvõtmisel ja seetõttu võib sotsiaalpedagoogikat interpreteerida kui sotsiaalse töö pedagoogikat

(Загвязинский & Селиванова, 2012). Sotsiaalpedagoogika mitte üksnes ei ole lähenemine tööks lastega ja laste arendamiseks, vaid see on ka sotsiaalpedagoogide endi arendamise võimalus.

Sotsiaalpedagoogiline lähenemine oma põhimõttelt on orienteeritud õppimisele ja sõnal „pedagoogika“ on siinkohal tähendused nagu kasvatus, sotsiaalne õppimine, isiksuseks kujunemine, sotsialiseerumine. See ei tähenda õpetamist, mida õpetaja teeb ainetunnis. See tähendab laste elu mõjutamist õpetamisega neid suhtlemises. (Storø, 2012). „Pedagoogika“ tähistab sotsiaalpedagoogikas holistlist arusaama haridusest ja kasvatuses – inimese nägemist tervikuna ja tema arengu kõikide tahkude toetamist erinevates sotsiaalsetes kontekstides.“ (Selg, 2012: 99).

Sotsiaaltöös lastega on sotsiaalpedagoogiline lähenemine väga oluline ja seetõttu käsitlen oma uurimuses koolisotsiaaltööd sotsiaalpedagoogilisena. Hämäläinen (2001) arvates on sotsiaalpedagoogiline lähenemine sotsiaal-, noorsoo- ja koolitöös vajalik ja loomulik. „Sotsiaalpedagoogiline lähenemine on vajalik seal, kus inimestel on raskusi integreerumisel, enesele koha leidmisel ja eluks vajaliku toimetulekuvõime saavutamisel.“ (Hämäläinen, 2001: 52)

## **1.5 Sotsiaalpedagoogilise koolisotsiaaltöö praktikad**

Järgnevalt tutvustan eri maade lähenemisi, kogemusi ja järeldusi sotsiaalpedagoogika rakendamise kohta sotsiaaltöös lastega. Rahvusvahelist praktikat uurisin oma töös eesmärgiga, et teada saada kuidas sotsiaalpedagoogika rakendamise praktika Eestis sarnaneb või erineb teistes riikides rakendamise kogemusega.

### **1.5.1 Rahvusvaheline taust**

Sotsiaalpedagoogika kui valdkond kerkis esile 20nda sajandi algusaastatel ja 20nda sajandi jooksul on sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni erinevates variatsioonides omaks võtnud Belgia, Holland, Ungari, Sloveenia, Rootsi ja Taani (Schugurensky & Silver, 2013).



#### 1.4.1.1 Inglismaa vs Norra

Kyriacou, Ellingsen, Stephens ja Sundaram (2009) võrdlesid kuidas Inglismaal sotsiaalpedagoogika mõiste aitab mõista uut õpetaja rolli (kas sotsiaalpedagoog võib olla hoopis kognitiivsete oskuste õpetaja) Norras kehtiva sotsiaalpedagoogika kontseptsiooniga. Inglismaal sooviti, et koolidel oleks suurem roll sotsiaalsete probleemidega võitlemisel ja seetõttu sooviti muuta õpetaja rolli lähtudes sotsiaalpedagoogilisest lähenemisest. Norras kasutatakse sotsiaalpedagoogilist lähenemist erinevates laste elukeskkondades: koolivälistes huviringides, laste kodus, asenduskodus, koolis. Norra osades koolides töötavad sotsiaalhooldajad või laste heaolu õpetajad, kelle ülesandeks on koolide psühhosotsiaalse keskkonna paremaks muutmine. Samuti kasutavad õpetajad Norras oma töös sotsiaalpedagoogilise lähenemise komponente. Norras ollakse seisukohal, et õpetaja haridus tähendab rohkemat, kui olla õpetaja – õpetaja ei tegele ainult subjektidele akadeemiliste teadmiste õpetamisega vaid õpetaja amet on seotud ka sotsiaalvaldkonna ametite kompetentsidega. Inglismaal on õpetajal ülimalt tähtis akadeemiliste oskuste õpetaja roll. Norras hakati ülikoolis sotsiaalpedagoogikat õpetama, sest sooviti laiendada pedagoogilise töö konteksti – sotsiaalpedagoogiline lähenemine arvestab inimese arengu sotsiaalseid ja kognitiivseid aspekte. Sotsiaalpedagoogiline lähenemine muutus sotsiaaltöö elukutse õpete üheks osaks, kus põhirõhk on suhtlemisoskusel, konfliktide lahendamisel ja psühhosotsiaalsel heaolul.

Võrdluses jõuti järeldusele, et sotsiaalpedagoogikat on kõige parem mõista, kui on kaasatud pere ja on leitud koos perega ühised eesmärgid.

Iga riik, kes soovib defineerida mõistet või ametit sotsiaalpedagoog, peab omama selget ettekujutust sotsiaalpedagoogikast ning sellest, milline tähtsus on igal sotsiaalpedagoogika komponendil. Seda on vaja teada, et arvestada ühiskonnas valitsevate hoiakuid, mis on seotud hariduse ja laste hooldamisega. Jõuti arusaamale, et sotsiaalpedagoogiline lähenemine võiks olla erialase hariduse osa kõigil lastega töötavatel spetsialistidel. Võimalikuks peeti sotsiaalpedagoogi eriharidust, kuid siin tuleb teha vahet haridusel, mis annab spetsialistile teadmised sotsiaalpedagoogilisest lähenemisest ja haridusel, mis võimaldab spetsialistil praktiseerida sotsiaalpedagoogilist lähenemist. Samuti jõuti järeldusele, et sotsiaalpedagoogilise lähenemise komponente võivad oma töös kasutada erineva eriala spetsialistid sh õpetaja, kuid see tõstatab küsimuse, millisel määral üks spetsialist võib teise

spetsialisti rolli nõ üle võtta ning milline peab olema nende spetsialistide koostöö. Organisatsioonilised muudatused, mis puudutavad hariduse ja sotsiaaltööga seotud spetsialistide tööosi, hõlmavad põhimõttelisi ja logistilisi väljakutseid. (Kyriacou, Ellingsen, Stephens, & Sundaram, 2009)

#### **1.4.1.2 Taani, Saksamaa, Inglismaa**

Cameron (2004) võrdles sotsiaalpedagoogika kontseptsioone Taanis ja Saksamaal. Uurimuse eesmärgiks oli teada saada sotsiaalpedagoogilise praktika põhimõtted teistes riikides ja võrrelda neid praktikaga, mida Inglismaal nimetatakse „hooldamiseks“ (*care*) – vastutus laste eest, mis laieneb sellele, mida praktiliselt laste ja noortega igapäevaselt tehakse. Uurimuses lähtuti sellest, et sotsiaalpedagoogika on professionaalne valdkond, mis ühendab akadeemilise hariduse personaalse arendamise- ja praktiliste oskuste arendamisega ning seetõttu on see kohaldatav töös laste ja noortega ning mõningatel juhtudel ka täiskasvanutega. Inglismaal mõsitatakse pedagoogika all seda, kuidas inimest õpetatakse formaalharidussüsteemis. Saksamaal on mõiste pedagoogika seotud mõistega sotsiaalpedagoogika ja see on kujunenud ajaloost. Cameron (2004) selgitab Saksamaal sotsiaalpedagoogika ajaloolist kujunemist viidates Bäumerile (1929) ja Gabrielile (2001), et varajastel 20ndandel hakati sotsiaalpedagoogikat käsitlema kui „kõike, mis on seotud haridusega ja kasvatusega, kuid mitte kooli ja perekonnaga“. Gabrielile (2001) viidates selgitab Cameron (2004), et 21. sajandi alguses hakati sotsiaalpedagoogilist tööd kirjeldama kui interaktsiooni inimese või grupiga suhtluskeskkonnas, mis on inimesega seotud ja toimub vahetus suhtluskeskkonnas.

Kõikides riikides eeldatakse, et hoolekandes töötavatel sotsiaalpedagoogilist tööd tegevatel töötajatel on kõrgharidus sotsiaalpedagoogikas. Õpingud kestava kolmest ja poolest kuni seitsme aastani olenevalt kõrghariduse astmest ning põhinevad sotsioloogial, psühholoogial, kultuuril, sotsiaaltöö ajalool. Lisaks kuulub õpingutesse praktiline töö ning praktilisse töösse kuulub ka töö loovvahenditega nagu muusika, draama, kunst.

Võrdlevas uuringus kirjeldati suhtlussituatsioone ning paluti nii lastel-noortel kui töötajatel kirjeldada situatsioonide lahendusi selliselt, et nad kirjeldaksid, kuidas situatsioon lahendada, vastaja oleks lastega töötav inimene. Kirjeldustega taheti aru saada tegelikust praktikast ja praktika mõistmisest. Kui kirjeldati situatsiooni, kus laps A ja laps B ei saa omavahel läbi ning laps A ei soovi lapse B-ga ühes lauas olla, siis Taani töötaja kirjeldas olukorra lahendust

selliselt, et nad ei pea koos ühes lauas istuma. Lapsele ei peagi ükski teine laps selles kodus meeldima ning selleks, et tagakiusamist vältida, võib töötaja edaspidi istuda nende lastega ühes lauas. Saksamaa töötaja oleks laste kõrvale istunud ja nendega rääkinud neid tõsiselt võttes. Oleks selgitanud, et kui nad tõesti läbi ei saa, siis on lubatud istuda eraldi. Töötaja oleks öelnud, et ka tema ei tahaks istuda selle kõrvale, kes talle ei meeldi, kuid oleks laste vestluses pööranud tähelepanu, et lapsed mõtleksid, mis on tagajärjed, kui üks laps kellelegi ei meeldi - sellise vestluse tulemusena võib laste lahkavamus iseenesest laheneda. Sama situatsiooni lahendust kirjeldanud Taani laps tõi Taani töötajaga analoogse lahenduse näite: õpetaja võib istuda nende vahele, sest midagi ei ole teha, kui üks teisele ei meeldi. Saksamaa laps ütles, et selliseid asju juhtub. Sellisel juhul tuleb lastega rääkida, et nad ei pea meeldima üksteisele, kuid neil tuleb koos elada. Saksamaa lapse situatsiooni lahenduse kirjeldus võtab kokku ootused grupis elamisel – tolerantsus ja austus on oluline, et grupp saaks funktsioneerida oma liikmete heaolu eesmärgil.

Teise situatsioonina paluti kirjeldada lahendust olukorras, kus laps ei taha minna kooli, sest lapse arvates kohtleb õpetaja teda ebaõiglaselt. Saksa töötaja ütles, et kõigepealt tuleb sellest rääkida lapsega, siis õpetajaga, siis mõlemaga koos, sest laps võibki olla hooletusse jäetud ja õpetaja tähelepanu tuleb sellele pöörata. Lapsed soovitasid sellisel juhul selle lapsega, kes tunneb, et teda koheldakse õpetaja poolt ebaõiglaselt, rääkida ja siis rääkida õpetajaga ning kui õpetajaga rääkimine ei mõju, minna koolijuhhi juurde.

Uuringu tulemusena jõuti järeldusele, et Inglismaal on õigusaktid, mis kirjeldavad tööd lastega, erinevad Saksamaa ja Taani omadest. Inglismaa õigusaktides on kirjeldatud, et lapse huvid peavad olema rahuldatud, kuid ei anna lapsele vastutust ja rolli ühiskonnas. Erineb ka hariduse nõue hoolekandeesutuses töötajate jaoks. Inglismaal peab olema vastav haridus, kuid vastavat haridust ei ole ära kirjeldatud. Saksa ja Taanis peab hoolekandeesutuse töötajatel olema kõrgharidus sotsiaalpedagoogikas. (Cameron, 2004)

### **1.5.2 Sotsiaalne töö Eesti koolis**

Haridus- ja teadusministeeriumi seisukohalt peetakse lastel koolis tekkinud probleemide puhul, mis on tekkinud hariduslikest erivajadustest, esmaseks märkajaks ning esmaseks õppekorralduslike meetmete rakendajaks õpetajat (Kivirand, 2011). Kivirand viitab oma artiklis

(2011) sotsiaalpedagoogi või kooli sotsiaaltöötaja olulisusele ning toob välja sotsiaalpedagoogi ja kooli sotsiaaltöötaja ülesannete erisused. Sotsiaalpedagoogi töö eesmärk koolis peaks olema sotsiaalsete probleemide ennetamine ja lahendamine ning käitumis- ja õpiraskustega lastega tegelemine sh koolikohustuse mittetäitmisega, kohanemiskustega, sotsiaalse tõrjutuse, võrgustikutööga, koolivägivallaga tegelemine. Toimetulekuraskustega laste perede abistamisega peaks tegelema koolis sotsiaalpedagoog või kooli sotsiaaltöötaja. (Kivirand, 2011) Tegemist võib olla ametikoha põhise erinevusega, mille on välja toonud oma artiklites ka Arras (2007) ja Kadajas (2007). Sarnaselt nagu Kivirand (2011) ütleb, et kooli sotsiaaltöötaja tegeleb toimetulekuraskustega perede abistamisega, tegeleb Arrase (2007) sõnul ka kohalikus omavalitsuses töötav sotsiaaltöötaja oludega nagu kitsad korteritingimused, materiaalsed probleemid, vaesus, täid peas, joomarlus, järelevalveta lapsed. Nii Arras (2007) kui Kadajas (2007) peavad oluliseks, et ametinimetusega sotsiaalpedagoog tagab koolis töötavale koolisotsiaaltöö tegijale õpetajatega võrdse palga. Nii Kivirand (2011), Arras (2007) kui Kadajas (2007) seostavad ametinimetusega „sotsiaalpedagoog“ üldiseid sotsiaaltöö põhimõtteid, kuid ametinimetusega „sotsiaaltöötaja“ vaid osa sotsiaaltöö valdkonda kuuluvatest ülesannetest. Kuid sotsiaalpedagoogika ei ole eraldi erialal põhinev teadus, vaid on sotsiaalteaduse osa, mis põhineb sotsiaalse töö elukutsel nagu sotsiaaltöötaja, õpetaja, noorsotöötaja jne (Hämäläinen, 2012).

