

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Haridusteaduse (humanitaarsed) õppekava

Kätlin Valge

KOOLI JUHTKONNA LIIKME, KLASSIJUHATAJA, AINEÕPETAJA JA SUURE KOOLI
ÕPETAJA TÕLGENDUSED SOTSIAALPEDAGOOGIKAST

bakalaureusetöö

Juhendaja: Sirje Pihlap (MA)

Läbiv pealkiri: Kooli juhtkonna liikme ja õpetajate tõlgendused sotsiaalpedagoogikast

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Sirje Pihlap (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Anu Sarv (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Lühikokkuvõte

Antud bakalaureusetöö eesmärk on uurida kooli juhtkonna liikme, klassijuhataja, aineõpetaja ja suure kooli õpetaja tõlgendusi sotsiaalpedagoogikast. Töö põhineb sotsiaalkonstruksionistlikul teorial, mille järgi inimese subjektiivne sotsiaalne reaalsus on konstrueeritud interaktsiooniprotsessidest teiste inimestega. Kvalitatiivsel meetodil põhinev uurimus hõlmas endas nelja individuaalse poolstruktureeritud intervjuu läbiviimist. Intervjueeritavate valikus on lähtutud mugavusvalimist.

Transkribeeritud ning kodeeritud intervjuudest ilmnemiseid kategooriad sellest, kes on sotsiaalpedagoog, mida sotsiaalpedagoog koolis teeb, millised on sotsiaalpedagoogika ja pedagoogika sarnasused ja erinevused, õpetajate ja kooli juhtkonna liikme ootused sotsiaalpedagoogi suhtes ning sotsiaalpedagoogilised meetodid.

Sotsiaalpedagoogi tegevusalad koolis on väga laiad, alustades märkamistöö tegemisest ja lõpetades ainetundide andmisega, kuid samas nähakse sotsiaalpedagoogi lihtsalt tugiisikuna. Õpetajate ja kooli juhtkonna liikmete ootusteks on ladus koostöö, mille käigus sotsiaalpedagoogile delegeeritud probleemid leiaks lahenduse. Võrreldes pedagoogi ülesandeid sotsiaalpedagoogi omadega selgub tõsiasi, et pedagoogika puhul on oluline märgata probleeme ja teavitada neist sotsiaalpedagoogi, aga sotsiaalpedagoogika puhul on oluline märgata probleeme ning need ka seejärel lahendada.

Märksõnad: sotsiaalpedagoog, sotsiaalpedagoogika, tugiisik, koostöö, sotsiaalne probleem, probleemide märkamine ja lahendamine

Summary

The purpose of this Bachelor's thesis is to study social pedagogy interpretations of a member of the school board, homeroom teacher, a subject teacher and a teacher from a large school. The thesis is based on the social construction theory, according to which the subjective social reality of a person is constructed through interaction processes with other people. This study is based on a qualitative method consisting of four individual half-structured interviews. The interviewees have been chosen based on comfort choice.

Transcribed and coded interviews were used to define a social pedagogue, what a social pedagogue does at school, the differences and similarities of social pedagogy and pedagogy, school board members and teachers expectations towards the social pedagogue and social pedagogical methods.

The line of activity of a social pedagogue is very broad, starting from noticing potential problems and ending with teaching certain subjects where necessary. Then again, social pedagogues are mainly seen as supportive personnel. The teachers and school board members expect smooth cooperation by which the problems delegated to the social pedagogue would be resolved. In social pedagogy, it is important to notice problems and then solve them, whereas in pedagogy it is important to only notice the problems and then inform the social pedagogue.

Keywords: social pedagogue, support person, teamwork, social problem, detect and resolve problems

Sisukord

Lühikokkuvõte	2
Summary	3
Sissejuhatus	5
Teoreetiline lähtepunkt.....	6
Sotsiaalne konstruksionism.....	6
Sotsiaalne võrgustik	7
Sotsiaalpedagoogika olemus ja funktsioonid.....	8
Metoodika ja protseduur	10
Valim.....	10
Andmete kogumine ja uurimuse protseduur	11
Andmete analüüsi meetod	12
Uurimuse kitsaskohad, valiidsus ja reliaablus.....	16
Tulemused ja arutelu	17
Õpetajate ning kooli juhtkonna liikme tõlgendused sotsiaalpedagoogikast.....	17
Mis on sotsiaalpedagoogika?.....	17
Kes on sotsiaalpedagoog?.....	18
Millised on sotsiaalpedagoogi professionaalsed oskused?.....	20
Õpetajate ja kooli juhtkonna liikme ootused sotsiaalpedagoogile.....	21
Millega saab õpetaja ise hakkama enne, kui sotsiaalpedagoogi poole pöördub?	22
Kooli juhtkonna liikme ja õpetajate tõlgendused probleemist.....	23
Mida teeb sotsiaalpedagoog?.....	27
Milliseid meetodeid kasutab sotsiaalpedagoog oma töös?	30
Sotsiaalpedagoogika ja pedagoogika erinevused ja sarnasused	30
Lühikokkuvõtte uurimistulemustest ja töö praktiline väärtus	31
Tänuõnad	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34
Lisad	38

Sissejuhatus

Eesti sotsiaalpedagoogilises diskursuses põimuvad eri aegadest ja erinevatest traditsioonidest pärit ideed, kuid terviklik arusaam puudub (Strömpl, Selg & Linno, 2012). Hämäläinen (2001) leiab, et sotsiaalpedagoogika (SP) mõiste kasutamisel on probleemiks multikontekstuaalsus ning paljuobjektsus. Sotsiaalpedagoogika nimetuse all võib mõelda nii teadus-, koolitusala, õppeainet, töö- kui ka ametiala (Hämäläinen, 2001). Kuigi koolisotsiaaltööd tehakse Eestis alates 1994. aastast (Kadajane, 2001), kinnitati sotsiaalpedagoogi kutsestandard Hariduse Kutsenõukogu poolt alles 2013 aasta detsembris (Kutsestandard, 2013), mis jääb antud töö kirjutamise ajavahemikku.

Varasemalt on uuritud sotsiaalpedagoogide tõlgendusi koolisotsiaaltöö teooria ja praktika kooskõlast (Adov, 2012). Kontentanalüüsina on uuritud sotsiaalpedagoogi tööd, rolli, ametiprofiile ja tööfunktsioone koolides Euroopa Liidu erinevate riikide võrdluses (Heinmets, 2007). Kvantitatiivsel meetodil on uuritud õpetajate arusaamu sotsiaalpedagoogi rollist ja vajalikkusest põhikooliastmes (Mitt, 2006). Kvalitatiivsel meetodil on uuritud sotsiaalpedagoogide tõlgendusi oma tööst (Lüüs, 2010).

Sotsiaalpedagoogika laiast levikust hoolimata on selle mõiste kriitiline analüüs tagasihoidlik (Mikser, 2009). Pärast aastatepikkust õppimist ülikoolis ei pruugi selguda mida sotsiaalpedagoogika endast praktikas kujutab ning mida tulevaselt sotsiaalpedagoogilt oodatakse. Samuti on eesti keeles vähe sotsiaalpedagoogilist baaskirjandust (Mikser, 2009), mistõttu viidi bakalaureusetöö raames läbi uurimus sotsiaalpedagoogika kohta. Intervjueriti koolijuhti ning õpetajaid.

Minu uurimuse uudsus seisneb teemakäsitluse vaatenurgas, kuna varem pole sotsiaalpedagoogilise töö olemuse tõlgendamise eesmärgil koolijuhti ning õpetajaid Eestis intervjueritud.

Teoreetiline lähtepunkt

Sotsiaalne konstruksionism

Käesolev bakalaureusetöö toetub sotsiaalkonstruksionistlikule teooriale, mis välistab sotsiaalselt objektiivse tõe olemasolu, väites, et kõik teadmised sotsiaalsest reaalsusest on tuletatud subjektiivsetest vaadetest, mis esindavad erinevaid huve (Burr, 2003). See tähendab, et iga inimese tunnetus maailmast ja reaalsusest on erinev ehk subjektiivne. Burr (2003) nendib, et meie maailmatunnetus ei tulene objektiivsest reaalsusest, vaid pärineb teistelt inimestelt nii minevikust kui olevikust. Järelikult mõjutavad inimesed läbi ajaloo üksteise sotsiaalset käitumist ning arusaama maailmast.