Töö koolis on reguleeritud õppekavadega. Õppekavade mõiste on erinevate uurijate käsitluses erineva tähendusega. Esimesed õppekavad võeti kasutusele 1921. aastal, kus õppekavade üldosa tekst rõhutas õppekavaülest põhimõtet - ükski õppeaine ei saa esineda täiesti iseseisvalt ning et õppekava nõuetesse tuleb suhtuda paindlikkusega – õppetöös tuleb arvestada õpilase individuaalse eripäraga. (Krull, 2009) 1928ndal aastal loodud algkooli õppekava tõstab esile kooli kasvatusliku missiooni (Krull, 2009) ja õpetaja ülesandeks oli pöörata tähelepanu ka õpilase kohusetunde, töökuse, aususe ja korraarmastuse kasvatamisele (Andresen, 2006). Õppekavaülesus ja õpetaja osalemine lapse kasvatamises on kirjas ka 15. augustil 1934 välja antud Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi Teatajas (1934): „Kuna kõlblusõpetus ei kuulu enam algkooli tunnikavva kui eriaine, siis tuleb õppekavades toodud kõlblusõpetusse kuuluvada teemad käsitleda usuõpetuse, emakeele, koduloo, ajaloo, kodanikuõpetuse ja muudes tundides kui vahendid, mille sihiks on arendada lapses kõlblat arusaamist elu väärtustest ja kasvatada õpilastes kindlat tahet väärtuslikeks tegudeks.“

Haav (Haav, 2011) toob samuti välja õppekavaülese ja demokraatliku lähenemise olulisuse koolis – teadmised on objektiivsed ja ei sõltu inimeste huvidest ja väärtustest, edu on võimalik saavutada vaid lähtudes nii sotsiaalteaduslikest kui pedagoogilistest alustest samaaegselt (Haav, 2011). Samas ei ole Eesti hariduses kasvatusel olulisus kusagile kadunud. Kui 1928ndal oli algkooli õppekavas sõnastatud, et algkooli esimene ja tähtsaim ülesanne on kasvatus, siis see põhimõte jõudis 1992ndal aastal ka Eesti Vabariigi haridusseadusesse (RT 1992, 12, 192; Normak, 2010). Seega selles, et kasvatus ja lapse sotsiaalne areng, on kooli üks esmaseid ülesandeid, on Eestis kokku lepitud, kuid ei ole kokku lepitud, kes seda tegema peaks, kuidas seda tegema peab ning milline ülesanne on kodul, koolil, ühiskonnal (vt Ots, 2001; Krull, 2001; Räis, 2004; Kallas, 2005; Ruus, 2005; Kuurme, 2005; Tuulik, 2007; Tuulik, 2011).

#### **1.4.2.1 Koolisotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoog. Seaduste ja kutsestandardite põhjal**

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, RT I 2010, 41, 240) alusel on kehtestatud määrus „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“ (RT I, 30.08.2013, 5), mis sätestab sotsiaalpedagoogile erialase kõrghariduse või sotsiaalpedagoogi kutse. Määruse seletuskiri (2013) ütleb: „Eriala kõrgharidus võib olla omandatud sotsiaaltöö- või sotsiaalpedagoogikaalase tasemeõppe õppekava järgi. Eripedagoogil ja sotsiaalpedagoogi kutsestandardi koostamist on Kutsekoja vastava töörühma poolt alustatud 2013. aasta alguses ning standardid valmivad eeldatavalt 2013. aasta jooksul.“ Kui riigi tasandil seostatakse sotsiaalpedagoogi baasharidust sotsiaaltöö- või sotsiaalpedagoogikaalasega, siis kutsestandardi loojad ise tunnevad seotust pigem pedagoogikaga (vt Leino, 2013).

Sotsiaalpedagoogi 6 ja 7 taseme kutsestandardid (Sotsiaalpedagoog tase 6, tase 7) on oma sisult sarnased põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (PGS, RT I 2010, 41, 240) välja toodud sotsiaalpedagoogi ülesannetele - PGS järgi teeb Eestis sotsiaaltööd koolis sotsiaalpedagoog, kelle ülesandeks on mh hariduslike erivajaduste tuvastamine ning hariduslike erivajadustega õpilaste eristamine teistest õpilastest. Kutsestandardis (Sotsiaalpedagoog tase 6, tase 7) on ühe kohustusliku kompetentsina turvalise õpi- ja töökeskkonna kujundamine, mille tegevusnäitajad on:

- 1) kavandab vaimset ja emotsionaalset turvalisust toetavat ning probleeme ennetavat tegevust oma organisatsioonis, tuginedes õigusaktidele ja organisatsiooni sisekorrale;

2) kavandab füüsilist turvalisust toetavat ning probleeme ennetavat tegevust oma organisatsioonis, tuginedes õigusaktidele ja organisatsiooni sisekorrale;

3) osaleb oma organisatsioonis turvalisust toetavates tegevustes.

Teise kohustusliku kompetentsina on juhtumikorraldus ja nõustamine, mille tegevusnäitajana on välja toodud sotsiaalpedagoogiline hindamine. Sotsiaalpedagoogiline hindamine ise on samuti kohustuslik kompetents, mis on tegevusnäitajatega määratletud. Sotsiaalpedagoogilise hindamise definitsiooni kutsestandard ei sisalda. Valitavate kompetentsidena on kutsestandardites (Sotsiaalpedagoog tase 6, tase 7) kollektiivi juhtimine ja sotsiaalpedagoogide koolitamine. Kutsestandardid (Sotsiaalpedagoog tase 6, tase 7) on keskendunud probleemide ja konfliktide lahendamisele nagu näiteks „aitab koordineerida sotsiaalse abi andmist koostöös teiste spetsialistidega“ (sotsiaalse abi vajadus on juba tekkinud) või „analüüsib isiku toimetulematuse põhjusi ning määratleb lähikeskkonnas olemasolevaid abi- ja tugivõimalusi“ (toimetulematuse on juba tekkinud) või „nõustab isikut tulenevalt tema vajadustest, aitab märgata olemasolevaid toimetulekuressursse; aitab leida situatsioonist tulenevale probleemile lahendusi; jagab infot teiste spetsialistide ja/või abivõimaluste kohta“ (probleem, mis vajab teiste spetsialistide sekkumist, on juba tekkinud). Küsimusi tekitab asjaolu, et kui sotsiaalpedagoog ainult koordineerib sotsiaalse abi andmist, siis kuidas ennetatakse sotsiaalsete probleemide nagu koolivägivald tekkimist näiteks vahetunnis. Sotsiaalpedagoogi kutsestandardite (Sotsiaalpedagoog tase 6, tase 7) põhjal kasutavad haridusasutustes, turvakodudes, nõustamiskeskustes, vanglates jm töötavad sotsiaalpedagoogid oma töös ainult pedagoogilisi vahendeid.

Sotsiaaltöötaja kutsestandardid töövahenditele kitsendusi ei tee. Sotsiaaltöötaja kutsestandardite (Sotsiaaltöötaja tase 6, tase 7) põhjal on ainult tasemel 7 võimalik spetsialiseeruda koolisotsiaaltööl. Koolisotsiaaltööl spetsialiseerumisel on eelduseks, et on omandatud kõik sotsiaaltöö kohustuslikud kompetentsid nagu sotsiaalnõustamine, töögruppidega, valdkonna arendamine, ennetustöö, kogukonna aktiveerimine jne (Sotsiaaltöötaja tase 6, tase 7). Eesti kvalifikatsiooniraamistiku järgi, vastab tase 6 formaalhariduses bakalaureusekraadile või rakenduskõrgharidusele, tase 7 vastab formaalhariduses magistrikraadile ning tase 8 doktorikraadile (Eesti kvalifikatsiooniraamistik, 2016). Sotsiaaltöötaja kutsestandard kirjeldab koolisotsiaaltöö tegevusi laiemalt, kui sotsiaalpedagoogi kutsestandard. Koolisotsiaaltöötaja tööosadeks on näiteks esmase ennetustöö

korraldamine, õpilaste ennetav sotsialiseerimine, tunnivälise aja sisustamine. (Sotsiaaltöötaja tase 6, tase 7). Koolisotsiaaltöötaja tööosadeks on ka hindamisuuringute läbiviimine, et aidata kaasa koolikeskkonna parendamisele ning osalemine põhjuseta puudumiste vastases ennetustöös, analüüsides puudumiste põhjuseid. Tööosadena on ka sotsiaalpedagoogiline töö, enese arendamine ning lapse huvide kaitsmine komisjonides ja koostöökogudes. (Sotsiaaltöötaja tase 6, tase 7)

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, RT I 2010, 41, 240) § 3 kohaselt toetatakse üldhariduskoolis õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut. PGS § 37 kohaselt tagatakse koolis tasuta vähemalt eripedagoogi (sealhulgas logopeedi), psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenused ja luuakse tingimused õpilase võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks ning teaduspõhise maailmapildi kujunemiseks. PGS § 37 viitab määrusele, millega kehtestatakse eripedagoogi (sealhulgas logopeedi), psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenuste kirjeldus ehk ülesanded, mida pakutava teenuse raames peab tegema. (PGS, RT I 2010, 41, 240) Määrus „Tugispetsialistide teenuse kirjeldus, selle teenuse riigi poolt osutamise ulatus, tingimused ja kord ning teenuste hinnad“ (RT I, 14.03.2014, 73) kirjeldab eripedagoogi (sealhulgas logopeedi) ja psühholoogi ülesandeid, kuid ei täpsusta sotsiaalpedagoogi omi. Määruse (RT I, 14.03.2014, 73) kohaselt on tugiteenustena eripedagoogi- ja psühholoogi teenus, mida osutab riigi sihtasutus. Ei ole nimetatud riigi sihtasutuse nime, kes tugispetsialistide teenuseid osutab. Haridus- ja Teadusministeeriumi veebilehel oleva info põhjal peab üldhariduskoolis vajadusel olema tagatud eripedagoogi, psühholoogi või sotsiaalpedagoogi teenuse kättesaadavus ainult juhul, kui õpilasel on ilmnunud hariduslik erivajadus (Hariduslike erivajadustega õpilane). See tähendab, et tugispetsialistide teenuste saamine on võimalik vaid juhul, kui on tuvastatud hariduslik erivajadus ning selleks tuleb eristada hariduslike erivajadustega õpilasi teistest õpilastest. PGS kohaselt on tugispetsialistid eripedagoog (sealhulgas logopeed), psühholoog ja sotsiaalpedagoog. Määruse (RT I, 14.03.2014, 73) kohaselt osutavad eripedagoog (sealhulgas logopeed) ja psühholoog teenust läbi riigi sihtasutuse õpilastele, kellel on juba tuvastatud hariduslik erivajadus. See tähendab, et PGS järgi teeb Eestis sotsiaaltööd koolis sotsiaalpedagoog, kelle ülesandeks on mh hariduslike erivajaduste tuvastamine ning hariduslike erivajadustega õpilaste eristamine teistest õpilastest. Samas ei ole haridusliku erivajadusega õpilase määratlus PGS-s täielik – näiteks puudub sotsiaalse erivajaduse mõiste (Läänemets, 2011).

## **Probleemi seade**

Inimese sotsiaalseks arenguks on oluline keskkond, kus inimene kasvab. Lapsed veedavad väga suure osa oma elust koolis, mis tähendab, et kool on oluline koht, kus on võimalik nende sotsiaalset arengut toetada.

Eestis on haridust puudutavad regulatsioonid määranud kooli üheks eesmärgiks akadeemilise hariduse andmise. Kokku lepitud reeglid ütlevad, et koolil on tähtis roll ka lapse kasvatamisel, sest kasvatamine on kollektiivikeskne. Kokku lepitud reeglid ei ütle, kes koolis kasvatustööd tegema peab. Uuringud toovad välja, et koolile on erinevad ootused nii lastel, lastevanematel, õpetajatel, ühiskonnal. Samuti tuleb uuringutest välja, et Eesti lastel on kõrged õpitulemused, kuid nende kooliskäimine on alamotiveeritud ja nad on õnnatud. Uus põhikooli ja gümnaasiumiseadus seab kooli õigused ja kohustused osutada tugiteenuseid. Kui tugiteenusena osutatav eripedagoogi teenus ja logopeedi teenus on samuti seadusega ära kirjeldatud, siis sotsiaalpedagoogi rolli ja teenuse sisu seadus ei kirjelda. Kui vaadata ametinimetust, siis peaks sotsiaalpedagoogil olema seos sotsiaalpedagoogilise lähenemisega, kuid Eestis puudub ühtne arusaam, mis on see töö koolis, mida lastega lisaks õppimisele peab tegema. Kui puudub ühtne arusaam, siis ei ole võimalik ka määratleda, kes seda teeb, miks seda tegema peab ja kelle asi see on.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, RT I 2010, 41, 240) järgi tagatakse koolis sotsiaalpedagoogi teenus. Sotsiaalpedagoogil peab olema erialane kõrgharidus või sotsiaalpedagoogi kutse. Erialane kõrgharidus peab olema omandatud sotsiaaltöö- või sotsiaalpedagoogikaalase tasemeõppe õppekava järgi. Eesti õigusaktide järgi peaks sotsiaaltööd koolis tegema sotsiaalpedagoog ja sellepärast keskendun oma uurimuses sotsiaalpedagoogide tööle sotsiaalpedagoogide endi käsituses. Vaatan sotsiaalpedagoogi käsitusi ka koolikeskkonna kujundamise ja kujunemise ning kasvatustöö aspektidest, et teada saada, kuidas on sotsiaalpedagoogi töö seotud koolikeskkonna arendamisega

**Uurimuse eesmärgiks** on saada teada, milline on sotsiaalpedagoogi töö koolis.



Uurimuse eesmärgi saavutamiseks püstitasin järgmised **uurimisküsimused**:

1. Mida peab koolisotsiaalpedagoog oma tööks?
2. Kuidas sotsiaalpedagoog kirjeldab oma töö adreessatide ootusi oma tööle?

Sotsiaalpedagoogilisest lähenemisest sotsiaaltöös on välja kasvanud eluilmakeskne sotsiaaltöö kontseptsioon, mis annab sotsiaalpedagoogilisele lähenemisele konkreetse vormi. (Grunwald & Thiersch, 2009) Sotsiaalpedagoogilises lähenemises on olulised juhendamisel läbiviidavad lahenduskesksed tegevused, mis aitavad ja õpetavad igapäevaselt inimesi edukalt toime tulema (Grunwald & Thiersch, 2009). Eluilmakeskse sotsiaaltöö eesmärk on inimese eluilma rekonstrueerimine, kuid ilma põhjaliku argipäeva ja eluilma tundmata ei ole rekonstruktsioon ilma inimesele kahjude tegemiseta võimalik. Olen uurimusküsimused püstitanud selliselt, et need aitaksid teada saada sotsiaalpedagoogi praktikast koolis. Uurides sotsiaalpedagoogide endi käsitusi oma tööst, tuleb mõista sotsiaalpedagoogide eluilma. Nagu laste puhul koolis, tuleb seda arvestada ka täiskasvanute puhul, kes lastega sotsiaalset tööd koolis teevad. Seetõttu lähtun uurides sotsiaalpedagooge eluilmakesksest lähenemisest.

## **2. METOODIKA**

### **2.1 Uurimisviisi valik**

Oma uurimuses rakendasin kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab uurida tegelikku elu ning analüüsida tegelikust elust saadud teadmist arvestades seda olulisust, mis selles elu olukorras oluliseks kujuneb (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2004). Ka võimaldab kvalitatiivne meetod mõista paremini käitumisi ja hoiakuid, mis tegelikus elus valitsevad (Babbie, 2007).

Andmed kogusin poolstruktureeritud individuaalsete intervjuudega. Poolstruktureeritud intervjuu puhul koostatakse teemapõhised küsimused, kuid intervjuu on paindlik, mis tähendab, et intervjuu käigus on intervjueril võimalik küsida täpsustavaid ja selgitavaid küsimusi, et uuritavast parem ülevaade saada (Denscome, 1998).

Andmed analüüsisin temaatilise analüüsi meetodil (Ezzy, 2002).

### **2.3 Uuritavate leidmine**

Intervjueritavate leidmiseks kasutasin oma Facebook'i suhtlusvõrgustikku ning saatsin palve uurimuses osalemiseks kõigile Eesti Sotsiaalpedagoogide Ühenduse liikmetele, kelle kontaktandmed ma nende veebilehelt leidsin. Intervjueritavad valisin järjestikku selle järgi, kuidas nad ajaliselt minu kutsele vastasid. Kuna vastajaid oli üsna palju ja üle Eesti, siis valisin intervjueritavaks need vastajad, kes olid mulle asukoha mõttes lähemal. Tahtsin läbi viia näost näkku intervjuud ja transpordikulude kokkuhoiu pärast valisin intervjueritavad, kelle asukoht oli lähemal. Ka olin planeerinud intervjuude tegemise õppepuhkuse ajal ning kaugemale intervjuude tegemiseks sõitmiseks oleks mul tulnud leida aega pere ja töö kõrvalt, mis oleks kohtumiste planeerimise keerulisemaks teinud.

## 2.4 Andmekogumine

Intervjuu kava (vt Lisa 1) koostamisel lähtusin üldistest sotsiaaltöö põhimõtetest – inimese toetamine interaktsioonis keskkonnaga. Koostamisel toetusin uurimuse käigus läbitöötatud teoreetilisele materjalile, millele omakorda lisaks otsisin toetust õpingutes läbitud ainesest. Intervjuu kava koostades arvestasin, et intervjuu ajal võivad vestluse teemad muutuda ning võib selguda sellist informatsiooni, millele ma intervjuu kava koostades ei osanud tähelepanu pöörata. Seetõttu koostasid kava põhimõttel, et küsimused aitaksid pigem hoida fookust uurimuse eesmärgil ja mul jääks võimalus olla küsimuste esitamisel paindlik. Kuna minu magistriuurimus oli inspireeritud minu isiklikust kogemusest seoses sotsiaalpedagoogi tööga ja tõdemusest, et ma ei olnud kunagi päris täpselt aru saanud, mis täpsemalt sotsiaalpedagoogi töö on ja millist rolli see koolielus mängib, siis intervjuude läbiviimisel oli minu eesmärgiks luua eelarvamustevaba õhkkond. Ma tahtsin, et vestlus oleks vaba, et intervjuueeritav tunneks ennast turvaliselt ja seetõttu valmistusin intervjuudeks arvestusega, et minu küsimused ega küsimuste esitamise viis ei oleks hinnanguline. Uurimuse läbiviimisel tuleb olla kriitiline, kuid kriitika peab põhinema faktidel mitte olema kallutatud ning selle eest vastutab uurija (Strömpl, 2009).

Intervjuud tegin üheksa sotsiaalpedagoogiga, kes töötasid Tallinna, Harjumaa ja Tartu munitsipaal-koolides. Anonüümsuse tagamiseks ma koolide nimesid ega koole identifitseerida võimaldavaid tunnuseid uurimuses ei nimeta.

Intervjuud tegin 27. aprillist kuni 5. maini 2016. aastal. Intervjuud olid kestvusega 16 minutit kuni 1 tund ja 17 minutit (üks intervjuu oli 16 minutid, kaks kestsid üle tunni, ülejäänud jäid poole tunni piiridesse). Intervjuud viisin läbi kohas, kus intervjuueeritaval oli sobivam. Kaheksal juhul üheksast toimus intervjuu sotsiaalpedagoogi töökohas, mis andis hea võimaluse osalusvaatluseks.

## 2.5 Analüüsimeetod

Andmete analüüsimisel kasutasin temaatilist analüüsi. Temaatiline analüüsi puhul kasutatakse avatud kodeerimist (Ezzy, 2002).

Analüüsi esimese etapina leidsin koodid. Alustasin ühe intervjuu transkriptsiooni lause-lauselt läbitöötamisega ning püüdsin lausetele ja lauseosadele leida koodi, mis kõige paremini lauset või lauseosa iseloomustab. Seejärel tegin sama teiste intervjuude transkriptsioonidega, kuid teiste kodeerimisel kasutasin juba esimese intervjuu koode.

Teise etapina leidsin koodipere – teema, mis ühte hulka koode kõige paremini ühendas.

Kolmanda etapina leidsin põhiteema, mille omakorda koodipered kõige paremini ühendas.

Koodid ja teemad muutusid analüüsi käigus, kui transkriptsioonide läbitöötamisel ilmses teemasid, mis sobitusid paremini uurimuse enda teemaga. Kodeerimisel hoidsin fookuse uurimisküsimustel, et kodeerimise teemad ei väljuks uurimise teemast.

Uurimistulemused esitan lähtuvalt kodeerimise põhiteemadest: sotsiaalpedagoogide töö koolis, refleksioon sotsiaalpedagoogi tööle ning sotsiaalpedagoogi ja kooli suhtluskeskkonna suhe. Uurimisküsimustest lähtuvalt käsitlen kodeerimise põhiteemasid arutelu peatükis.

## **2.5 Uurimisprotsessi refleksioon**

Uurija on selle sotsiaalse maailma osa, mida ta uurib ja see tähendab, et uurijal on kohustus ka iseennast uurida ja analüüsida (Alvesson, 2002). Näiteks kui vaadelda uurimuse käigus käitumist ning seostada seda käitumist tekstiga ning seejärel vaadata kogu uurimuse protsessi postmodernistliku vaatenurga alt, on tulemused palju tähenduslikumad. Postmodernistlik maailmavaade tähendab, et sotsiaalset reaalsust ei ole võimalik defineerida mõne lõpliku lausega, vaid meie ise ja meie sotsiaalne maailm ise oleme sotsiaalse reaalsuse osa ja järelikult see reaalsus muutub pidevalt. (Bloor & Wood, 2006)

Intervjuusid planeerides ja esimest intervjuu kava koostades eeldasin, et intervjuueeritavad räägivad oma tööst selliselt, et see on seotud sotsiaalpedagoogilise lähenemisega või sotsiaaltöö üldiste põhimõtetega. Ka minu isiklik kogemus andis sellest mulle aimu. Minu eeldused põhinesid Eesti ajakirjanduses avaldatud artiklidel (vt Arras, 2007; Kivirand, 2011; Kadajas, 2007), mis tõstsid esile sotsiaalpedagoogi tähtsust koolis ning uskumuses, et kui sotsiaalpedagoogika on kutsestandardil põhinev õppekava Tallinna Ülikoolis, siis peab see olema seoses sotsiaalpedagoogikaga.

Esimeste intervjuude tegemisel tuli mul vestluse teemat väga sageli muuta, et intervjuu käiku konkretiseerida ja katkestada vaikus küsimuste vahel. Vaikus tekkis enamasti siis, kui ma soovisin intervjuu ajal täpsustada neid tegevusi, mida sotsiaalpedagoog oma töö käigus lastega teeb. Näiteks ümarlaudade eesmärk, millal ja mis põhjusel laps tunnist eemaldatakse jne. Püüdsin esitada küsimusi erinevas vormis, erineva lähenemisega. Vahel muutsin järsult teemat, et proovida mõne aja pärast sama küsimuse juurde tagasi tulla. Esimeste intervjuude ajal olin üsna segaduses, sest tunnetasin ja kartsin, et terve intervjuu on üsna kasuliku info vaene.

Sageli oli ilmne, et intervjuueeritaval on raske minu poolt ette antud teemast rääkimine. Minu küsimustest ei saadud aru ning mul tuli tõdeda, et ma ei osanud neid ka kiiresti ümber sõnastada selliselt, et intervjuueeritav saaks aru, mida ma teada tahan. Üheks selliseks teemaks oli koolikliima ja keskkond. Ma esitasin nende teemade kohta küsimused pigem teoreetilisest terminoloogiast lähtuvalt ja selliselt esitatud küsimustele oli vastata raske. Juhendaja palus mul korduvalt intervjuu kava küsimused ümber sõnastada, kuid esimeste intervjuude ajal ma nendest küsimustest loobuda ei tahtnud, sest eeldasin, et tegelikult osatakse sellele vastata, kui mina oskan küsimuse teisiti sõnastada. Hiljem tuli mul nendest siiski loobuda, sest ma ei leidnud intervjuueeritavale piisavalt selget selgitust nende küsimuste kohta.

7. intervjuu ajaks olin uurimuse eesmärki ja intervjuu kava juba muutnud ning teooriat juurde uurinud. Alates 7ndast intervjuust tundsin ennast juba kindlamana ja ei peljanud, et minu suunavate küsimuste puhul intervjuueeritav „lukku läheb“. Olin saanud kogemuse, mis on need teemad, kus „lukku minemine“ on võimalik ning kuidas oma küsimustega teemasse tagasi jõuda, et saada oma uurimusküsimuste jaoks piisavalt sisulisi andmeid. Ma olin oma küsimused koostanud koolisotsiaaltöö põhimõtete põhjal eeldusel, et minu arusaamine sotsiaaltööst ühtib koolisotsiaaltöö praktikute arusaamisega, kuid selgus, et praktikas tehakse koolisotsiaaltööd kitsamalt, kui minu arusaamine on. Arutlen selle üle põhjalikumalt peatükis 4 ja 5.

Oma hirmudele tagasi vaadates arvan, et kõige rohkem ma kartsingi esitada küsimusi, mis puudutasid sotsiaalpedagoogi töö seotust sotsiaalpedagoogikaga. Kartsin, et intervjuueeritavad võivad mulle esitada sama sisuga vastuküsimuse ning seejärel võin anda neile selgitusi, mis nende vastust mulle mõjutavad. Ma ei soovinud vastuseid kuidagi mõjutada ja see muutis mind ebakindlaks. Järjepidev juhendajaga töö ja teooria uurimine aitas mul ebakindlusest üle saada

ning alates 7ndast intervjuust tundsin, et olen saanud kogemuse, kuidas ise intervjuusid sisukamaks suunata vastuseid mõjutamata. Tundsin, et kui mina muutusin kindlamaks, siis muutuvad kindlamaks ka minu intervjueeritavad.

### 3. ANALÜÜS

Selles peatükis analüüsin andmeid. Peatüki alapeatükid liigendan temaatilises analüüsis saadud teemade kaupa. Kasutan analüüsis tsitaate intervjuudest. Lõigud, mis tsiteerimisel on üleliigsed, eristan märgiga /---/. Selleks, et tagada intervjuueeritavate anonüümsus, kasutan intervjuueeritavate nimede asemel märke I1, I2, I3 jne ning jätan analüüsi kirjeldamisel välja kõik, mis võib intervjuueeritavaid identifitseerida. Tsitaatide selgitamiseks kasutan pärast tsitaati sulgusid, kuhu selgituse kirjutan.

#### 3.1 Lapse kasvatus ja sotsiaalne areng

Intervjuude ajal oli sage, et intervjuueeritav vastas küsimustele, mis puudutasid tema tööd või vastutust „meie“ vormis,.

I2: *„Õppejuht küsib alati meie hinnangut, et noh, kas jätkab või on väikeklassi vaja panna /---/.“*

Ilmnes, et sotsiaalpedagoog on pigem meeskonna liige ja ise last puudutavaid otsuseid vastu ei võta.

##### 3.1.1 Tegevused lastega

###### 3.1.1.1 Sekkumise vajadused, meetod

Kõikidest intervjuudest selgus, et enamasti algab sotsiaalpedagoogi töö lapsega siis, kui on tekkinud klassis tunni ajal probleem, lastel on omavaheline konflikt või on konflikt õpetajaga ning õpetaja elimineerib probleemi tekitanud lapse.

I5: *„Minu juurde saadetakse kõik need lapsed, keda mingil põhjusel on vaja tunnist antud hetkel kõrvaldada. Kas siis tal ei ole tuju teha või ta siis ei taha teha või ta segab teisi niivõrd palju, et teiste huvidest tuleb keegi eemale tõsta.“*

Kaks intervjuueeritavat rääkisid eraldi toast, kuhu lapsed rahunema saadetakse ning ühes intervjuueerimise kohas oli ühel ruumi silt „Tunnirahuklass“, kuid enamasti saadetakse lapsed sotsiaalpedagoogi juurde või kutsutakse sotsiaalpedagoog, et ta lapse tunnist ära võtaks.

I6: *„Tunni ajal on juhtumeid, kus õpetaja kutsub mind sinna, et ei saa õpilasega hakkama.“*

Tunnist eemaldatud lapsed võtavad sotsiaalpedagoogi juhendamisel läbi selle tunni materjali, kust nad eemaldatud on.

Sotsiaalpedagoogid asendavad õpetajaid, üks intervjuueeritav oli ka klassijuhatajaks olemine. Sotsiaalpedagoogide ülesandena oli ka tugimeeskonna juhiks olemine, õpiabi komisjoni esimeheks olemine, huvijuht olemine.

I5: *„Ja kui vaja annan tunde ka. Et kui kõik õpetajad saavad otsa, kes peavad andma tunde ja mitte kedagi ei ole enam klassi saata, siis lähen mina.“*

I1: *„Aa, ma käin tundides ka niimoodi, et ma asendan puuduvaid õpetajaid. Mul on õnnestunud asendada väga erinevaid tunde.“*

Sotsiaalpedagoogi ülesandeks võib olla ka mõnuainete tarvitamise ja suitsetamise kontrollimine.

I6: *„Sotsiaalpedagoog jälgib, et ei ole koolis mõnuainete tarvitamist ee suitsetamist kuskil, vahel käin seal poiste WCs ja kui on tulevad mingisugused signaalid.“*

Dokumenteerimises osalemine. I5: *„Natuke ma teen seda HEV tööd ka paberi poole pealt. Et tema teeb siis sisuliselt ja mina siis vormistan dokumentatsiooni.“*

Oli ilmne, et sotsiaalpedagoogidel oli koolis väga palju erinevaid ülesandeid. Intervjuude ajal oli raske hoomata, milline osa nende ülesannete täitmisel sotsiaalpedagoogidel oli.



### 3.1.1.2 Puudumised, kahelised

Koolides peetakse ülevaadet puudumistest ja hinnetest.

I8: „No õppejuht teeb aa iga trimestri lõpus sellise ee hästi põhjaliku ülevaate õppeedukusest nagu nii-öelda, kus on kõik nimed, kus on kahelised“

Ühe intervjuueeritava sõnul tema intensiivselt puudumistega ja e-kooli vaatamisega ei tegele, kuid tema arusaamist mööda teevad seda väga paljud sotsiaalpedagoogid.

Kolm intervjuueeritavat tegelevad puudumistega igapäevaselt. Puudumistega tegelemine algab koosolekupõhiselt (kas siis juhtkonna organiseeritud või tugimeeskonna organiseeritud) ja seejärel on sotsiaalpedagoogil juba kindlad tööülesanded – vanemate teavitamine, lastekaitse teavitamine, sobiva õppevormi leidmine jne.

### 3.1.1.3 Töö vahetunnis

Intervjuueeritavad ei kirjeldanud selliseid tegevusi vahetunni ajal, mis oleks kõiki koole iseloomustanud. Pigem oli aru saada, et lastele koolides vahetundides juhendamisel tegevusi läbi ei viida.