Lock (2010) kirjutab oma raamatus, et inimesed ei ole lihtsalt individuaalselt kapseldatud informatsiooni töötledjad, vaid olemuselt sotsiaalsed olendid, kes läbi märkimisväärsete kogemuste saavad täisväärtuslikeks täiskasvanuteks, kogedes maailma kogu selle hiilguses ja pettumustes. Teisiõnu, me jagame inimeseks olemise kogemusi teiste inimestega, mis on sotsiaalse konstruksionismi teooria idee.

Sotsiaalne konstruksionism pöörab suurt tähelepanu inimestevahelisele kommunikatsioonile, mille aluseks on keelekasutus. Burr (2003) väidab, et keel on oluline eeltingimus mõtlemiseks, mis loob tähenduse kategooriate ja mõistete raamistikule meie peas. Ta lisab, et keel on tegevuse vorm, millel on praktilised tagajärjed (Burr, 2003). Gergen (1997) on öelnud, et kõik tähendusrikas saab alguse suhetest. Seega inimeste igapäevaelus omab suurt rolli ja tähendust suhtlemine ning keele kasutamine. Sõltuvalt sellest, kellega me parasjagu suhtleme, toimub subjektiivne interaktsiooniprotsess, tähenduste loomine ja nende vastastikune mõistmine.

Sotsiaalpedagoogika on sotsiaalse konstrueerimise protsess ja tulemus (Strömpl *et al*, 2012). Hämäläinen (2001) toob välja sotsiaalpedagoogika semantilise poole, kus antud mõiste koosneb kahest sõnast – *sotsiaalne* ja *pedagoogika*.. „Saksa kultuuriruumist pärit sotsiaalpedagoogika mõistes sisalduv „sotsiaalne“ rõhutab tegelemist nii indiviidi, kollektiivi, kogukonna kui ka ühiskonnaga, nende tasandite omavahelist seotust ja hüveolu ning solidaarsust ja tuge haavatavatele gruppidele“ (Strömpl *et al*, 2012, lk 99, viidatud Stephens, 2009). Leino (2002) leiab, et „sotsiaalpsühholoogias nimetatakse igasugust inimeste vastastikust mõju sotsiaalseks (olenemata tasandist), mistõttu ka kõik koolis toimuv on sotsiaalne“ (Leino 2002, lk 7, viidatud Hilasvuori, Rantanen 2000).

Koolil on suur mõju ja roll inimese arengule ning ühiskonda integreerumisel. Pedagoogika on väljund, mis mõjutab ja suunab isiksuse kujunemist ja mitmekülgeks inimeseks arenemist. Klefbeck (2001) toob välja koostöö ja koordineerimise olulisuse erinevate ametiasutuste vahel. Ta leiab, et „üksikud toimingud ja ettevõtmised peaksid olema suunatud mitte ainult konkreetse osakonna, vaid laiemas plaanis ka ühtsete raameesmärkide saavutamisele“ (Klefbeck, 2001, lk 194).

Käesoleva töö teoreetiliseks aluseks on sotsiaalse konstruksionismi teooria, mis sobib oma olemuselt ideaalselt kirjeldama minu, kui uurija, subjektiivsust ja arengut sotsiaalsete interaktsiooniprotsesside käigus. Viies läbi intervjuud sotsiaalpedagoogika kohta õppisin intervjuueeritavatelt ja nemad omakorda ka minult ehk mõjutasime sotsiaalse interaktsiooni protsessis üksteist ning avardasime nii oma maailmavaadet kui ka sotsiaalse võrgustiku ulatust. Intervjuueeritavad olid osa subjektiivse reaalsuse loomise protsessist ja võrgustikust.

Sotsiaalne võrgustik

Johan Klefbeck (2001) on kirjutanud, et inividid leiavad oma sotsiaalses keskkonnas endale rolli või niši ning arendavad sellega kooskõlas dünaamilist tasakaalusuhet. Ta lisab, et sotsiaalne interaktsioon on vastastikuse mõjutamise ja kohanemise protsess, mis toimub indiviidi ja teda ümbritseva keskkonna vahel (Klefbeck, Ogden, 2001). Seega võib järeldada, et igasugune koostöö hõlmab vastastikust mõju ja kohanemisvõimet.

Buber (2013) on öelnud, et vahetu suhe sisaldab mõju vastasolevale. Oma dialoogis viitab ta eneseleidmisele läbi inimeste omavahelise suhtluse. Ta lisab, et iga Mina-Sina-vahekord sellise suhte sees, mis on määratletav ühe osapoole sihipärase mõjuna teisele, püsib mutualismi varal, millel pole määratud täiuseni jõuda (Buber, 2013).

Antud töös mainivad intervjuueeritavad mõistet „võrgustik“. Korp ja Rääk (2004) selgitavad võrgustiku mõistet järgnevalt:

Võrgustiku puhul on tegemist ühendavate ja piiritletavate suhetega teatud inimeste või inimgruppide vahel. Võrgustik eeldab mingisuguseid suhteid ja kommunikatsiooni. Vaadeldes loomulikult tekkinud inimestevahelisi suhteid, võime rääkida sotsiaalsetest suhetest ehk sotsiaalsest võrgustikust. (Korp, Rääk, 2004, lk 10).

Sotsiaalpedagoogika olemus ja funktsioonid

Pedagoogika on teadus kasvatamisest või kasvatamise oskusest (Hämäläinen, 2001). Sõna *sotsiaalne* on Hämäläinen'i (2001, lk 14) tõlgenduses kolmetähenduslik:

1. Ühiskondlik
2. Kollektiivne ja inimeste interaktsiooni puudutav
3. Solidaarne, teistele tähelepanu pöörav ja hädasolijate aitamisele suunatud

Oma arutelus jõuab Hämäläinen (2001) järeldusele, et sotsiaalpedagoogika hõlmab endas kõiki neid tähendusi.

„Sotsiaalpedagoogikas rõhutatakse kasvatuse ja inimese arengu ühiskondlikke ja kollektiivseid aspekte“ (Hämäläinen 2001). Rõhutatakse just indiviidi sotsialisatsiooni ühiskonnasüsteemide ja kollektiividega (Hämäläinen, 2001).

„Sotsiaalpedagoogilises töös on olulisel kohal inimestega suhtlemine ning dialoogi astumine. Dialoogilise lävimise tulemusena tekib inimeste vahel Mina-Sina-suhe, millel on eriline kasvatuslik, subjektsust tugevdav ja inimese eneseteadvust süvendav tähendus“ (Hämäläinen, 2001, lk 58, viidatud Buber, 1995; Freire, 1982).

Kraav (2001) on öelnud, et sotsiaalpedagoogika üks põhiküsimusi on, kuidas peaks ühiskond käituma oma sotsiaalselt tõrjutud liikmetega, kes mingil põhjusel ei ole ühiskonda integreeritud. Kraav (2001) lisab, et sotsiaalpedagoogilise töö tulemusena peab kasvama inimese võime oma eluga toime tulla, ise otsuseid langetada ja otsustatu ka ellu viia.

„Sotsiaalpedagoogika taustaks on idee inimese suutlikkusest ise oma saatust kujundada ja nägemus poliitikast ja pedagoogikast tõrjutuse leevendajana“ (Kraav, Kõiv, 2001 viidates Leino 2000, lk 22). Hämäläinen (2001) leiab, et sotsiaalpedagoogika tuumaks on inimeste aitamine eneseabile ja selleks vajaliku subjektsuse loomine. Ta lisab, et „subjektsuse all mõistetakse siinkohal inimese eneseteostust igapäevaelus, iseseisvust, vastutuse enda peale võtmist, tegutsemist moraalse isiksusena, teadlikku enesearendamist ning oma elukäigu mõjutamist“ (Hämäläinen, 2001, lk 53).