Ühes koolis peavad koolis korda õpetajad ja sotsiaalpedagoog graafiku alusel. Vahetundidel jälgitakse laste tegevusi, kutsutakse neid vajadusel korrale, lahendatakse pisitülisid (I3).

I8 korraldas oma koolis aktiivseid õuevahetunde – juhendab õpilasi, et õpilased neid ise üksteisele korraldaksid. Selle korraldamine olevat keeruline, sest kõik vahetunnid on erinevatel aegadel. Lapsed käivad vahetunnid poes ja tegelevad telefoniga.

I6 nimetas, et tema töö ajaks on just vahetund, sest tulevad õpilased teda kutsuma, kui keegi kakleb või haiget teeb. Sotsiaalpedagoog ise korra pidamisega ei tegele. Korda peavad koolis suuremad õpilased ja väiksemad peavad suuremate sõna kuulama. Kui suuremate ja väiksemate laste vahel tekib konflikt, lähevad nad sotsiaalpedagoogi juurde, kes selle konflikti siis lahendab. Laste omavahelist korrapidamist nimetas ka I8.

### 3.1.1.4 Töö tunnis

Samuti nagu vahetundide puhul, ei kirjeldanud intervjuueeritavad selliseid tegevusi tunni ajal, mis oleks kõiki koole iseloomustanud.

Töö tunnis võib olla lapse või õpetaja käitumise vaatlemine. Tunnis tuleb käia, kui tuleb lapsevanema kaebus õpetaja käitumise kohta. Seda nimetasid kaks intervjuueeritavat.

I1: *„Me käime tunde vaatamas, kui tulevad lastevanemate kaebused, et õpetaja on ebaõiglane lastega või karjub. /---/ Jah, vaadata, mida see õpetaja siis teeb mitte nii suurepäraselt, et anda talle tagasisidet, mida ta võiks teisiti teha. Et niisama nagu ei käi tunde vaatamas.“*

I6: *„Vahel on vaja tunnis istuda. Et kui õpetajal on raskusi, siis ma istun. Või siis kui on vaja ütleme juhtkonna poolt vaadata, et kuidas õpetaja õpetab. Et nagu õpetajat natukene niimoodi toetada, et pärast siis rääkida kuidas need asjad olid ja kas siis nii peaks olema.“*

Tunnis tuleb käia, kui laps vajab tugiisikut.

I5: *„Olen käinud kõrval istumas küll. Ühel poisil käisin päris tihti enne kui me saime talle täitsa tugiisiku.“*

Sotsiaalpedagoog jälgib tunnis lapsi, kes vajavad tugikava. Tugikava koostatakse sotsiaalpedagoogi sõnul rasketele lastele, kes näiteks ei allu. Mitteallumine on sotsiaalpedagoogi sõnul see, kui üks laps näiteks kakleb ja teine suurem õpilane, kes vahetunnis korda peab ütleb, et ta enam ei teeks, kuid ta ei lõpeta.

I6: *„Ja kui ta ikkagi ei kuuletu, see on see. See on see, et ta ei kuuletu. Ta ei kuula, ütleb, sellele suurele õpilasele midagi halvasti. See on nagu see koht.“*

Tunnis lapse vaatamiseks kasutatakse vaatluslehti, mis vanemaga kooskõlastatult antakse lapsele. Laps kogub sinna koolipäeva jooksul aineõpetajate hinnangu või kinnituse tema käitumisele ning kirjutab sinna ka ise, kas ta käitus tunnis enda arvates hästi või mitte.

*I6: „/---/ kui see laps on nüüd tõesti selline, et me peame teda vaatlema tunnis, et siis me meil on selline leht. Anname selle lapsele kaasa ja siis igas tunnis ütleme, õpetaja märgib siis ära, kuidas ta siis ennast ülal pidas.“*

I9 rääkis käitumistugikavast, kus on teemadena näiteks tunni segamine, kuhu siis laps märgib kas ta näiteks segas tundi ropendamise või mitte ja õpetaja kinnitab selle. Täidetud käitumistugikavasid hoitakse sotsiaalpedagoogi juures.

Sotsiaalpedagoog käib tunnis juhul, kui laps on juba klassist eraldatud, teda püütakse uuesti oma klassiga õppima viia, kuid konflikt õpetajaga jätkub.

*I7: „Ma käin tundides, vaatan ja püüan õpetajale tagasisidet anda hiljem, mida ma nägin. Õpetaja suhtleb ka samamoodi psühholoogiga, otsib ise nagu mingisuguseid mõtteid, et kuidas seda olukorda lahendada või kuidagi nagu püüavad, noh püütakse nagu peegeldada, et mida siis kõrvaltvaataja pilgu läbi sealt näha on. See on jah päris keeruline, et kui laps nagu klassis hästi ei toimi, et kes nüüd kellele otsa peab vaatama.“*

Sotsiaalpedagoog on kaasatud tunni töösse siis, kui tegemist on probleemiga, mida lahendatakse juhtumipõhiselt.

### **3.1.1.6 Töö grupiga**

Sotsiaalsete oskuste õpetamist grupis rääkisid kaks intervjuueeritavat.

I6 rääkis sotsiaalsete oskuste õpetamist lastele, kes on käitunud halvasti ja korduvalt käivad tema juures. Lastevanemad pidid lapse grupis käimise oma allkirjaga kinnitama. Gruppi oli läbi viidud üks kord ja sellel ei läinud I6 sõnul väga hästi, sest 10nest lapsest jäi käima neli.

I9 rääkis ühest lastevahelisest konfliktist, mille põhjuseks tegelikult vist oli olnud ühe lapse kiusamine. Konflikt lõppes halvasti ja sellest algas töö grupiga, kuhu laps kuulus, kõikide

klassidega ja õpetajatega, kes olid nõus selle lapsega pärast toimunut tegelema ja töö terve kooliga.

### 3.1.1.7 Töö klassiga

Intervjuude käigus tuli välja, et töö terve klassiga pigem ei ole tavapärane.

I8 kirjeldas olukorda, kus üks laps sageli puudus. I8 oli juhendanud klassijuhatajat, et kuidas selle lapsega käituda, kui ta koolis on. Selle lapse klassikaaslastel, kes lähemal elasid, palus I8 hommikul lapsele helistada ja tema juurest läbi minna, et klassikaaslased teda kooli kutsuksid. Need lahendused ei olnud toimunud.

I7 märkis, et kui on kiusamisjuhud, siis on kindlasti vaja tegeleda terve klassiga. Siis toimuvad klassiga väärtusmängud, rollimängud: I7: */---/ kiusamisjuhtumite puhul on ka nagu mitmeid inimesi tegevusse haaratud. Ka aegajalt politsei või /---/ see tõesti võib olla väga erinev. Et klassiga toimuvad siis seal väärtusmängu tehakse, õpilastega vesteldakse, õpilastele kutsutakse vestlema või rääkima võibolla mingisuguse valdkonna inimesi. /---/ tehakse rollimänge, haaratakse vanemaid kaasa, mõni asi laheneb kiiresti, mõni asi vindub mitu aastat, vahepeal tõuseb jälle, vahepeal vaibub ära.*“ (Intervjuu ajal palusin selgitada, kuidas algab tegevus ühe lapsega, millised on sellisel juhul tegevused terve klassiga ja millal võib tegevused lõpetatuks lugeda .)

Klassiga töö puhul toodi intervjuudes välja ainetundides õpetamine. I6 käis koos psühholoogiga inimeseõpetuse tundides kiusamisest rääkimas. I1 mainis, et on asendanud väga erinevaid tunde, mis lastele väga meeldivat, sest need tunnid erinevad tavapärasest.

*I1: „Enamus lastele väga meeldib, kui tuleb keegi teine tundi andma, sest see tund on väga teistmoodi. Sest tavaliselt me teeme mingit suhtlemist. Meil on ise välja töötatud suhtlemisostuste tund tunnikava ja siis mee teeme sellega seonduvalt. Ja kuna meil on nii psühholoogil kui minul on kunstiteraapia taust, siis me teeme tõenäoliselt mingit selliseid asju, mis neile väga meeldivad seal tunnis.“*

Sagedasti on sotsiaalpedagoogi töö aineõpetaja asendamine. Mõnes koolis viisid sotsiaalpedagoogid ainetunni raames läbi ennetusteemalisi loenguid.

### 3.1.2 Juhtumitöö

Kõik intervjueeritavad kirjeldasid oma tööd koolis juhtumipõhiselt – probleem, millele järgnevad kindlad tegevused.

#### 3.1.2.1 Töö vanematega

Valdavalt jäi intervjuudest mulje, et koostöö vanemaga algab kooli hinnangul probleemist ja toimub ümarlaua vormis. Ühel juhul ilmnis, et lapsevanemaga tutvumine toimubki alles sellisel ümarlaual. Enamasti on sotsiaalpedagoog see, kes lapsega tekkinud probleemi puhul lapsevanemaga ühendust võtab ja ta kooli kutsub.

I1: „/---/ ja siis edasi kui tundub, et on vaja ka vanemaga rääkida, siis räägime vanemaga. Et kas siis mina üksinda, või siis juba koos õpetajaga või siis on juba laiem, siis ikkagi oleneb teemast.“

Kirjeldati ka suhtlust vanema algatusel.

I2: „Lapsevanemad teavad ka kes ma olen. See on praegu keeruline seletada. Ma olen /---/ aastat töötanud siin ja lastevanematega tuttav. Nad leiavad üles, kui on vaja.“

I6: „Lapsevanematega suhtleme, lapsevanemad võtavad ühendust, kui midagi on.“

Lastevanematega tööd peetakse aeganõudvaks, sest vanematele tuleb selgitada miks lapse õppevormi tuleb muuta või muid meetmeid rakendada.

I7: „On väga pikk. Aasta vähemalt. Et üldse kõigepealt noh ee vähemalt 10 korda rääkida. Igakord. Uuesti. Kui ühte võimalust. Sest nad üldiselt kardavad seda

*väikeklassi, et see annab paneb märki külge.*“ (Palusin selgitada vanemale väikeklassi võimaluse pakkumise protsessi.)

Üsna sagedasti väljendasid sotsiaalpedagoogid intervjuude ajal suhtlust vanemate ja lastega hinnanguliselt. Enamasti oli aimata, et probleemi lahendus on koolis juba leitud ning eeldatakse, et vanem aktsepteerib pakutavat lahendust.

Ühe intervjuu käigus spetsiifilisema juhtumi kirjeldamisel selgitas I8, et ühe lapse vanem oli kaotanud huvi lapsega toimuva vastu ning sotsiaalpedagoog pidas seda juhtumit lootusetuks, sest ei näinud lahendusi. Laps oli määratud väikeklassi, kuid ei soovinud väikeklassis käia ühe teise lapse pärast, kellel oli teistsugune erivajadus. Sotsiaalpedagoog tõlgendas lapse käitumist sallimatusena. Lahendusena on pakutud õppima asumist õpilaskoduga kooli, kuid laps ei ole sellega nõus.

### **3.1.2.2 Töö tugimeeskonna liikmena**

Koolides, kus on lisaks sotsiaalpedagoogidele ka teise erialaga tugispetsialiste, on tugispetsialistid koondunud eraldi tugikeskusena. Tugimeeskonnas on töö ühe lapsega puhul ära jagatud tugispetsialisti eriala järgi.

*I7: „Nende nagu põhitöö on ikkagi olla logopeed või eripedagoog, õpetada õpilasi ainealasel. Aga tugimeeskonna teistel liikmetel on see probleemide lahendamine nagu jällegi nagu suurema rõhuga.“*

Intervjuudest selgus, et tugimeeskonnad on rohkem suuremates koolides.

### **3.1.2.3 Koostöö õpetajatega**

Koostöö õpetajaga algab õpetajate poolt märgatud probleemi edasiandmisest sotsiaalpedagoogile.

Ühel juhul ilmnes, et sotsiaalpedagoog õpetajatega kokku ei puutunud.

I4: „Ütleme nii, sotsiaalpedagoog õpetajat ei näinud. Sellepärast, et sotsiaalpedagoogil on aega õpetaja kätte saada selle viie minuti või kümne minutilise vahetunni jooksul. Tunni aja sa teda kätte ei saa ju. Ja noh pärast tunde on nad kuskil pikapäevarühmas või niimoodi.“

Sotsiaalpedagoog püüab õpetajate ja õpilaste vahelisi konflikte lahendada nõustamisega. Õpilastele selgitatakse, et kõigi inimestega tuleb läbi saada ja vahel on mõistlik jätta asjadele vastu reageerimata. Õpetajatele, kes laste sõnul on ranged ja karjuvad, antakse soovitusi tunnis õpilasega käitumiseks. Näiteks, kui lapsel kukub sageli pastakas maha, siis võib olla tuleneb see sellest, et laps on õpetaja käitumisest liialt pinges. (I9)

Koostööd õpetajatega peeti valdavalt keeruliseks näiteks kasvõi selle tõttu, et kui tunnist laps sotsiaalpedagoogi juurde saadeti, siis sotsiaalpedagoogil oli vähe infot probleemi lahendamiseks. Sotsiaalpedagoogini jõudis probleemi tulemus.

#### **3.1.2.4 Koostöö juhtkonnaga**

Juhtkonnaga koostöö kogemus on intervjueeritavatel erinev. Kordusid vastused, kus intervjueeritav ütles, et pigem teavitatakse juhtkonda siis, kui on midagi väga tõsist juhtunud või juhtumas.

I7: „Kui seal on mingi plahvatusohtlik lapsevanem, kes võib reageerida kuidagi, et siis direktor oleks juba kursis, et sealt võib midagi tulla, kuigi seda ei suuda alati prognoosida, et vahetevahel on mõni lapsevanem suheldes väga rahulik, aga siis jõuab direktsiooni kiri.“

I6: „Noh ja siis kui ütleme juhtub midagi klassis, see läheb õppeala juhatajale. No midagi väga hullu, läheb õppealajuhatajale. Pärast tegelen mina, võtan selgituskirjad ja sellised asjad käivad.“

Õppejuhti on peetud oluliseks kaasata oma töösse, sest õpetajatega suhtlust peetakse raskeks: „Temal on ikka õpetajate seas autoriteet ja võim ja õigus näiteks ka nõuda individuaalseid

*õppekavasid ja asju, et /---/ kui meie läheme neid nõudma, siis see tundub õpetajatele nagu meie mingi isiklik jonn või või vaen või soov, et nad rohkem tööd teeks /---/.*“ (I8)

Juhtkond on kaasatud puudumiste ja õppeedukuse hindamisse, mis viiakse läbi enamasti koolisestel ümarlaudadel ning kus selguvad need lapsed, kellele puudumiste ja hinnete järgi on vajalikud kooli tugimeetmed. Juhtkond küsib ka klassijuhatajate käest näiteks, kes nende klassist vajab suunamist õpiabisse ja õpiabisse suunamise otsuse teeb kool ning seejärel tehakse läbi ümarlaud lapsevanemaga, kus võetakse vanema käest selle kohta kirjalik nõusolek (I9).