Eesti Entsüklopeedia veebipõhises versioonis defineeritakse sotsiaalpedagoogikat järgmiselt:

Sotsiaalpedagoogika on reformpedagoogika suund, mille järgi kasvatus peab lähtuma ühiskonna vajadustest ning arendama sotsiaalset aktiivsust ühistöö ja suhtluse kaudu; mõnel pool ka kooliväline kultuurharidustöö; ka arendav, kasvatav, hüvitav, õpetav, juhendav vms tegevus, mis aitab (...) inimesel

sotsiaalselt rahuldaval tasemel ühiskonnas elada. (Eesti Enstüklopeedia, Sotsiaalpedagoogika)

Enne käesoleva bakalaureusetöö uurimuse läbi viimist ei olnud Eestis kehtestatud ühtset standardit sotsiaalpedagoogi ametikohale. Seega puudus ka ühtne arusaam antud ametikoha kontseptsioonist. 2013. aasta detsembris Hariduse Kutsenõukogu poolt vastu võetud sotsiaalpedagoogi kutsestandard (Kutsestandard, 2013) määratleb sotsiaalpedagoogi tööd järgnevalt:

Sotsiaalpedagoogi töö eesmärk on isikute sotsiaalsete oskuste õpetamine, parendamine, erinevate sotsiaalsete ja toimetulekuprobleemide ennetamine ning leevendamine, tegutsemisvõime ja toimetuleku toetamine nii individuaal- kui võrgustikutöös pedagoogiliste vahenditega.

Koolisotsiaaltöö on koolis pakutava haridusteenuse enesestmõistetavaks ja olemuslikuks osaks, mida ei saa hariduse andmisest lahutada (Kadajane, 2001). Rääkides efektiivsest ja sihipärasest koolisotsiaaltööst leiab Kadajane (2010), et koolisotsiaaltöö roll peab olema igas kooli kollektiivis läbi räägitud ja kokku lepitud. Erinevate Eesti koolide kodulehekülgedelt, kus tegutseb sotsiaalpedagoog, võib leida antud ametikoha varieeruvad ametijuhendid, eesmärgid ja ülesanded. „Koolisotsiaaltöö baseerub laialdastel oskustel, mis arenevad edasi, kinnistuvad praktilise töö käigus ja kujunevad välja meeskonnatöös vastastikuse mõjutamise tulemusena“ (Kadajane, 2001, lk 50).

Hämäläinen (2001) leiab, et sotsiaalpedagoogika enesemääratlus kujuneb ja areneb diskussiooni käigus, mida peetakse mõiste sisu, sotsiaalpedagoogilise mõtte ja tegevuse lähtekohtade ja olemuse kohta. Hämäläinen (2001) lisab, et sotsiaalpedagoogika kohta ei ole üht kõigile samaviisi vastuvõetavat tõlgendust. Niels Rosendal Jensen (2013) leiab, et mõiste „mitmekesisuses seisneb ühtsus“ (*unity in diversity*) on eelistatud lähenemine sotsiaalpedagoogikale, selle asemel, et nõuda ühise paradigma moodustumist.

Lüüs (2010) uuris sotsiaalpedagoogide tõlgendusi oma tööst, saades üheks tulemuseks, et sotsiaalpedagoogidel on kindel nägemus, kuidas on seotud teooria ja praktika, lisades, et neid arvamusi võib pidada institutsionaliseerunuks ja need vajaks edaspidist uurimist. Käesoleva töö uurimisprobleem lähtub eelnimetatud varasema uurimuse (Lüüs, 2010) tulemustes tõstatatud vajadusest tõlgendada institutsionaliseerunud arusaamu sotsiaalpedagoogilise töö kohta.

Antud töö uurimisprobleemiks on, millised on erinevate spetsialistide tõlgendused sotsiaalpedagoogika kohta.

Lähtudes uurimisprobleemist püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- Mis on sotsiaalpedagoogika õpetajate/koolijuhi tõlgenduses?
- Mida ja miks ootavad õpetajad ja koolijuht sotsiaalpedagoogilt?
- Mida teeb sotsiaalpedagoog koolis kooli juhtkonna liikme ja õpetajate tõlgendustes?
- Mille poolest erineb sotsiaalpedagoogika pedagoogikast kooli juhtkonna liikme ja õpetajate tõlgenduses?

Metoodika ja protseduur

Valim

Uuringus kasutasin mugavusvalimit - kasutades oma tutvusringkonna abi, leidsin kolm õpetajat ja ühe kooli juhtkonna liikme, kes olid nõus osalema uurimuses. Intervjueeritavatega ei olnud mul enne intervjuude läbiviimist varasemaid kokkupuuteid, mis võimaldas hinnanguvabalt ja objektiivselt elada sisse intervjueeritav-intervjuuerija rolli.

Intervjueeritavaid oli kokku neli ning minu töös esinevad nad nii selguse kui konfidentsiaalsuse mõttes ka oma ametinimetustega. Allolevas tabelis (vt. Tabel 1) on esitatud intervjueeritavate ametialased nimetused, vanus ja tööstaaž.

Tabel 1. Intervjueeritavate ametinimetused, vanus ja tööstaaž.

Ametialane nimi	Vanus	Tööstaaž
Kooli juhtkonna liige	46a.	10a.
Klassijuhataja	51a.	29a.
Aineõpetaja	55a.	26a.
Suure kooli õpetaja	54a.	35a.

Intervjueeritavad on kõik staažikad, ligi kolmekümneaastase koolis töötamise kogemusega naised. Pikast tööstaažist tingituna on õpetajatel võrdlusmoment enne ja pärast sotsiaalpedagoogi ametikoha teket koolis. Õpetajad õpetavad nii põhikooli kui gümnaasiumi kooliastmes. Mugavusvalimist tingituna juhuse tahtel töötavad kooli juhtkonna liige,

klassijuhataja ja aineõpetaja koos ühes väiksemas Tallinna koolis ja Suure kooli õpetaja ühes teises Tallinna koolis.

Andmete kogumine ja uurimuse protseduur

Lähtudes uurimiseesmärkidest tõlgendada kooli juhtkonna liikme ja õpetajate arusaami sotsiaalpedagoogikast, olen oma bakalaureusetöö üles ehitanud tuginedes kvalitatiivsele meetodile, kus tegeletakse inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimise, kirjeldamise ja tõlgendamise, püüdes mõista pigem väikese arvu osalejate maailmavaadet (Laherand, 2008, lk 20, viidatud Smith 2006, lk 2). Valisin kvalitatiivse meetodi, kuna seda iseloomustab nähtuste interpreteerimine Krull (2000). Uuritavate tõlgendused antakse edasi arusaamade kirjelduse kaudu, mis toetub üldisele teoreetilisele seisukohale, et inimliku kommunikatsiooni, tõlgendamise ja mõistmise põhiomaduseks on keelekasutus (Laherand, 2008). Seepärast võimaldab kvalitatiivne meetod käesoleva töö teema puhul mõista uuritavaid paremini. Kvalitatiivse uurimismeetodi teoreetilise poolega tutvumiseks tuginesin erinevate autorite (Laherand, 2008; Patton, 2002; Wodak, Krzyżanowski, 2008) teemakäsitlustel.

Empiiriliste andmete kogumine toimus 2013. aasta aprilli kuus. Kahel päeval viidi läbi neli poolstruktureeritud intervjuud, nelja inimesega – suure kooli õpetaja, kooli juhtkonna liige, klassijuhataja ja aineõpetaja.

Intervjuude salvestamiseks kasutati intervjuueeritavate nõusolekul telefoni diktofoni. Intervjuud oli ajaliselt limiteeritud ja eelnevalt kokku lepitud. Intervjuude kestvus oli 35 kuni 55 minutit. Andmeid koguti intervjuueeritava seisukohalt loomulikus keskkonnas, milleks olid töökoha või kodu ruumid. Suure kooli õpetaja, kooli juhtkonna liikme ja klassijuhataja intervjuud toimusid koolimajas, vaba tunni ajal, teistest eraldatud ruumis. Aineõpetaja intervjuu toimus tema kodus.

Intervjuusid alustati lausega „Palun räägi mulle sotsiaalpedagoogikast“. Lähtudes poolstruktureeritud intervjuu põhimõttest esitati teemas püsimiseks ja vastavalt vajadusele, tuginedes varasemale teemakäsitlusele (Kraav, Kõiv, 2001, Lüüs 2010, Mitt, 2006), täpsustavaid küsimusi, mis võimaldasid intervjuueeritaval oma mõtteid rohkem avada ja uurijal oluline informatsioon kätte saada (vt Lisa 1)

Esitatud põhiküsimused olid:

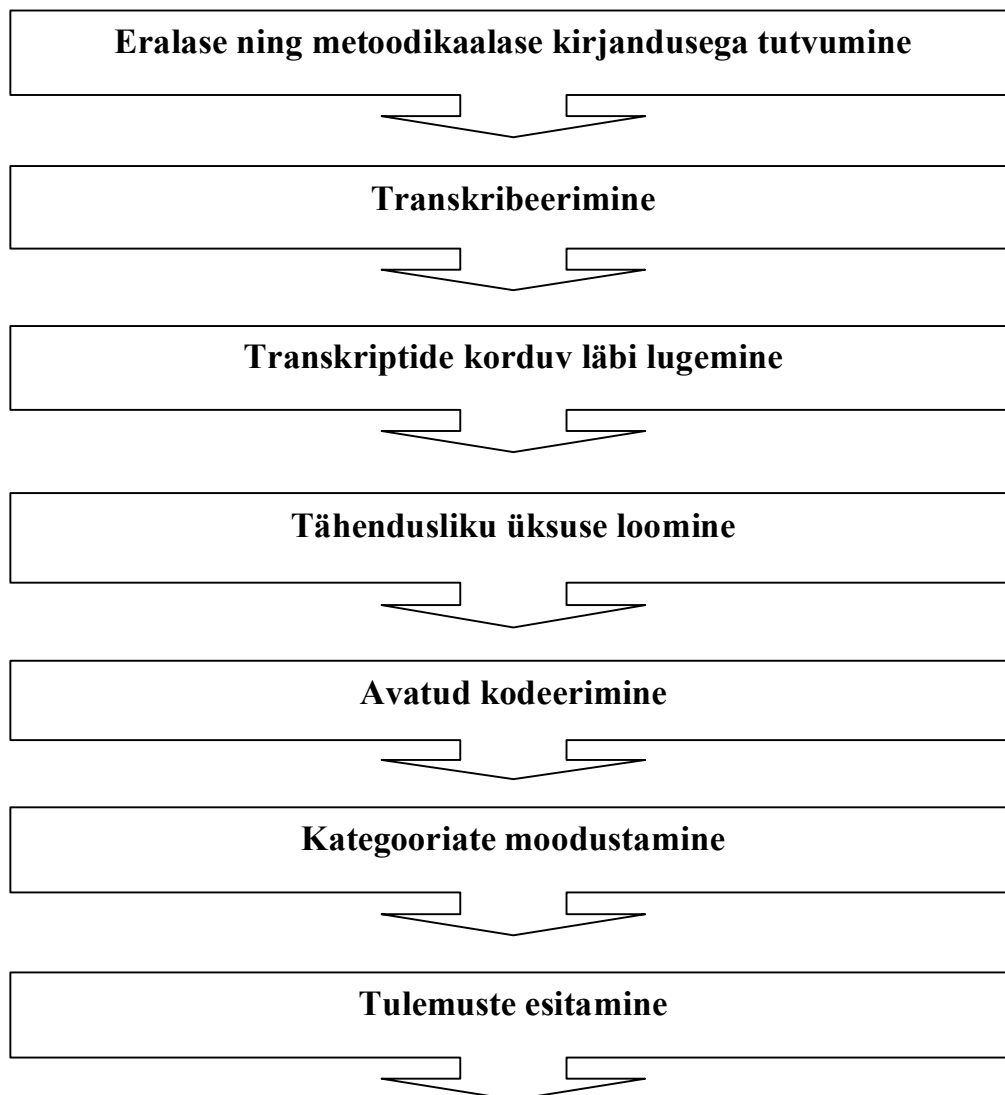
- Mis on sotsiaalpedagoogika?
- Mida teeb sotsiaalpedagoog koolis?
- Mida ootad sotsiaalpedagoogilt? Miks?

- Mille poolest erineb sotsiaalpedagoogika pedagoogikast?

Andmete analüüsi meetod

Andmete analüüsimiseks valisin kvalitatiivse meetodi, kus põhirõhk on kirjutamisel ja enesetäiendamisel läbi jätkusuutliku analüüsi. „Rõhuasetus ei ole lugejale tulemuste esitamisel, vaid uurija analüüsib -pidevalt oma teoreetilist vaatenurka lihvides ja käsitlust täpsustades – vaatlusmaterjali nii temaatiliselt kui mõisteliselt, tehes seda suuremate üldistuste suunas, ta hangib selgitusmalle ja arendab oma teoreetilisi seisukohti“ (Sirikka, Pirkko, Sajavaara, 2005).

Andmete analüüsi etapid on esitatud järgneval joonisel (vt. Joonis 1):



Joonis 1. Andmete analüüsi etapid

Kõigepealt transkribeeriti kogutud intervjuud, kasutades programmi *Transcribe* [transcribe.wreally.com (viimati külastatud: 30.04.2014)]. Antud programmi siseselt kuulati salvestatud materjali, kasutades erinevaid funktsioone täpsemaks litereerimiseks - helifailide korduv kuulamine, edasi-tagasi kerimine, aeglasemalt ja kiiremini heli esitamine, pauside tegemine. Kuuldu kirja panemisel eirati kohati keelereegleid, et võimalikult täpselt anda intervjueeritava kõne edasi. Näiteks asetati komad lausetes kohtadesse, mis fikseerisid intervjueeritava kõnes pausi. Sisse jäeti parasiitväljendid ja -häämitsused „noh“, „nagu“, „selles suhtes“, „tähendab“, „mhmh“, „mkm“, „ee...“ Intervjueeritava poolt rõhutatud sõnad märgiti suures kirjas. Köhatused, naer, pikemad pausid koos mõõdetud sekunditega ja omapoolsed kommentaarid lisati sulgude vahele. Ebaselgete sõnade ette ja järel pandi küsimärgid. Olenevalt intervjueeritava diktsioonist ja rääkimise kiirusest kulus ühe intervjuu transkribeerimiseks keskmiselt 5-7 tundi. Transkribeerimise maht oli vastavalt ühe intervjuu kohta 15, 15, 13 ja 16 lehekülge, kogusummaga 59 lehekülge.

Väljavõte transkribeeritud kõnest:

NIMI: [...]et selles suhtes seda me teeme KOOSTÖÖNA, et sotsiaalpedagoog ise kohe ei hakka kuskile ???kõndima??? siis noh[...].

Transkribeeritud teksti põhjal teostati kvalitatiivne sisuanalüüs, kus lähtuti induktiivsest strateegiast. Kasutati Laherand (2008) andmete analüüsimise kirjeldamist avatud kodeerimisest: lahutati tekst osadeks, ning seda mõistes arendati välja kategooriad ja uuringu edenedes korrastati need süsteemselt.

Kodeerimisotsuste tegemiseks loeti transkribeeritud tekste korduvalt. Kodeerides kasutati lause-lausel või lõik-lõigult süsteemi, lähtudes uurimisküsimustest ja uuringu etapist, milleni on jõutud. Transkribeeritud tekstis leiti tähenduslik üksus, milleks olid märksõnad või laused, mis olid seoses uurimisteedega kesksel tähendusel.