### **3.1.2.5 Koostöö psühhiaatriga**

Ühe koostöö osapoolena toodi intervjuudes välja ka psühhiaater. Psühhiaater on seotud väikeklassi suunamisega, sest intervjuudest selgus, ilma psühhiaatrilise diagnoosita ei ole võimalik väikeklassi suunata.

I6 selgitas: „*Õpiabi komisjonis tähendab aasta algul me määrame F õpilased.*“ (Autori kommentaar: Rahvusvahelise Haiguste Klassifikaatori (1996) järgi tähistab F psüühikahäiret.) Kui õpilane ei jõua õppimises edasi või on põhjuseta puudumised, siis võib ilmned, et laps on haige. Pärast seda, kui laps on kaks nädalat uuringutel olnud ja saab haiglast välja, siis suheldakse psühhiaatriga.

Psühhiaatri sekkumine on vajalik juhul, kui lapsele on koostatud individuaalne õppekava, kuid kooli hinnangul ei ole lapse õppimises hakkama saamine paremaks muutunud.

I8: „*Et tegelikult väikeklass ikkagi pannakse ju testide põhjal, et kui psühhiaater teeb testid ja selgub, et tal ongi võimed madalad, siis tõenäoliselt on olnud raske ja ta on olnud vales keskkonnas ja sellepärast ei taha koolis käia. Aga paljudel no lihtsalt motivatsiooniprobleemid või mugav elu või arvutisõltuvus.*“ (Palusin intervjuueeritaval selgitada, milline on tema roll lapse eraldamisel suurest klassist (õppevormi muutmine) ja kas väikeklassi panemisel on määravaks õppeedukus.)



I8: „*No me soovitasime vanemal ikkagi, kui on sellised juhtumeid, et me ei saa mitte kuskilt liikuma, siis me tavaliselt ikkagi soovitame minna psühhiaatri juurde.*“ (Palusin intervjuueeritaval selgitada, mis tähendas tema ütlus „Saime talle diagnoosi.“)

Intervjuudes oli aimata, et sagedasti tõlgendati koolis, et lapse madalam õppeedukus või tihe puudumine võib olla seotud psüühikahäirega ning vanematele soovitati pöörduda lapsega psühhiaatri poole: „*No kui individuaalne õppekava ei aita ja kui üldse meie sekkumised ei aita ja kogu aeg on ikka halb ja on aeglane ja vajab lisaselgitusi ja siis ikkagi üldiselt aasta jooksul ikka selgub, kas see kas on vaja väikeklassi või või saab hakkama suures klassis.*“ (I8) Psühhiaatri juurde pöördumist soovitati, kui kool nägi lapsele sobiva õppevormina väikeklassi.

### **3.1.2.6 Koostöö politseiga**

Politseiga koostöö märgiti ära intervjuudes tõsisema kooli- või perevägivalla puhul. Samuti probleemide puhul suitsetamisega, alkoholiga, narkootiliste ainetega. Ühel juhul mainiti, et noorsoopolitsei käib koolis ka lisaks tõsisema kriminaalse asja puhul sekkumisele ka ennetavaid loenguid tegemas.

### **3.1.2.7 Koostöö lastekaitsega**

Koostööd lastekaitsega märgiti intervjuudes tõsisemate vägivallajuhtumite ja sagedase puudumise pärast. Sellise juhtumite puhul võtab kool lastekaitsega ise ühendust. Ühel korral märgiti, et kui lapsevanemad koostööd ei tee, siis lastekaitse jutt mõjub lapsevanematele paremini. Kuid valdav osa intervjuueeritavatest rääkis lastekaitse teavitamisest põhjusel, et lapsed puuduvad.

I5: „*Lastekaitse meil läks nüüd üks juhtum, kus laps lihtsalt ei tule kooli. Tal on õudsalt koostööaldis perekond. Nad on väga meeldivad vanemad. Nad on täitsa nõus, et asi on väga paha, jah. Ja nad ei saa seda last kodust välja. Selle eest nad otsivad abi, nad käivad psühholoogi juures, psühhiaatri juures /---/.*“

Intervjuudest oli aimata, et kui ümarlaudadel vastu võetud otsused ei toimi, näiteks lapsel on endiselt õpitulemused kasinad, siis järelikult vajab lapsevanem lapse kasvatamisel abi, mida saab pakkuda piirkondlik lastekaiste.

### 3.1.2.8 Ümarlaudade korraldamine

Intervjuudest selgus, et kõige tavapärasem koostöövorm on ümarlaud. Kuigi intervjuueeritavad väga üksikasjalikult ei olnud alid ümarlaudade eesmärki või sisu kirjeldama, siis siiski võis aimata, et tavapäraselt kutsutakse ümarlaud kokku, kui on tarvis lapse probleemidest rääkida lapsevanemale. Selleks ajaks, kui lapsevanem kooli kutsutakse, on lapse probleemidega juba tegeleenud õpetaja, õpetaja kontrolli alt on probleem väljunud. Probleemi on arutatud sotsiaalpedagoogiga ja osadel juhtudel ka laiemas ringis (tugispetsialistid, õpetajad, õppejuht või muu juhtkonna liige) ning kooli tasemel on vastu võetud otsused, millest on tarvis lapsevanemat teavitada.

*I5: „Või kui on siis väga suur asi, et ütleme, kas hästi kaua puudunud või siis me teeme ümarlauda, siis on lapsevanemad kohale kutsutud ja siis on ka lastekaitse vahel.“*

Üks intervjuueeritav märkis, et mida rohkem on osalejaid ümarlaul, seda rohkem on ka inimesi, kellel on asi meeles ja kes on teadlikud. (I2)

I9 kirjeldas ühte ümarlauda, mis kutsuti kokku, sest lapsevanem oli pöördunud kooli, sest lapsevanema arvates õpetaja kiusab last kirjutades pidevalt märkusi e-kooli. Vanemates põhikooli klassides arutatakse ümarlaudadel õppeedukust ja puudumisi ning protokollitakse kokkulepped, mida hiljem kontrollitakse. Esmasel ümarlaul osalevad laps, lapsevanem, õpetaja, sotsiaalpedagoog, kes on ka korraldaja. Näiteks lepitakse kokku, et lapsevanem kontrollib õhtuti lapse õppimise üle ja sotsiaalpedagoog kontrollib, kas laps läks kokkulepitud ajal järelevastamisele. Kui pärast esmast ümarlauda tulemusi ei tule, tehakse kordusümarlaud laiemas ringis. Sotsiaalpedagoogi roll on kontrollida, kas laps peab ümarlauda kokkulepetest kinni. (I9)

I9 selgitas, et kui on lapsele antud vaatluslehed (vt peatükk 3.1.1.4), siis sellele eelneb alati ümarlaud.

Sotsiaalpedagoog, kes intervjuu ajaks oli sotsiaalpedagoogi töökohalt lahkunud, nimetas ümarlaudasi ebainimlikeks. Kõik spetsialistid istusid ühele poole lauda, laps ja lapsevanem teisele poole lauda ning ümarlaua mõte oli öelda, mida laps ja lapsevanem kõike valesti teevad ja kuidas peaks olema õieti.

## **3.2 Refleksioon sotsiaalpedagoogi tööle**

### **3.2.1 Teadlikkus sotsiaalpedagoogi tööst**

#### **3.2.1.1 Õpetajate teadlikkus**

Vastustest selgus, et sotsiaalpedagoogide arvates, on õpetajatel raske rääkida vanemate probleemidest, sest õpetajatel ei ole sellist ettevalmistust. Seda eriti kui vanem on konfliktne või õpetajat süüdistav. Kordus arvamus, et õpetaja ootab, et sotsiaalpedagoog „teeb lapsed korda“.

I4: „/---/ minu roll õpetajate nägemuse järgi oli see, et ma olen see, kes teeb lapsed korda, korralik saab klassis hakkama ja ma olen see, kelle juurde saata, et õpetaja saaks mugavalt oma tublide lastega töö ära teha.“

I8 kirjeldas, et õpetaja ootab, et sotsiaalpedagoog saaks lapsed väikeklassi, mis õpetajatele väga meeldiv. Õpetajatele ei meeldi individuaalsed õppekavad, sest seal peab tegema eraldi õppekava, eraldi kontrolltööd. Väikeklassi saamine on aga sotsiaalpedagoogi jaoks suur töö.

I8: „Sest lastevanemate veenmine, õpilaste veenmine, välja selgitamine, kas ta ikka sobib ja nii edasi, et noh see võtab ka hästi palju aega. /---/ andekate vanemad soovivad, et neile tehakse individuaalne õppekava, nõrkadele, et neile, keskmistega läheb ka niipalju vunki, siis mõni käitumishäirega laps veel /---/.“

Intervjueeritavate sõnul enamasti õpetajatel päris selge ei ole, mis on sotsiaalpedagoogi töö. Õpetajad peavad kergenduseks, kui on kellegi poole oma probleemiga pöörduda ning keegi sellele probleemile ka lahenduse leiab. Oli arvamusi, et kui õppenõukogus on protokollis õpilase nime juurde lisatud „sotsiaalpedagoogiline probleem“, siis õpetajad enam-vähem teavad sotsiaalpedagoogi tööd. Oli ka arvamusi, et sotsiaalpedagoog on see, „/---/kelle juurde paha lapsed saadetakse ja kes tehakse korda /---/.“ (I4) Mainiti ka, et kui õpetaja lapsi sotsiaalpedagoogi juurde toob, siis ta peab ju teadma, mida sotsiaalpedagoog teeb ehk intervjuu ajal jäi mulje, et see selgitustöö peaks olema juba tehtud ja sotsiaalpedagoogi töö sisu peab olema õpetajatele teada.

### 3.2.1.2 Laste teadlikkus

Ühe intervjueeritavate arvates on sotsiaalpedagoog laste jaoks kindel inimene, kelle poole saab pöörduda, kui on juhtunud mõni õnnetus või on mingisugune küsimus või probleem (I6). Kuid oli aimatav, et see on intervjueeritava enda tõlgendus, mitte laste käest saadud tagasiside.

Üks intervjueeritav väldib avalikult lastega koolis suhtlemist, sest laste seas on sotsiaalpedagoogil halb maine (I8). Laste arvates tuleb sotsiaalpedagoog sinuga siis rääkima, kui on midagi halvasti.

I8: „Vahel nagu ma kuulen lihtsalt, kui öeldakse: „No mis sa nüüd tegid? Kus sa nüüd lähed?“ Et /---/ mingi jama peab olema, kui ma tahan rääkida.“

Teise intervjueeritava käest on lapsed tema töö kohta ise küsinud: „/---/ Aga mida sina siin teed? Et no sina ju tunde anna, eks ole? Miks sa oled siin?“ No ma siis seletasin, et mina aitan direktorit ja, teen sellist tähtsat paberitööd ja siis ma lahendan igasuguseid jamasid, mis teie siis mul kokku keerate, ja. Siis meil oli kohe pikalt mõtteainet.“ (I5).

Ühele intervjueeritavale töölt lahkudes olid lapsed talle öelnud, et ta oli ainuke inimene, kes neid kuulas ja kes nendega tegeleda viitsis. Intervjueeritav ise kirjeldas väikeklassi lapsi selliselt: „/---/ma tundsin, et need lapsed mõnikord jäävad peitu. Teiste vahele kuidagi. Et nad on väga nähtaval, aga nende vajadused on peidus /---/.“ (I4)

Intervjuudes ilmnes, et sotsiaalpedagoog on koolis pigem inimene, kelle juurde saadetakse või kuhu laps ise probleemi korral peab pöörduma.

### 3.2.1.3 Vanemate teadlikkus

Üks intervjuueeritav kirjeldas, et lastevanematel on koolile liiga suured ootused, mida ei ole võimalik täita, kui klassis on palju õpilasi. Tema sõnul ootavad lapsevanemad, et kõik koolis tekkinud probleemid lahendatakse koolis. Vahel ka probleemid, mis tekivad väljaspool kooli. Intervjuueeritava sõnul on probleemide lahendamisel ka kodul hästi suur roll. (I5)

*I5: „Ilmselt ootavad nad siis ka minult ekssole, et kõik, mis koolis toimub, kõik saaks ka koolis lahenduse, pluss veel need asjad, mis toimuvad väljaspool kooli, need tuleb ikka koolis ära lahendada ja võimalikult professionaalselt /---/.“*

Intervjuude tegemise ajal oli märgata, et intervjuueeritavad kasutavad väljendeid nagu „vanemad, kes meil tooni annavad“, „lapsevanemad, kellega me ikka suhtleme“ jne.

Kahel juhul märgiti, et üldjuhul vanemad ei lähe kohtumiselt ära hea tundeiga.

*I1: „No need lapsevanemad, kellega meie ikka suhtleme /---/ siis enamus probleemide taga on pereprobleemid. Et ühelegi vanemale ei ole ju tegelikult ju üldkokkuvõttes hea /---/ ei ole ta õnnelik, kui ta peab tõdema, et ta peab ise mingit muutust tegema hakkama ja ta ei saagi lõpuni kooli süüdistada ja ma arvan, et väga paljud ei lähe väga hea tundeiga ära.“*

*I5: „Noh ütleme, et kõik asjad, mis me siin lahendame ja teeme ja ega nad ju ei lõpe niimoodi, et kõik on rahul. Nad lõpevad vahel ikka nii ka, et osapooled lähevad ikka üsna pahaselt ära. Leiavad, et neile on tehtud liiga ja et langetatud on kuidagi ülekohtune otsus nende, nende lapse või nende endi suhtes ja ma arvan, et hinnangut võib igasugust olla.“*

Sotsiaalpedagoog töö lapsevanemaga algab tavapäraselt siis, kui lapsevanem kutsutakse ümarlauale või kui lapsevanem on ise küsimusega pöördunud.

### 3.2.2 Mured ja muutused

#### 3.2.2.1 Probleemkohad koostöös

Üks intervjuueeritav märkis, et koostöö on liiga juhuslik ja võiks olla süsteemsem. See oleks vajalik selleks, et omavahel saaksid näiteks ühe klassi kõik aineõpetajad jagada kogemusi, kuidas üks õpilane või siis kogu klass erinevates tundides käituvad ja suhtlevad. (I3) Samast koolis lahkunud sotsiaalpedagoogi sõnul selles koolis sotsiaalpedagoog ja õpetaja üksteisega praktiliselt kokku ei puutunud ning tõi välja kooli koostöö vähesuse ja isikliku suhtluse pinnapealsuse: „/---/noh ma küsisin, et kas on mingisugune tutvustamise võimalus, et kuidas ma eeldan, et inimesed minu juurde tulevad, kui nad ei tea, kes ma olen. Ja siis öeldaksegi, et noh sotsiaalpedagoogi juurde väga ei tuldagi ju. Sinna saadetakse.., (I4)

I4 sõnul värvati sotsiaalpedagoogi kooli prestiiži pärast, mitte vajadusest: „Ma oleksin pidanud sinna kandideerides ja vestlusel käies pidanud mõistma selle lause sisu, mis direktoril oli, et "igal koolil peab ju sotsiaalpedagoog ja psühholoog olema ja meie leiame mõlema jaoks raha". Mitte vajadus vaid prestiiži küsimus. Et sotsiaaltöötaja vajadust ei nähta, vaid nähakse vajadust näidata, et neil on sotsiaaltöötaja ja psühholoog olemas.“

Sage oli intervjuudes märkus, et koostöö õpetajatega ja õpetajate suhtumine lastesse ei ole hea.

Lahendused leiab õpetaja, kes oskab sotsiaalset suhtlust arendada: „Kui kõik õpetajad oleksid sellised, siis sotsiaalpedagoogi põhimõtteliselt kooli ei oleks vaja. Või oleks selline klassijuhataja.“ I9 sõnul on õpetajaid, kes ei saa suhtlemises tekkinud konfliktidega hakkama, sest nad ei oska lastega suhelda. Nad räägivad ülevalt alla. Õpetajad, kelle lastega tuleb tegeleda, on samad. (I9)

### 3.2.2.2 Mida tahaks muuta

Intervjuust ilmnes soov muuta töö määramatust. Liiga palju on asju, mida ei saa planeerida: „/---/ või ma planeerisin oma, et ma teen praegu seda, aga juhtus mingi kriis ja ma hoopiski lähen selle kriisiga tegelema. /---/ see vahetevahel tekitab nagu endas sellis ärevust, et oled õhtuks väsinud ja ise ei taha üldse enam kodus rääkida /---/.“ (I7)

I7 tundis vajadus koolidevahelise sotsiaalpedagoogide erialavõrgustiku järgi: „/---/ ütleme mitme kooli sotsiaalpedagoogid saaksid kokku ja neil oleks oma tiimi liider, kes on võibolla vanem ja kogenum, et arutada nagu raskemaid juhtumeid ja see võiks olla nagu kohustuslik. /---/ sa kuuled nagu konkreetselt mingeid nõuandeid.“

I8 jaoks oli kõige raskem töö õpetajatega: „Õpetajad on sama erinevad kui on õpilased, on igasuguse tepmeramenditüübiga ja ja igasuguste oma isiklike läbielamistega ja et noh, seda mul ei tasu ju unistada, et kõik oleks hästi koostöised, hästi motiveeritud,“

I9 märkis, et õpetajad peaksid ennast tänapäeva lastega suhtlemiseks koolitama ja oma vaateid muutma, sest nad peaksid aru saama, et elu on muutunud. Lapsed on koolis nõrgem pool, sest lisaks koolis õpitavale, annab iga õpetaja veel igaks päevaks neile kodutööd, mida jätkub mitmeks tunniks. Tema sõnul on tal kõige rohkem kahju, et tema võimuses ei ole teist inimest muuta. (Tegemist oli võimuka õpetajaga, kelle arvates peab laps kõik tunnis läbivõetu tunnis omandama.)

## 3.3 Sotsiaalpedagoogi ja kooli suhtluskeskkonna suhe

### 3.3.1 Kool kui suhtluskeskkond

#### 3.3.1.1 Omavaheline suhtlemine

Väiksemate koolide puhul selgitati, et lapsed ei ole seal nii anonüümsed, kui suurtemates koolides ning see mõjutab õhkkonda. Ühel juhul märgiti sildistamist õpetajate poolt: „Sildistamist on päris palju. See on vist nii, et jaa, me teame kõik, kes su isa oli ja su vanaisa oli ka juba selline ja temast ei tulnd ka midagi head ja sinust ka ei tule! Võta oma seitse asja ja kao siit koolist!“ (I5)

Ühe suurema kooli puhul nimetati, et teisest koolist sinna kooli tulnud lapsed peavad kooli õpilasi uhketeks ja ülbeteks: „*Ma nagu tajun, et ei ole väga palju sõbralikkust õpilaste vahel. Nad ei tunne üksteist. Nagu pundid oma klassidega ja ei suhtle omavahel eriti.*“ (I8) Sotsiaalpedagoogi sõnul on pretensioonikad ka nende vanemad: „*Et mitte ei uurita kõigepealt tagasisidet, et kohe läheb ametlik kiri /---/ või direktorile.*“ (I8)

Intervjuudest ilmnest, et suhtlus koolides toimub sarnaste reeglite järgi ja algab ikka probleemist.

I3 nimetas, et koolis võiks omavehaline suhtlus olla palju hoolivam. Väga palju on tõgamist sõnadega ja togimist käte ja jalgadega. I3 arvates peab kogu aeg probleemi lahendamiseks valmis olema.

### **3.3.1.2 Sotsiaalpedagoogi töö toetamine**

Oma töös toetuvad intervjuueeritavad enamasti ametijuhendile ja koolikorrale. Toodi välja ka üldised juhtumikorralduse põhimõtted. Toetava sisuga juhiseid, mis töös lastega abistaksid, intervjuueeritavatel ei olnud, kui mõnel juhul selgitati, et töö käib sissetöötatud reeglite järgi.

I2: „*/---/ ja samas on ta nagu sisse töötatud ekssole, et ikkagi probleemi puhul teavitame vanemat, lapsekaitsjat eskole, noh no niimoodi ta läheb noh. Et sinna mingisuguseid väga suuri jõnkse nagu ei tule.*“

I5: „*/---/ mingis mõttes on kõik juhtumid erinevad, aga samas on sellised standardprotseduurid, et kuidas sa siis hakkad seda lahkama ja mis järjekorras sa asju teed.*“

Kooli sisekorra eeskirju hakatakse lastele koolis tutvustama esimesest klassis alates ning see on koolis käitumise aluseks: „*/.../ klassijuhatajad pidevalt käivad need üle, et lapsed sellega kursis on. Ja tegelikult on võimalik ka ju /---/ saada käskkirja lapsel selle eest, kui ta pidevalt rikub*



*neid sisekorra eeskirju. Ja tegelikult lapsed on sellest teadlikud. Ja sellest pidevalt räägitakse.*“ (I2)

Ühe intervjuu käigus kirjeldas intervjueeritav, kuidas kooli sisekorra eeskirjadesse tehti muudatusena ühes õppeastmes, et päevik oleks kohustuslik. Ettepanek tuli ühe õpetaja poolt, mis õpetajate ühisel koosolekul läbi arutati. Kui küsisin intervjueeritavalt kuidas sotsiaalpedagoog sellesse muudatusse kaasatud oli ja kas tema käest küsiti, millist käitumist lastelt pärast sellist muudatust võib oodata, selgitas intervjueeritav mulle: „/---/Minul ei ole oluline, kas õpilasel on õpilaspäevik või ei ole. Minuni jõuab see õpilane siis, kui ta ei täida koduseid töid ja ei tule hästi kooli, et /---/ siis võibolla selle töö käigus selgub, et tal pole õpilaspäevikut ja pole ka võimalust stuudiumit vaadata õhtuti, näiteks. Et siis võib minu jaoks õpilaspäevik probleemiks olla, aga täna see probleem ei ole veel nagu minu probleem.“ (I7)

Supervisiooni võimaluse olemasolust rääkis ainult üks intervjueeritav. Ülejäänud enamasti arutasid keerulisemaid asju kas oma tugimeeskonna liikmetega. Keerulisemate asjade puhul on pöördutud nõu saamiseks Rajaleidjasse ja peetud vajalikuks nõu psühhiaatril.

### **3.3.2.3 Omavaheline hoiak**

Õpilaste tunnustamise puhul koolis märkis enamus tunnustamisest rääkijaid, et tunnustatakse tubli õppeedukuse ja hea käitumise eest. Lastel, kes õppisid teises õppevormis, näiteks väikeklassis, kuhu juba määratakse seetõttu, et õppeedukus on madalam, on niiöelda tavaklassis õppivate lastega samaväärset tunnustust saada üsna raske: „*Õpetajad ei teadnud nende laste võimeid, kes olid võibolla halvemate tulemustega niiöelda á la eesti keel, matemaatika. Aga mingisugusel muul alal suhteliselt andekas. Et selline hästi stereotüüpne näide, tegelikult.*“ (I4)

Sotsiaalpedagoogi tunnustamisest intervjueeritavad väga ei rääkinud. Ühel korral mainiti töötasu ja juhtkonna hea sõna, ühel korral mainiti õpetajate seast parima kollegi valimist igaaastaselt. Märgiti, et lapsed tulevad kallistama ja sellest rääkides oli aimatav, et intervjueeritavale tähendas see lapse usaldust.

### 3.3.2 Sotsiaalpedagoog ja sotsiaalpedagoogika

#### 3.3.2.1 Sotsiaalpedagoogi ametinimetused ja sotsiaalpedagoogika

Intervjueeritavad nimetasid oma tööd erinevate nimedega: võrdsustaja, tugi, probleemide lahendaja, hingeabi, korrapidaja, süssikontrollija, karistajatädi, juhtumi juht.

Kaks intervjueeritavat tõdesid intervjuu käigus, et päris sellist tööd nagu sotsiaalpedagoogika teoorias on, nad ei tee.

I8: *„Aga minu teada sotsiaalpedagoogid on üldse praegu nagu koolides kõik nagu /---/ kiirreageerijad, kes lahendavad seda, mis kui mingi jama kuskil on, siis nemad lihtsalt lahendavad seda, ruttu kuskil, jooksevad. Et tõenäoliselt ülikoolis ee õpetatakse natuke teise eesmärgiga, kui see elu tegelikult on.“*

Ühel juhul märgiti, et sotsiaalpedagoog tegeleb sotsiaalpedagoogiliste probleemidega. Sotsiaalpedagoogilist probleemi kirjeldati sotsiaalpedagoogilise tööga sarnaste tunnustega, kuid intervjuust ei ilmnenud, et sellise kirjeldusega tööd koolis tehtaks.

Üks intervjueeritav kirjeldas oma tööd elu ja normaalsuse õpetajana, kes selgitab, kui miski on valesti läinud ja juhendab, kuidas oleks võinud. Kuid märgiti, et vahel on lapsevanemad üllatava elukäsitlusega ning nendega on raske kokku leppida, mis on hea tava, viisakas suhtlemine ja teistega arvestamine.

#### 3.3.2.2 Sotsiaalpedagoogi töö seotus sotsiaaltöoga

Üks intervjueeritav tsiteeris võrreldes sotsiaaltöötajat ja sotsiaalpedagoogi Tallinna Ülikooli õppejõudu: „Sotsiaaltöötaja annab kala, sotsiaalpedagoog peab õnne andma.“

Sotsiaaltöötajat seostatakse majandusraskustes peredega tegelemisega: „/---/ ma ei tegele ainult nagu majandusraskustes peredega“ (I3) ning toetuste maksimisega: „Et kui on rahalised probleemid peres. Või /---/ kuskilt raha saada või mingeid seadusi tunda või suunab näiteks peret küsima abi sotsiaallosakonda.“ (I8).

Sotsiaaltöötajad peavad sotsiaalpedagoogid pigem materiaalsete riiklike ja kohalike omavalituste toetuste vahendajateks ja nendeks, kes tegelevad ainult kehvemates majanduslikes tingimustes elavate peredega.

### **3.1.3.3 Sotsiaalpedagoogi töö adressaat**

Üks intervjueeritav selgitas, et töötab laste pärast ja ei poolda õpetajate ringkaitset. Tema juurde jõuavad õpilased, kellel on kas õpetajatega või õppeainetega probleemid. (I3) Samast koolist lahkunud sotsiaalpedagoog selgitas seda, kelle heaks ta töötab järgmiselt: „/---/ *mulle jäi mulje, et ma töötasin selle heaks, et õpetajad saaksid oma tundi hästi anda. Ehk kõik siis need pahad lapsed, kes ei saa hakkama kooli tunnis või tähendab, kellega õpetaja ei saa koolitunnis hakkama, saadetakse minu juurde.*“ (I4).

Ühel juhul kirjeldati oma tööd põhiliselt kui suhtlemist lastevanematega, õpetajatega, lastekaitsega, sotsiaaltöötajatega, peretöötajatega, arstidega. Ühel juhul toodi välja õpetaja teenistuses olemine: „*Mida õpetajal on vaja, seda mina teen. Siis ma teen, siis mul on tulnud igasuguseid asju alates haigete laste koju saatmisest ja kraadimisest ja poputamisest ja märatseja vaigistamisest ja hüsteeritsevate vanemate rahustamisest /---/.*“ (I5)

Märgiti ka õpilaste põhihariduse omandamise toetamist, et lapsed ei oleks õpetajate poolt alla surutud: „/---/ *õpetajad teevad ka sageli liiga ja ei hoiu suhteid. Ja siis on hädas. Sest nad ise on lubanud endale minu meelest natuke liiga palju.*“ (I8)

### **3.1.1.4 Lastega tegelemise aeg**

Sotsiaalpedagoogid peavad lastega tegelemise aega nii piiratuks kui ka mitte. Võrreldes õpetaja tööga toodi paaril intervjuul välja, et õpetaja aeg on planeeritud, kuid sotsiaalpedagoog saab lastega tööd teha ka pärast tööaega, sest õpetajal on aega ainult vahetunnis ja vahetund on lühike.

Üks intervjueeritav soovis, et tal oleks võimalik teha koolis sotsiaalpedagoogi tunde selleks, et saaks lastega rohkem tegeleda. (I9)

Üks intervjuueeritav rääkis ennetavatest loengutest, mida ta koolis teeb ning mis võtab ühes klassiastmes aega pool aastat. (I8)

Intervjuueeritavad kasutasid lapsega tegelemise ajal väljendeid „võtan lapse“, „laps tuleb võtta“, mis intervjuudest tervikuna tähendas seda, et lapsega oli tekkinud probleem ja sotsiaalpedagoog pidi probleemi lahendamiseks sekkuma ja lapse enda juurde võtma.

Intervjuudest selgus, et sotsiaalpedagoogil tuleb probleemi lahendamiseks sageli kiiresti reageerida. Intervjuude ajal, mis toimusid sotsiaalpedagoogide töökohas, ei olnud selliseid olukordi, kus oleks olnud vajadus koheseks sekkumiseks. Ainult ühel intervjuueeritaval ootas laps tema ruumis, kuid laps hakkas intervjuu ajal tegema iseseisvat tööd. Sellepärast ei saa uurimust sotsiaalpedagoogi lastega tegelemise aja osalusvaatluse tulemustega täiendada.

### **3.1.3.5 Põhihariduse omandamise toetamine**

Intervjuueeritavad seostasid oma tööd põhihariduse kohustuslikkusega.