Tanskriptidel koodide märkimisel esinesid seaduspärasused ja tähenduslike üksuste kordused. Sarnaste ja korduvate koodide märgistamiseks kasutati erinevaid värve. Kokku saadi 13 erineva värviga üksust, mille tähendused on märgitud eraldi paberile (illustreerival eesmärgil vt.Lisa 2), mille põhjal hiljem lisamärkmete tegemisel tekkis kategooriate süsteem.

Väljavõte transkribeerimist:

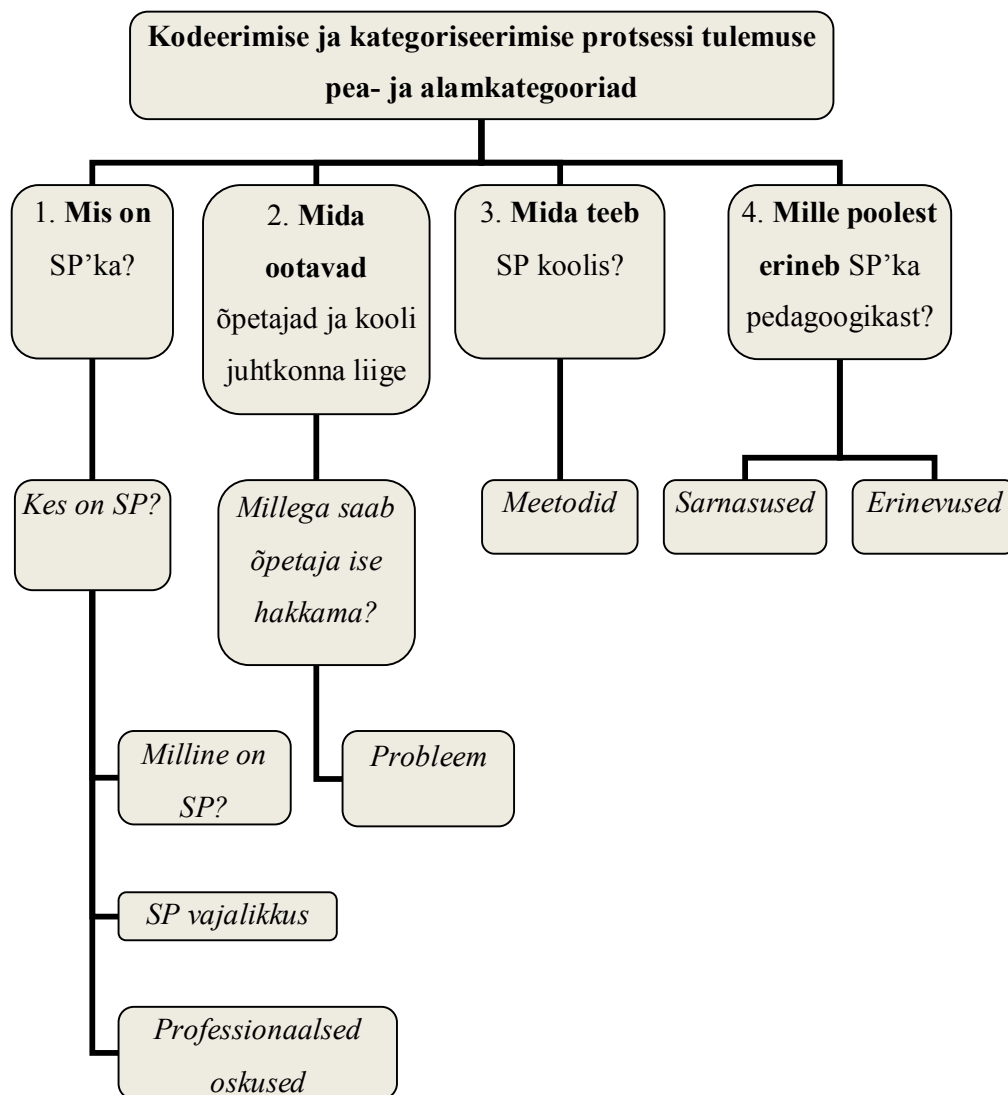
NIMI: [...] *no ega ma niimoodi ju ei oska öelda. Aga tähendab ikkagi koolis, koolis on ta tugiisik. On siis ekssole tugiisik, õetajate ja õpilase vahel aga ka näiteks vanemate ja lapse vahel. Selle pärast, et mina leian, et praeguse aja vanemad ei saa oma laste kasvatamisega üldse hakkama [...].*

Antud lõigu kodeerimisel lähtuti lause-lausel süsteemist, kus kasutati eristuvaid värve, mis vastavad määratletud tähenduslikele üksustele. Näiteks lause „no ega ma niimoodi ju ei oska öelda“ lilla värvusega koodiks on „teadmatus“. Laused „Aga tähendab ikkagi koolis, koolis on ta tugiisik. On siis ekssole tugiisik, õetajate ja õpilase vahel aga ka näiteks vanemate ja lapse vahel.“ kollase värvusega koodiks on „mida teeb sotsiaalpedagoog“. Lause „Selle pärast, et mina leian, et praeguse aja vanemad ei saa oma laste kasvatamisega üldse hakkama“ on määratletud halli värvusega koodiks tähendusega „probleem“.

Koodide märgistamise järel rühmitati need teemade kaupa. Iga teemagrupi puhul otsiti sisulist loogikat ja selle alusel struktureeriti ja organiseeriti tervikpilt. „Sarnase tähendusega tekstiosad koondati vastavate kategooriate alla“ (Laherand, 2008, lk 290). Protsessi tulemusena moodustusid sisulised teemaüksused ning alateemad ehk kategooriad ja alamkategooriad. Nendest omakorda moodustati 4 peakategooriat, mis lähtusid püstitatud uurimisküsimustest.

Järgnevalt on toodud näide, kuidas moodustati koodidest kategooriaid: koodi „Tugi ja abi nii õpilastele kui õpetajatele“ ja „See sotsiaalpedagoog on ka viimase aja trend“ koondati alakategooria „Kes on sotsiaalpedagoog“ alla. Koodi „Lastesõbralik, ei tohi olla kuri tädi“ ja „Teeb oma tööd südamega“ koondati alakategooria „Milline on sotsiaalpedagoog“ alla. Mõlemad alakategooriad koondati suure peakategooria „Mis on sotsiaalpedagoogika“ alla.

Transkriptide kodeerimise ja kategoriseerimise protsess on selgitatud Joonis 2, kus hargneb kategooriate jaotus pealkirjaga *protsessi tulemuse pea- ja alamkategooriad*. Antud joonisel on illustreeriv eesmärk mõistmaks kategooriate sisu. Joonisel on peakategooriad märgitud püstises ja alakategooriad kaldkirjas.



Joonis 2. Transkriptide kodeerimise ja kategoriseerimise protsess

Kvalitatiivsele uurimistöole omaselt ja tuginedes sellekohasele teaduskirjandusele (Laherand, 2008) pöörduti korduvalt juba läbitud etappide juurde tagasi, mille käigus etapid omavahel segunesid, aidates seeläbi tulemusi interpreteerida ja analüüsida.

Tekstis tähistab *kaldkiri* tsitaate ning neis on kasutanud järgnevaid sümboleid:

/.../ – tsitaadist välja jäetud tekstilõik tsitaadi lühendamiseks

[aabb] – autori märkus või selgitus

(KJL) – kooli juhtkonna liige

(SKÕ) – suure kooli õpetaja

(KL) – klassijuhataja

(AÕ) - aineõpetaja

Uurimuse kitsaskohad, valiidsus ja reliaablus

Uurijana teadvustasin oma primaarset rolli ja subjektiivsust, mis mõjutab uurimistulemusi ja sellest lähtuvat analüüsi. Töö autorina puudub mul varasem kogemus intervjuude läbi viimisel ja uurimustöö koostamisel, mida võib pidada töö suurimaks kitsaskohtade põhjustajaks. Ühtlasi oleks võinud saata lahti kirjutatud andmed intervjuueeritavatele ülevaatamiseks ja vajadusel täiendamiseks, et suurendada käesoleva töö valiidsust. Uurijana arvestan järgnevates uurimustes nimetatud kitsaskohtadega.

Analüüs on kirja pandud hinnanguvabalt ja tõendatavalt ehk objektiivselt, mis tähendab, et uurija mõju uurimistulemustele on viidud miinimumini (Laherand, 2008). Andmed ei sisalda kriitikat ja hinnanguid tulemuste suhtes, vaid edastavad lugejale tsiteeritud uurimistulemusi (Patton, M.Q. 2002, lk 27). Mõned uurijad kasutavad andmete analüüsimisel kõrvalist abi (Lichtman, 2014, lk 60). Analüüsimisel kasutasin autorina koostöögrupi kaasabi, et tõlgendada kogutud andmeid tõeselt, ilma rikkumata. Tulemuste edasisel lahti kirjutamisel ja analüüsimisel suunasid mind juhendajad Sirje Pihlap ja Tiiu Kadajas.

Valiidsete uurimistulemuste saavutamiseks oli autor järjepidev pöördudes korduvalt tagasi nelja põhilise püstitatud uurimisküsimuse juurde. Intervjuueerijana üritasin olla julgustav ja toetav, püüdes luua intervjuueeritavaga usalduslikku kontakti. Pidasin kinni uurijaetikast tagades uuritavatele anonüümsus. Käesolevas töös kajastuvad intervjuueeritavad oma ametinimetustega.

Kogu uurimisprotsessi usaldusväärsus on seda suurem, mida detailsemalt see on dokumenteeritud (Laherand, 2008). Antud töös on esitatud ulatuslik kirjeldus uurimuse erinevate protsesside läbi viimisest, mis omakorda võimaldavad teostada analoogseid kordusuuringuid. Käesoleva töö põhjal on võimalik edasi uurida sotsiaalse probleemi olemuse tagamaid, mis kumab tihti ja tugevalt intervjuueeritavate öeldust.

Tulemused ja arutelu

Õpetajate ning kooli juhtkonna liikme tõlgendused sotsiaalpedagoogikast

Antud peatükis on esitatud intervjuudest saadud tulemused ja arutelu. Arutelu, tulemuste analüüsimine ja võrdlemine toetub teaduskirjandusele ning tulemuste tõlgendused on esitatud püstises kirjas. Intervjueeritavate näited ja väljendid on esitatud muutmata kujul kaldkirjas.

Tulemused on esitatud lähtuvalt eelpool näidatud kodeerimise ja kategoriseerimise protsessi käigus tekkinud pea ja alakategooriate tabelist. Kõigepealt on esitatud peakategooria ja seejärel selle alla kuuluvad alakategooriad. Näiteks peakategooriale „Mis on sotsiaalpedagoogika?“ järgnevad alakategooriad „Kes on sotsiaalpedagoog“ ja „Millised on sotsiaalpedagoogilised oskused?“

Tulemuste ja arutelu lõpus on esitatud lühikokkuvõtte uurimistulemustest ja töö praktiline väärtus.

Mis on sotsiaalpedagoogika?

Läbi viidud intervjuusid alustati lausega, palun rääkige mulle sotsiaalpedagoogikast. Kooli juhtkonna liige defineeris sotsiaalpedagoogikat sotsiaalpedagoogi tegevuse kaudu. Intervjuu lõpu poole pöördui tagasi sama küsimuse juurde, kus intervjueeritav defineeris sotsiaalpedagoogikat sotsiaalpedagoogi omaduste kaudu, samas tunnistades, et ta ei oska ka pedagoogikat defineerida.

Nojah, sellest on vähe tolku, kui omadusi hakata kirjeldama. /.../ ma ei oska ka pedagoogile definitsiooni anda, või õpetajale, mis definitsioon see võiks olla, inimene kes annab ainet? no ei anna ainult ju tegelikult? (KJL)

Suure kooli õpetaja ütles, et sotsiaalpedagoogika on töö lastega. Aineõpetaja ei osanud sotsiaalpedagoogikat defineerida. Selle asemel hakkas ta rääkima sotsiaalpedagoogist ja tema tööülesannetest. Direktsiooni esindaja ja õpetaja olid sotsiaalpedagoogika defineerimisega raskustes.

Kindla arusaama puudumine võib tingitud olla sellest, et sotsiaalpedagoogika mõiste kasutamisel on probleemideks *multikontekstuaalsus* – seda käsitletakse paljudes seostes – ning *paljuobjektsus* – sellega viidatakse sageli erinevatele asjadele. Sotsiaalpedagoogika nimetuse all võib mõelda nii teadus-, koolitusala, õppeainet, töö- kui ka ametiala (Hämäläinen, 2001).

Kes on sotsiaalpedagoog?

Kooli juhtkonna liikme ja õpetajate tõlgendustes on sotsiaalpedagoog **tugiisik** ja **abi** nii õpilastele ja õpetajatele kui ka vanemate ja laste vahel. Rääkides sotsiaalpedagoogi vajalikkusest, kinnitas kooli juhtkonna liige, et ei kujuta ette kooli ilma sotsiaalpedagoogita.

Ikkagi ka õpetajatele on tugi ja abi. sõna otseses mõttes. et sama moodi meil. noh direktoriga. abi ikkagi kõrvalt. (KJL)

Sotsiaalpedagoog on, tugiisik, kes tuleb appi lastele ja tema perele, igasuguste probleemide korral, mis puudutavad koolikohustuse täitmist ja lapse esmasi vajadusi. (SKÕ)

Koolis on ta tugiisik. /.../ õpetajate ja õpilase vahel aga ka näiteks vanemate ja lapse vahel. (AÕ)

Mitt (2006) järeldas oma uurimistulemustest samuti, et õpetajad vajavad koolis sotsiaalpedagoogi professionaalset abi ja nõustamisalaseid teadmisi toimetulekuks laste probleemidega. (Mitt, 2006)

Klassijuhataja leiab, et sotsiaalpedagoog on raskustesse sattunud laste ning õpetaja abistaja, kes uurib, mida probleemi korral teha. Sotsiaalpedagoogil on tema silmis rohkem võimalusi, aega ning õigusi, kui klassijuhatajal.

Temal [sotsiaalpedagoogil] on nagu rohkem aega nendega [probleemsete lastega] tegeleda. /.../ tal on nagu sidemed kõigi nende erinevate tugisüsteemidega /.../ olla lapse abistaja kui ka õpetaja abistaja. ja /.../ kellel oli teatud õigused, rohkem uurida ja rohkem teada saada. (KJ)

Aineõpetaja annab sotsiaalpedagoogile tabava **definiitsiooni**:

Inimene, kes aitab õpetajatel mõista lapsi, lastel õpetajat. (AÕ)

Kooli juhtkonna liikme ja õpetajate tõlgendustest selgub, et sotsiaalpedagoogi nähakse enim tugisüsteemi osana. See arusaam kattub ka sotsiaalpedagoogide endi tõlgendustega varasemast uurimusest (Lüüs, 2010): „Sotsiaalpedagoog näeb ennast nii tugisüsteemina kui ka osana tugisüsteemist. Kahene nägemus on tingitud olukorrast, kus sotsiaalpedagoog peab funktsioneerima nii üksikindiviidina kui ka süsteemina. Erinevad arvamused põhinevad praktilisel kogemusel“ (Lüüs, 2010).

Huvitava muustrina võrdlevad väikse kooli õpetajad ja kooli juhtkonna liige sotsiaalpedagoogi ja sotsiaaltöötajat. Suure kooli õpetaja neid ei seosta. Võrreldes sotsiaalpedagoogikat ja sotsiaaltööd leidis kooli juhtkonna liige, et sotsiaaltöö tegija töötab täiskasvanutega.

Klassijuhataja leidis, et **sotsiaalpedagoog ei ole sotsiaaltöötaja**, kuna viimane tegeleb rohkem materiaalse poolega ning hoolekandega.