*I6: „/---/ ta on 10s klass, kas ta tahab käia või ei taha, see on juba tema otsustada, tema vanema otsustada, aga 9ndani on ju kohustus, eks, siis ma pean nende lastega lihtsalt tegelema.“*

*I5: „/---/ laiem eesmärk on ju see, et kõik peavad saama õpetatud ja oma võimetele vastavalt õpetatud. Ja siis püüan niivõrd kuivõrd sellele kaasa aidata. Sest vahet pole milline see õpetamise vorm siis on, eksole. Kas ta on klassis teistega koos või ta on kuskil põlve otsas omaette ja minuga nelja silma all, eksole. Või hoopis veel mingil kolmandal moel.“*

*II: „/---/ tegelikult on kooli eesmärk ikka, et laps saaks areneda ja oma õppekava ära täita selles mahus, mis ta suudab. Et see on kooli eesmärk ju tegelikult ja ega siis sotsiaalpedagoog ei saa midagi muu olla. Ta peab toetama seda kooli eesmärki.“*

Ühel juhul rääkis intervjueeritav, et lapsed alates 5ndast klassist ei taha koolis käia, sest neil on igav: „/---/see lähenemisviis ehk siis õppemeetod on selline, mis ei kõneta neid ja hästi palju on veel seda, et /---/ pannakse nagu neile teadmist pähe, kui seda nagu või noh selle asemel võik hoopis nendelt selle teadmise nagu kätte saada.“ (I3) Intervjueeritav soovis panustada, et lastel koolis käimine motiveeritum oleks, kuid ei selgitanud lähemalt, kuidas ta seda teeb.

## 4. ARUTELU JA JÄRELDUSED

Minu uurimuse eesmärgiks oli teada saada milline on sotsiaalpedagoogi töö koolis. Uurisin seda sotsiaalpedagoogide endi vaatenurgast. Püstitasin kaks uurimisküsimust: mis on sotsiaalpedagoogi töö sotsiaalpedagoogi enda käsitus ning kuidas sotsiaalpedagoogid kirjeldavad oma töö adreessaatide ootusi oma tööle.

Uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogide sõnul oli nende töö koolis suuremalt jaolt juhtumipõhine. Intervjuude põhjal oli juhtum see, mis algas probleemist ning mis lahendati kindlas järjestuses haridusmeetmetega alates individuaalsest õppekavas ja tunnivaatluskavast kuni tööga lastekaitsega ja õpilaskoduga kooli suunamisega. Intervjuudes eristusid kolme sorti juhtumite tekkepõhjused: juhtum algas probleemist tunnis, mil õpetaja lapse tunnist eemaldas ja sotsiaalpedagoogi juurde saatis, juhtum algas puudumiste analüüsist või õppeedukuse analüüsist. Iga juhtumi lahendamine oli üldiselt sarnane – koolis sisemiselt olid olemas juhtumile lahendused, millest ümarlaual teavitati lapsevanemat. Sama juhtumi kordusümarlaual kontrollitakse eelmiste kokkulepete täitmist, millest sõltub edasine lahenduskäik. Hämäläineni (2001:54) väitel põhineb sotsiaalpedagoogika inimesekesksel kollektiivi kasvatamisel, kus adreessaatideks on inimene, tema pere, tema naabrid ja kõik muud kollektiivid. „Indiviidi vaimse arengu ja toimetulekuvõime saavutamist peetakse suuresti sõltuvaks sellest, millise pedagoogilise tasemega on need kollektiivid, kuhu ta kuulub“ Hämäläinen (2001:54) Intervjueeritavad sotsiaalpedagoogid kirjeldasid oma tööd kui probleemikeskset juhtumitööd. Juhtumitöö keskmes on probleem, millele püütakse leida lahendus. Lahenduste leidmisel kirjeldasid intervjueeritavad hariduslikke meetmeid, mis on sõnastatud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (PGS, RT I 2010, 41, 240). Seadus kirjeldab väga kitsalt neid meetmeid, mida koolis õppeedukuse tõstmiseks ja puudumiste vähendamiseks teha võib. Seaduse ja intervjuude põhjal võib järeldada, et sotsiaalse töö eesmärk koolis on lapse puudumiste ja õppeedukuse põhjal sobitada laps õigesse õppevormi. Ennetava töö tegemist nimetati intervjuudes minimaalselt ning see oli pigem kindlatel temadel loengute pidamine ainetundide raames. Intervjueeritavad sotsiaalpedagoogid kirjeldasid oma tööd kui probleemikeskset juhtumitööd, mille lahendamiseks on seadusega ette antud meetmed. Ette antud meetmed on seotud ainult õppekava täitmisega ja nendes puudub kollektiivi kasvatamise aspekt.

Nii rahvusvaheliste allikate kui ka Eesti on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, RT I 2010, 41, 240) järgi on koolil kasvatuslik missioon. Kyriacou (2009) sõnade kohaselt on kooli ülesanne luua lastele selline keskkond, kus lastel oleks võimalik käituda laiemas ühiskonnas vastuvõetud sotsiaalsete normide kohaselt. Grunwald ja Thiersch (2009) juhtisid tähelepanu, et iga inimese eluilm peab saama piisavalt tähelepanu, et inimese enda loodud formaalne süsteem inimeste eluilm ei hakkaks koloniseerima. Intervjuudes tõsteti esile suhted õpetajatega, kus õpetaja suunab probleemse lapse sotsiaalpedagoogi juurde, sest õpetaja enda sotsiaalsed oskused vajaksid arendamist. Sellist kooli kollektiivi kasvatamist nagu mainib Hämäläinen (2001:54), intervjuudes ei kirjeldatud. Kui lastega tegelemisel jätta tähelepanuta lastega tegelevate täiskasvanute kasvatamine ja arendamine ning lähtuda ainult seadusega ette antud õppekavakesksetest meetmetest, siis on suur oht, et formaalne süsteem saab ühiskonnas sotsiaalseks normiks ja hakkab mõjutama inimeste eluilm. Nagu Grunwald ja Thiersch (2009) ütlesid – inimese enda loodud formaalne süsteem koloniseerib inimese eluilm. Sellise koloniseerimise sümptomeid oli intervjuudes märgata. Koostöö kirjeldused oli hinnangulised. Intervjuueeritavad olid kriitilised laste ja lastevanemate suhtes, kes ei olnud alid pakutud meetmeid lahendusena vastu võtma. Jäi mulje, et sotsiaalpedagoogi töö on PGS-is kirjeldatud haridusmeemetest lähtumine ning nende esitamine laste vanematele. Ja selle järgi, kuidas sotsiaalpedagoogid vanematega suhtlust kirjeldasid, tundus, et see on sotsiaalpedagoogidele üsna keeruline ülesanne.

Lähtusin sotsiaalpedagooge uurides eluilmakesksest lähenemisest (Grunwald & Thiersch, 2009). Selleks, et mõista, millele tuginevad oma töös sotsiaalpedagoogid, tuleb mõista sotsiaalpedagoogide eluilm. Üheks oluliseks asjaks, mis inimese eluilm mõjutab, on inimese haridus. Rahvusvahelist tausta peatükis 1.5.1 kirjeldades selgus, et erinevates riikides on sotsiaalpedagoogilist tööd tegevatel spetsialistidel erinevad haridusnõuded. Selgus ka, et need riigid, kes lähtuvad sotsiaalpedagoogilises töös selle algupäraste teooriate järgi, on sätestanud sotsiaalpedagoogidele laiemad kõrghariduse nõuded, kui need, kes on sotsiaalpedagoogilise sotsiaaltöö põhimõtted üle võtnud osaliselt. Eestis võib sotsiaalpedagoogil olla omandatud kõrgharidus sotsiaaltöö- või sotsiaalpedagoogikaalase tasemeõppe õppekava järgi. Sotsiaaltööd ja sotsiaalpedagoogikat mõistetakse maailmas ühise nimetuse „sotsiaalne töö“ all.

Sotsiaalpedagoogi kutsestandardis (Sotsiaalpedagoog tase 6, tase 7) ei ole kirjeldatud töös lastega ega kooliga.. Intervjueeritavate kirjeldused oma tööst sarnanevad paljuski just sotsiaalpedagoogi kutsestandardis sisalduvale. Sotsiaaltöötaja kutsestandardi (Sotsiaaltöötaja, tase 7) järgi peab koolisotsiaaltöötaja omama sotsiaaltöös magistrikraadi ning lisaks tundma meetodeid, mis on vajalikud lastega tööks koolis. Kyriacou, Ellingsen, Stephens ja Sundaram (2009) ütlevad, et sotsiaalpedagoogi erihariduse juures tuleb teha vahet haridusel, mis annab spetsialistile teadmised sotsiaalpedagoogilisest lähenemisest ja haridusel, mis võimaldab spetsialistil praktiseerida sotsiaalpedagoogilist lähenemist. Intervjuudest tuli välja, et sotsiaalpedagoogid ei kirjeldanud põhjalikult oma töö adressaate ega adressaatide ootusi oma tööle. Intervjueeritavad rääkisid küll üldistes mõttes sotsiaaltöoga seotud põhimõtteid ning töid välja tegevusi, mida saab seostada sotsiaalpedagoogilise lähenemisega, kuid nad ei seostanud oma tööd nendega. Intervjuus toodi näiteks aktiivsete vahetundide korraldamine, kuid sotsiaalpedagoog oma osa kirjeldas ainult nende laste instrueerimisel, kes neid vahetunde läbi viima peaksid. Oli ka näide, kus sotsiaalpedagoog pidas vajalikuks õpetaja sotsiaalsete oskuste arendamist, kui ta ei pidanud enda võimuses olevat inimest muuta. Intervjueeritavatel oli raske rääkida oma tegelikest tööülesannetest, mul tuli pidevalt esitada täpsustavaid küsimusi, läheneda teise nurga alt. Lapsekeskset sotsiaalse arengu toetamist kirjeldati oma töö osana minimaalselt ning need kirjeldused olid seotud pigem üldiste põhimõtetega mitte oma töö konkreetse osana. Pigem olid sotsiaalpedagoogi kirjeldused oma tööst sellised, millest võis välja lugeda, et sotsiaalpedagoog peab esindama kooli huve lähtuvalt põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest. Kesksel kohal on juba tekkinud probleem, mille lahendamisel lapse enda arvamust ei kirjeldatud. Seda kinnitasid sotsiaalpedagoogide arvamused, et näiteks õpetajate ootus on, et sotsiaalpedagoog lahendab õpetaja jaoks probleemse käitumise tunnis. Sotsiaalpedagoogide arvamused koostööst lapsevanematega olid küll paljuski hinnangulised, kuid siin tuleb arvestada, et probleem jõuab sotsiaalpedagoogini seejärel, kui see on juba tekkinud ning enamasti on siis sotsiaalpedagoogi ülesanne lapsevanemat sellest probleemist teavitada.

Oma uuringu tulemusena leian, et sotsiaalpedagoogide töö koolis ei ole paljuski sotsiaalpedagoogika teoreetilistest lähtekohadest põhinev. Sotsiaalpedagoogide töö koolis on juhtumipõhine ning nende töö mõistmiseks tuleb pöörata tähelepanu sotsiaalpedagoogi võimalustele oma tööd teha ja kooli ootustele. Sotsiaalpedagoog peab mõistma lastega



töötamisel laste eluilma ning oskama leida laste sotsiaalseks arenguks lahendusi. Kui sotsiaalpedagoogi tööks ei ole soodsaid võimalusi, siis võib jääda laste sotsiaalsele arengule tähelepanu pööramata.

## 5. KOKKUVÕTE

Minu uurimuse eesmärgiks oli luua mõistmist sotsiaalpedagoogi tööst koolikeskkonnas sotsiaalpedagoogide endi käsitustes. Uurimusega tahtsin teada saada, mis on sotsiaalpedagoogi töö sotsiaalpedagoogi enda käsituses ning kuidas sotsiaalpedagoogid kirjeldavad oma töö adreassaatide ootusi oma tööle.

Uurimuse käigus tegin 2016. aasta kevadel üheksa poolstruktureeritud intervjuud. Uurimuses osales üheksa kaheksa munitsipaalkoolis töötavat sotsiaalpedagoogi. Üks osaleja oli munitsipaalkooli sotsiaalpedagoogi ametikohalt lahkunud. Andmete analüüsimisel kasutasin temaatilist analüüsi.

Analüüsi käigus selgus, et sotsiaalpedagoogide sõnul oli nende töö koolis suuremalt jaolt juhtumipõhine. Intervjuude põhjal oli juhtum see, mis algas probleemist ning mis lahendati kindlas järjestuses haridusmeetmetega alates individuaalsest õppekavas ja tunnivaatluskavast kuni tööga lastekaitsega ja õpilaskoduga kooli suunamisega.

Intervjuudest tuli välja, et sotsiaalpedagoogid ei kirjeldanud põhjalikult oma töö adreassaate ega adreassaatide ootusi oma tööle. Intervjueeritavad rääkisid küll üldistes mõttes sotsiaaltöoga seotud põhimõtteid ning töid välja tegevusi, mida saab seostada sotsiaalpedagoogilise lähenemisega, kuid nad ei seostanud oma tööd nendega.

Oma uuringu tulemusena leian, et sotsiaalpedagoogide töö koolis ei ole paljuski sotsiaalpedagoogika teoreetilistest lähtekohadest põhinev. Sotsiaalpedagoogide töö koolis on juhtumipõhine ning nende töö mõistmiseks tuleb pöörata tähelepanu sotsiaalpedagoogi võimalustele oma tööd teha ja kooli ootustele. Sotsiaalpedagoog peab mõistma lastega töötamisel laste eluilma ning oskama leida laste sotsiaalseks arenguks lahendusi. Kui sotsiaalpedagoogi tööks ei ole soodsaid võimalusi, siis võib jääda laste sotsiaalsele arengule tähelepanu pööramata.

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Ajiboye, O. E. (2012). Social Phenomenology of Alfred Schutz and the Development of African Sociology. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 4(2). Kasutamise kuupäev: 13. märts 2016. a., allikas [http://www.bjournal.co.uk/paper/bjass\\_4\\_1/bjass\\_04\\_01\\_02.pdf](http://www.bjournal.co.uk/paper/bjass_4_1/bjass_04_01_02.pdf)
- Alvesson, M. (2002). Postmodernism and Social Research. 171-172. Open University Press.
- Andresen, L. (2006). Õpetaja ja tema aeg. *Haridus(11-12)*, 13-16.
- Arras, L. (2007). Kas koolisotsiaaltöö tegija on sotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoog? 5, 26-29.
- Babbie, E. (2007). The Practice of Social Research. 285-317. Thomson Wadsworth.
- Berger, B. L., & Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Penguin Books.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). Keywords in Qualitative Methods. 132. SAGE Publications Ltd.
- Bowen, D. E., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM–Firm Performance Linkages: The Role of the “Strength” of the HRM System. *Academy of Management Review*. Kasutamise kuupäev: 21. november 2015. a., allikas <http://www.thunderbird.edu/wwwfiles/publications/magazine/fall2005/pdf-files/HRM-Firm.pdf>
- Bäumer, G. (1929). Die Historischen und Sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie. *Handbuch der Pädagogik, Band(5)*, 3–17. (H. Nohl, & L. Pallat, Toim-d) Langensalza: Beltz.
- Cameron, C. (2004). Social Pedagogy and Care. Danish and German Practice in Young People’s Residential Care. *Journal of Social Work(4)*, 2, 133–151. Allikas: 10.1177/1468017304044858
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review(2)*, 76.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Piceral, T. (jaanuar 2009. a.). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record(1)*, 111, 180–213.
- Damış, M. Z., & Kirbaç, A. (2013). The Historical Development of Social Work Practice With Individual. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 5(14), 703-711. Kasutamise kuupäev: 17. aprill 2016. a., allikas [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(5\)13/17.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(5)13/17.pdf)
- Davidson, D. (1991). Three Varieties of Knowledge. *Subjective, Intersubjective, Objective*, 205-220. Oxford: Calendon Express.
- Denscome, M. (1998). The Good Research Guide. 109-138. Open University Press.

- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded. (RT I, 30.08.2013, 5).
- Dreher, J. (2003). The Symbol and the Theory of the Life-World: "The Transcendences of the Life-World and Their Overcoming by Signs and Symbols". *Human Studies*, 26(2), 141-163. Kasutamise kuupäev: 13. märts 2016. a., allikas <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1024014620368>
- Eesti kvalifikatsiooniraamistik. (2016). *Kutsekoda*. Kasutamise kuupäev: 25. mai 2016. a., allikas [http://www.kutsekoda.ee/et/kvalifikatsiooniraamistik/ekr\\_tutvustus](http://www.kutsekoda.ee/et/kvalifikatsiooniraamistik/ekr_tutvustus)
- Eesti Vabariigi haridusseadus. (RT 1992, 12, 192).
- Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostöoga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 148–172. Kasutamise kuupäev: 21. november 2015. a., allikas <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/viewFile/11983/7093>
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis. Practice and Innovation*. 86-94. Routledge.
- Franklin, C. (2005). The Future of School Social Work Practice: Current Trends and Opportunities. *Advances in Social Work*, 1(6), 167-181. Kasutamise kuupäev: 17. aprill 2016. a., allikas <https://advancesinsocialwork.iupui.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/viewFile/89/77>
- Gabriel, T. (2001). Definition of Education and Social Pedagogy. Unpublished report for Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Global Definition of Social Work. (2016). *International Federation of Social Workers*. Kasutamise kuupäev: 22. mai 2016. a., allikas <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>
- Global Definition of the Social Work Profession. (2014). *International Federation of Social Workers*. Kasutamise kuupäev: 21. märts 2016. a., allikas <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2009). The Concept of the `Lifeworld Orientation` for Social Work and Social Care. *Journal of Social Work Practice*, 131–146.
- Haav, K. (2011). Poliitikaharidus Eesti koolides 1920–2010. *Riigikogu Toimetised*(24).
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, zwei Bände. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi Teataja. (august. 17 1934. a.).
- Hariduslike erivajadustega õpilane*. (kuupäev puudub). Kasutamise kuupäev: 22. märts 2016. a., allikas Haridus- ja Teadusministeerium: <https://www.riigiteataja.ee/akt/123032015072>

- Henno, I., Reiska, P., & Ruus, V.-R. (2008). Üldhariduse olukorrast hariduse tulevikukujundajatele. *Riigikogu Toimetise(18)*, 9. Kasutamise kuupäev: 3. aprill 2016. a., allikas <http://www.riigikogu.ee/rito/index.php?id=13560&op=archive2>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2004). Uuri ja kirjuta. 151-157. Kirjastus Medicina.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (juuli 1998. a.). Organizational Climate and Student Achievement: A Parsimonious and Longitudinal View. *Journal of School Leadership*, 8, 336-359. Kasutamise kuupäev: 4. aprill 2016. a., allikas [http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/\\_23](http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/_23)
- Hämäläinen, J. (2001). Sissejuhatus sotsiaalpedagoogikasse. (R. Mikser, Tõlk.) Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 3-16. Kasutamise kuupäev: 1. detsember 2015. a., allikas <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=7>
- Jyothi, P., & Venkatesh, D. N. (2006). *Human Resource Managment*. Ohford University Press.
- Kadajas, T. (2007). Kas kooli on vaja sotsiaalpedagoogi või sotsiaaltöötajat? 5, 24-26.
- Kallas, R. (2005). Hariduse silmakirjalikkus. *Haridus(1)*, 5-8. Kasutamise kuupäev: 28. märts 2016. a., allikas <http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/012005/lugu1.pdf>
- Kivirand, T. (2011). Hariduslike erivajadustega õppurite toetamisest uues põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses. *Sotsiaaltöö*, 2, 14-16.
- Krull, E. (25. mai 2001. a.). Korralagedus kooli: kas küündimatus või paratamatus? *Õpetajate Leht*, 7.
- Krull, E. (2009). Õppekavaülesed ideed Eesti õppekavades. *Haridus(11-12)*, 34-41.
- Kuurme, T. (2005). Teenida haridussüsteemi - kas ahistus või äng? *Haridus(2)*, 12-13.
- Kyriacou, C. (2009). Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development. *Pastoral Care in Education(2)*, 27, 101–108.
- Kyriacou, C., Ellingsen, I. T., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75-87. Routledge.
- Lees, K., Vahaste-Pruul, S., Sannul, M., Humal, K., Lamesoo, K., Veemaa, J., . . . Varblane, U. (2016). Kellel on Eestis hea, kellel on parem? Võrdõiguslikkuse mõõtmise mudel. 150. (T. Roosalu, Toim.) Kasutamise kuupäev: 2. aprill 2016. a., allikas [http://www.vordõigusvolinik.ee/wp-content/uploads/2016/03/mudel\\_final.pdf](http://www.vordõigusvolinik.ee/wp-content/uploads/2016/03/mudel_final.pdf)
- Leino, M. (2012). Sotsiaalpedagoogika mõistest. *Sotsiaaltöö(2)*, 44-48.

- Leino, M. (1. november 2013. a.). Sotsiaalpedagoogika tõusutrend. *Õpetajate Leht*. Kasutamise kuupäev: 29. märts 2016. a., allikas <http://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=opetajateleht20131101.1.8>
- Läänemets, U. (2011). Uue PGS rakendamise kitsaskohad. *Sotsiaaltöö*, 2, 17-20.
- Mervis, B. A. (detsember 1989. a.). The Use of Peer-Pairing in Schools to Improve Socialization. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15(6).
- Mills, M., Präg, P., Tsang, F., Begall, K., Derbyshire, J., Kohle, L., . . . Hoorens, S. (2014). Use of childcare services in the EU Member States and progress towards the Barcelona targets. Short Statistical Report No. 1. Kasutamise kuupäev: 2. aprill 2016. a., allikas [http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/140502\\_gender\\_equality\\_workforce\\_ssr1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/140502_gender_equality_workforce_ssr1_en.pdf)
- Normak, V. (2010). 90 aastat kaasaegset haridust Eestis. *Haidus*(2), 37-40.
- Ots, T. (juuni. 1 2001. a.). Kasvatada? Kodu ei oska. Kool ei suuda. Ühiskond ei taha. *Õpetajate Leht*, 7.
- Petrie, P. (30. aprill 2013. a.). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*(37), 21. Kasutamise kuupäev: 22. mai 2016. a., allikas <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1339>
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V., & Simon, A. (2006). Working With Children In Care: European Perspectives: European Perspectives. Open University Press.
- Plantenga, J., & Remery, C. (2013). Childcare services for school age children. A comparative review of 33 countries. Kasutamise kuupäev: 2. aprill 2016. a., allikas [http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/130910\\_egge\\_out\\_of\\_school\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/130910_egge_out_of_school_en.pdf)
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (RT I 2010, 41, 240).
- Rahvusvaheline Haiguste Klassifikaator. (1996). Kasutamise kuupäev: 30. mai 2016. a., allikas [https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid\\_ja\\_tegevused/Tervis/E-tervis\\_ja\\_e-tervisetoend/kaesiraamat.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid_ja_tegevused/Tervis/E-tervis_ja_e-tervisetoend/kaesiraamat.pdf)
- Ruus, V.-R. (2005). Õpetaja positsioonivaõikud ja -lahingud. *Haridus*(1), 14-18. Kasutamise kuupäev: 28. märts 2016. a., allikas <http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/012005/lugu3.pdf>
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, S., & Veisson, A. (2007). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu kooli. *Eesti kool 21. sajandi algul. Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek*, 17-58. (T. Kuurme, Toim.) Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Räis, M. (4. juuni 2004. a.). Loobugem küsimast "Mis hinde sa täna said?". *Õpetajate eht*, 5.
- Sarv, E.-S. (2013). Kooli kliima ja kooli kultuur. *Haridusleksikon 2013*, 151-157. (R. Mikser, Toim.) Eesti Keele Sihtasutus. Kasutamise kuupäev: 3. aprill 2016. a., allikas <http://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:134642/113432/page/4>

- Sarv, E.-S. (2013). Kooli kliima ja kooli kultuur. *Haridusleksikon*, 151-157. (R. Mikser, Toim.) Eesti Keele Sihtasutus.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2012). Organizational Climate and Culture. *Annual Review of Psychology*. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143809
- Schugurensky, D. (2014). A social worker, a community development worker and an adult educator walk into a bar: on strange bedfellows and social pedagogy. *Postcolonial Directions in Education*, 2(3), 360-395. Kasutamise kuupäev: 17. aprill 2016. a., allikas <http://www.um.edu.mt/pde/index.php/pde1/article/viewFile/58/99>
- Schugurensky, D., & Silver, M. (30. aprill 2013. a.). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21(35). Kasutamise kuupäev: 16. aprill 2016. a., allikas <http://epaa.asu.edu/ojs/>
- Seletuskiri haridus- ja teadusministri määruse „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“ eelnõu juurde. (8. august 2013. a.). Eelnõude Infosüsteem. Kasutamise kuupäev: 28. märts 2016. a., allikas <http://eelvoud.valitsus.ee/main/mount/docList/ad5fbb4f-9033-468b-bda9-db76cd3bc804?activity=1#Ntx37D67>
- Selg, M. (2012). Sotsiaaltöö konteksti kujundavad diskursused. *Narratiivne lähenemine sotsiaaltööuurimuses. Laste väärtuskultuuri lood*, 62-114. (J. Strömpl, M. Selg, & M. Linno, Toim-d) Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Sotsiaalpedagoog tase 6, tase 7. *Kutsekoda*. Kasutamise kuupäev: 28. märts 2016. a., allikas <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/otsing>
- Sotsiaaltöö professioni ülemaailmne definitsioon. (2014). *Sotsiaaltöö(3)*. (M. Selg, Tõlk.)
- Sotsiaaltöötaja tase 6, tase 7. *Kutsekoda*. Kutseregister. Kasutamise kuupäev: 29. märts 2016. a., allikas <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/otsing>
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin(9)*. Kasutamise kuupäev: 2. aprill 2016. a.
- Storø, J. (2012). The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1). Kasutamise kuupäev: 28. märts 2016. a., allikas <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=1>
- Strömpl, J. (2009). Mõningatest sotsiaaltööuurimuste eetilistest küsimustest. *Sotsiaaltöö(4)*, 44-50.
- Testa, D. (2014). What do primary students say about school-based social work programmes? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(4), 490–508. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.771227>
- Tugispetsialistide teenuse kirjeldus, selle teenuse riigi poolt osutamise ulatus, tingimused ja kord ning teenuste hinnad. (RT I, 14.03.2014, 73).

- Tuulik, M. (2007). Kuidas õpetada väikelastele kõlblust. *Haridus(3-4)*, 28-31.
- Tuulik, M. (2011). *Kirjutatud read, kasvatuses, eetikast, õpetajast*. Tallinn: Ortwil.  
Kasutamise kuupäev: 28. märts 2016. a., allikas  
[http://www.teatoimeta.ee/s2/94\\_55\\_44\\_Maie\\_Tuuliku\\_kogumik.pdf](http://www.teatoimeta.ee/s2/94_55_44_Maie_Tuuliku_kogumik.pdf)
- Vadi, M. (2001). Kollektivismi ja organisatsioonikultuuri seosed Eestis. *Akadeemia(10)*, 13, 2103-2124.
- Vadi, M., Allik, J., & Realo, A. (2002). Collectivism and its consequences for organizational culture. Tartu. Kasutamise kuupäev: 30. märts 2016. a., allikas  
<http://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:11280>
- What is social work? (2016). *Australian Association of Social Workers*. Kasutamise kuupäev: 28. mai 2016. a., allikas <https://www.aasw.asn.au/information-for-the-community/what-is-social-work>
- Василькова, Ю. В., & Василькова, Т. А. (2008). Социальная педагогика. 43-61. Издательский Центр "Академия".
- Загвязинский, В. И., & Селиванова, О. А. (2012). Социальная педагогика. ООО "Издательство Юрайт".



## LISA 1. INTERVJUU KAVA

Uurimisküsimused/intervjuuküsimused:

1. Uurimisküsimus: Mis on sotsiaalpedagoogide töö koolis?
  - 1.1. Palun kirjeldage oma tööd koolis.
  - 1.2. Palun kirjeldage oma tööd mõne näite/juhtumi põhjal? (koostöö, grupp, klass, organisatsioon, vanemad)
  - 1.3. Kelle heaks te töötate?
  - 1.4. Palun kirjeldage milline on olnud tagasiside Teie tööle?
  - 1.5. Mida Teie arvates Teie tööst arvavad lapsed, lapsevanemad, juht, koostööpartnerid?
  - 1.6. Mida Teie arvates Teie tööst koolis oodatakse?
  - 1.7. (Kuidas juhtum saab lahenduse? (See küsimus on juhuks, kui sotsiaalpedagoog räägib juhtumipõhisest tööst.))
  - 1.8. Uurimisküsimus: Kuidas sotsiaalpedagoog tööd koolis teeb?
  - 1.9. Kellega Te koos töötate? Rääkige, palun, koostööst lähemalt. (Kust algab see koostöö ja kuidas erinevad osapooled on koostöös seotud? Milline on koostöös teie roll?)
  - 1.10. Kuidas juhtkond on teie töösse kaasatud? Palun tooge mõni näide.
  - 1.11. Kellelt saate tuge keerulisemate asjade puhul? (Milliseid juhendeid ja juhised oma töös kasutab? Kuidas need on kättesaadavad? Kas osaleb nende koostamises?)
  - 1.12. Kuidas jagatakse koolis tunnustamist, toetust ja vajalik olemist (kolleegid, õpetaja-õpilane, õpilane-õpilane)?
  - 1.13. Milline on teie kooli miljöö/õhkkond? Tunnis, vahetunnis, majas, üldiselt.
2. Uurimisküsimus: Mis on sotsiaalpedagoogi töö eesmärk koolis?
  - 2.1. Kuidas Teie nimetaksite seda tööd, mida Te koolis teete?
  - 2.2. Mille pärast on teie ametinimetus sotsiaalpedagoog?
  - 2.3. Milline on sotsiaalpedagoogi roll koolis? (Mis on töö missioon/eesmärk – töö gruppidega, klassidega, kogu organisatsiooniga, kogukonnaga? Kuidas see on seotud sotsiaalpedagoogikaga?)
  - 2.4. Millele te oma töös tuginete? (Teooria, meetodid, juhised jmt)

3. Lõpuküsimus, mis kuulub 3. uurimisküsimuse juurde.
4. Kui Teile antakse täna võimalus muuta midagi oma töös või tööülesannetes, mis see oleks, mis te muudaksite ja teistmoodi teeksite?

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Riina Järve-Tammiste

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
„Sotsiaalpedagoogid oma tööst koolis“,

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 lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 31.05.2016