Näiteks nagu need sotsiaaltöötajad, kes maal on, vanuritele toitu viivad jne. see on siiski natukene midagi muud minu jaoks. (KJ)

Ta lisas, et alguses nimetati nende koolis sotsiaalpedagoogi koolisotsiaaltöötajaks. Nime muutus tuli ilmselt sellest, et koolisotsiaaltöötaja nimetus ei vasta sotsiaalpedagoogilisele tegevusele.

See nimetus siiski ei vasta sellele tegevusele. (KJ)

Antud mõttekäik ühtib Linno (2005) arvamusega, et sotsiaalpedagoogika ja koolisotsiaaltöö on kaks erinevat lähenemist, kus sotsiaalpedagoogika puhul on tegemist veidi kitsama lähenemisega, kui seda on koolisotsiaaltöö Linno (2005).

Aineõpetaja seevastu leidis, et **sotsiaalpedagoog on lühem nimetus kui sotsiaaltöötaja** ning sisuliselt tähendavad need tema silmis sama ametit.

Sotsiaalpedagoog on selles mõttes nagu nii pikk nimetus /.../ õpetajate kohta ei ütle ka ju mitte keegi, et näe see pedagoog seal, eks ole. kõik ütlevad ju lihtsalt õpetaja. (AÕ)

Ühtlasi mainis aineõpetaja ka juhuslikes lausetes sotsiaalpedagoogi asemel sotsiaaltöötajat.

Näen seda sotsiaaltöötajat koridori peal ja ütlen, et näe vaata, Toomas oli täna njuukenjuuke. (AÕ)

Suure kooli õpetaja sõnul on sotsiaalpedagoog **viimase aja trend**, mida umbes kümme aastat tagasi veel ei olnud.

See trend on tulnud elust endast, sest seda on vaja. (SKÕ)

Ta nentis, et Eesti haridus- või riigisüsteemis on midagi väga valesti, kui sellist ametikohta nagu sotsiaalpedagoog on vaja kooli luua.

Riigis on tekkinud olukord, kus inimesed on jäänud elu hammasrataste vahele, kas vehivad hommikust õhtuni tööd teha selleks, et pere ära toita, lapsi pole aega kasvatada ja neid jälgida või on teine äärmus, et tuntakse ennast rikkuritena maailmavalitsejatena ja arvatakse, et minu võsu võib teha kõike ja sina õpetaja oled teenindaja ja teed seda, mida sult tahetakse. (SKÕ)

Varasemast uurimusest (Gutman, 2013) on samuti selgunud, et sotsiaalpedagoogi ametikoht on õppeasutuses vajalik koos- ja võrgustikutöö paremaks toimimiseks.

Millised on sotsiaalpedagoogi professionaalsed oskused?

Rääkides sotsiaalpedagoogikast, on koolides ametijuhendid ja ameti sisuline kontseptsioon, ent järgnevalt on välja toodud, mida kooli juhtkonna liige ja õpetajad arvasid, vastates küsimusele „milline on sotsiaalpedagoog?“ ehk milline inimene sobib sotsiaalpedagoogilist tööd tegema. Sotsiaalpedagoogi kutsestandardi (2013) kohaselt on sotsiaalpedagoogiliseks tööks vajalikud omadused: kohanemisvõime, järjekindlus, pingetaluvus ja empaatia.

Kooli juhtkonna liikme jaoks on kõige olulisem vastastikune **usaldus** õpilase ja sotsiaalpedagoogi vahel.

Sotsiaalpedagoog peaks olema selline inimene, kelle juurde lapsed jubevad tulla ja rääkida oma mure. (...) Kui sotsiaalpedagoog mõne lapsega noh näeb, et on mingi probleem, et see laps julgeb temaga vastu rääkida. (KJL)

Varasemast uurimusest (Lüüs, 2010) on selgunud, et sotsiaalpedagoogide arvates ei ole abi küsima tulemine koolikontekstis veel piisavalt loomulikuks mõtteviisiks.

Sotsiaalpedagoog peaks looma lapsele **turvatunde**, olema **sõbralik** ja **ennast kehtestav**.

Lastesõbralik, et ei tohi olla kuri tädi (muigab)...eee...samas üsnagi konkreetne, et lapsed üle ei sõidaks, sest lapsed eksole kasutavad ka ära...aga, et üks täiskasvanu, kes KA, lisaks teistele õpetajatele tagab (...) turvatunnet. (KJL)

Sotsiaalpedagoogi iseloomuomadustena loetleb kooli juhtkonna liige **koostöövalmiduse, sõbralikkuse ning empaatiavõime**.

Ta peab olema selline inimene, et nii õpetajad ja õpilased tahavad abi tema käest küsida ja vastu võtta. (KJL)

Sotsiaalpedagoogilises töös pole oluline **vanus**.

Muud omadused on olulisemad, mis ma olen siin eelnevalt rääkinud aga vanus ei puutu minu arust absoluutselt asjasse. (KJL)

Suure kooli õpetaja tõlgenduses on sotsiaalpedagoog **südamlik** ja väga **osavõtlik** inimene, sekkudes aktiivselt kooliellu.

Ta on selline suhtleja ja aktiivne ja seepärast ei ole ta oma kabinetis vaikuses, vaid teda on koolipeal näha. (KJL)

Klassijuhataja leiab, et sotsiaalpedagoogilise töö eesmärkide saavutamiseks on oluline **inimpsühholoogia mõistmine**.

Kuna ta on meil alles algaja, siis ma arvan, et tal ilmselt see psühholoogia ei ole ka veel nii tugev. et see võibolla ei vii sihile. (KJ)

Viidates algajale sotsiaalpedagoogile, eeldan, et erinevalt kooli juhtkonna liikmest on klassijuhataja jaoks oluline sotsiaalpedagoogi vanus.

Loetledes sotsiaalpedagoogi isiksuseomadusi, rõhutab klassijuhataja, et sotsiaalpedagoog peab olema **väga suure südamega, väga hea psühholoog, väga toimekas inimene ja väga kindla sõnaga**. Sotsiaalpedagoog peab olema **paindlik**, et luua kompromisse ning näha olukorda läbi lapse silmade.

Aineõpetaja loetleb, et sotsiaalpedagoog peaks olema **empaatiline, julgustav ja positiivne**.

Ta peab ju nendele muredele kaasa elama ja nendest aru saama. kõik inimesed ei ole niisugused. (AÕ)

Sarnaselt ametlikule sotsiaalpedagoogi kutsestandardile (2013) toovad ka õpetajad enim välja empaatia olulisuse sotsiaalpedagoogilises töös. Varasemast uuringust (Lüüs, 2012) on selgunud, et sotsiaalpedagoogid ise näevad, et sotsiaalpedagoogidel on olemas sarnased isikuomadused, mida nähakse töö eeldusena. Eelduslikud isikuomadused nagu paindlikkus, stressi taluvus, julgus ja õppimisvõime loovad algaasi sotsiaalpedagoogina hakkamasaamiseks“ (Lüüs, 2012).

Õpetajate ja kooli juhtkonna liikme ootused sotsiaalpedagoogile

Kooli juhtkonna liikme põhiline ootus on sotsiaalpedagoogi poolne **ametijuhendi täitmine, ennetus- ja koostöö tegemine, probleemidega**, mida oleks võimalikult vähe, **hakkama saamine**.

Tegemist ongi siis koostöö ja ühised väärtused /.../ pole vahet pole kes ta on. sotsiaalpedagoog või töömees /.../ kooliti on erinev see ametijuhend /.../ et mis tingimused kellelegi peale pannakse või ei panda. (KJL)

„Juhindudes hariduse eesmärkidest, vajadustest ja õppimisprotsessist, peab efektiivne, sihipärane ja ühtmoodi mõistetav koolisotsiaaltöö roll olema igas koolikollektiivis läbi räägitud ja kokku lepitud“ (Kadajane, 2001, lk 49). Antud uurimuse tulemuste põhjal võib aga järeldada, et see on keeruline, kuna sotsiaalpedagoogi aetakse kohati isegi sotsiaaltöötajaga segamini.

Sotsiaalpedagoogilt ta ootab **konkreetsust, lastesõbralikkust ja turvatunde pakkumist** „katkistest“ peredest pärit lastele.

Suure kooli põhiliseks ootuseks on samuti **koostöö** nende laste osas, kelle puhul õpetaja tunneb, et ta ei saa üksinda hakkama või tema mõjutusvahendid jäävad väheseks.

Vot seda ootangi, et siis võtab edasi sotsiaalpedagoog ja tegeleb edasi, nende raskemate juhtumitega. (SKÕ)

Koostööna peab suure kooli õpetaja silmas probleemi delegeerimist sotsiaalpedagoogile ning kui sotsiaalpedagoog selle vastu võtab, siis koostöö toimib.

Aineõpetaja ootab sotsiaalpedagoogilt **probleemsete lastega tegelemist ja võimaluse korral lahendusele jõudmist**, et õpetaja saaks keskenduda oma töö tegemisele.

/.../ et ta aitab minul teha ka minu tööd, et tema siis tegeleb nende probleemsete lastega. (AÕ)

Algaja sotsiaalpedagoog pöördugu vajadusel teiste poole, kes oskaksid teda suunata. Siinkohal peab aineõpetaja silmas koostöö vajalikkust, mis aga on vastuolus õpetaja sooviga keskenduda oma tööle ehk õpetamisele, mitte probleemsete lastega tegelemisele.

Klassijuhataja ootab sotsiaalpedagoogilt eelkõige **abi** ning osapoolte **organiseeritud suhtlemise korraldamist**, kui klassijuhataja ise ei saavuta kontakti lapse esindajatega.

Et ta organiseeriks mulle selle võrgustiku või selle kokkusaamise, et ta kutsuks kõik osapooled kokku. sest aegajalt mina ei saa näiteks /.../ mõnega /.../ üldse ühendust. (KJ)

Õpetajate ning koolijuhataja ootused sotsiaalpedagoogi suhtes kattuvad mõttega, et sotsiaalpedagoog on iseseisev spetsialist, kes teeb koostööd psühholoogide, pedagoogide jt ametite esindajatega (Arras, 2007). Antud töö tulemuste põhjal võib loetellu lisada ka probleemsete lastega tegelemise ja õpetamise.

Millega saab õpetaja ise hakkama enne, kui sotsiaalpedagoogi poole pöördub?

Kooli juhtkonna liige leidis, et õpetajal peab olema enne sotsiaalpedagoogi poole pöördumist **eeltöö tehtud**. Klassijuhataja peab olema **suhelnud lapsevanemaga**.

/.../ mitte ainult meili teel, vaid kas siis telefoni teel või siis otse näost näkku (KJL)

Tänu pikaajalisele koolis töötamise kogemusele saab suure kooli õpetaja iseseisvalt hakkama enamike probleemidega. Vaid väga probleemsete perede puhul vajab ta sotsiaalpedagoogi abi, tuues näite konkreetses olukorrast.

Vanemad telefoni ei võtnud, meilidele ei vastanud...ee....ukse taga käisin, sisse ei saanud ja laps oligi kadunud. et vot siis pöördus juba sinna ukse taha ja telefonitsi sotsiaalpedagoog. (SKÕ)

Klassijuhataja pöördub sotsiaalpedagoogi poole, kui **kodu ei tee enam kooliga koostööd**.

Sa [klassijuhataja] võid küll rääkida vanematele. nad ju käivad ka eKoolis, nad näevad, et asi on nii hull. et... no neid ei huvita üldse. (SKÕ)

Sotsiaalpedagoogi poole pöördumise põhjuseks on ka **suure komplekteeritusega klassid**, millest klassijuhataja jõu- ja ajavarud üle ei käi.

Kui klassijuhatajal on ikka 30 last. kui isegi neist paar on probleemsed, sul ei jätku nende jaoks jõudu. temal [sotsiaalpedagoogil] on nagu rohkem aega nendega tegeleda. (SKÕ)

Põhikooli- ja gümnaasiumi seaduses (vt. Põhikooli ja gümnaasiumi..., 2010) on sätestatud põhikooli õpilaste arv järgmiselt: kooli pidaja võib direktori ettepanekul ning hoolekogu nõusolekul kehtestada klassi täitumuse ülemise piirnormi, kuni 26 õpilast.

Aineõpetaja tunnistas, et ta eriti ei pöördugi sotsiaalpedagoogi poole, kuna see on rohkem **klassijuhataja töö**. Samas lisades, et tal on **kohustus raporteerida probleemset käituvast õpilasest nii head kui halba**.

Anname koguaeg tagasisidet, et mis moodi ta siis eksle tunnis käitub. kirjutame eKooli jälle, et vat täna ta oli njuuke-njuuke, ja isegi siis, kui ta /.../ tõepoolest võtab kätte ja kohe õpibki, siis me paneme ka kirja. (AÕ)

Sotsiaalpedagoogi poole pöördumine emotsiooni ajendil.

Kõik peab niimoodi halvasti jooksuma, /.../ hing saab nii täis, et nüüd ma tunnen, et nüüd ma plahvatan ja nüüd ma lähen. (AÕ)

Õpetajad kinnitavad kooli juhtkonna liikme arusaamu, et sotsiaalpedagoogi poole pöördutakse siis, kui eelnevalt iseseisvalt kasutatud meetmed pole positiivset tulemust toonud.

Kooli juhtkonna liikme ja õpetajate tõlgendused probleemist

Spector ja Kitsuse (1977) keskenduvad sotsiaalsete probleemide deffineerimisel protsessile, mille käigus ühiskonna liikmed määratlevad ühiskonnas oletatava olukorra sotsiaalseks probleemiks. Eesmärgiks pole teha vahet, mis on ja mis ei ole sotsiaalne probleem, vaid rõhuasetus on küsimusel, kes ja kuidas tegutsedes neid loovad (Spector & Kitsuse, 1977). Spector ja Kitsuse (1977) juhivad tähelepanu väärtusele, sest see on ressursiks, millele toetuvad need, kes defineerivad „oletatavad olukorrad“ sotsiaalseteks probleemideks.

Rääkides kooli juhtkonna liikme ning õpetajatega sotsiaalpedagoogikast, esines vestlustes erinevates kontekstides väga palju sõna „probleem“. Selleks, et mõista, mida intervjuueeritavad selle all täpsemalt mõtlevad, kogusin kokku nende tõlgendused, näited ja põhjendused.

Intervjueeritavate ütlustest selgus muustrina üks korduv mõttekäik. Nimelt kooli juhtkonna liige ning õpetajad leidsid üksmeel, et üldiselt on **probleemi algeks kodu**.

Enamusjaolt on see siis peres kus-mis midagi valesti. (KJL)

Kui on kodus probleem, on ka lapsel probleem ja paratamatult on. tekivad kohe ka koolis probleemid. (...) see süsteem ei toimi nii nagu me tahaksime sest, et me käed jäävad lihtsalt lühikeseks. me ei saa vanemat mõjutada nii nagu me tahaksime. (SKÕ)

Õeldakse, et laps on kodu peegel, see on jumala eest nii. (KJ)

Nad [õpilased] on veel sellised, varsaemas, nad ei hakka ise pingutama. nad ei ole jõudnud selleni, et nad teevad enda jaoks. nad ju ikka õpivad vanematele, koolile, esialgu. ja vat siis, kui kodu tuge ei ole, koolist üksi on vähe. nad näevad et võivad luuslanki lüüa, keegi neile sellest mitte midagi ei tee. (KJ)

Perekonnad ja koolid vajavad teineteisega koostööd, sest üksikult ei saavuta soovitud tulemust ilmselgelt kumbki: perekond ei suuda ainult omal jõul last harida ja sotsialiseerida, haridussüsteemis edukas olemine ei pruugi lastele garanteerida eluga edukat toimetulekut ega alati iga lapse vajadustele vastavat haridust (Kadajane, 2001, lk 49-50). Seetõttu on lapse huvides oluline mõlema osapoolte tahe ja reaalne koostöö. Sotsiaalpedagoogi roll on olla vajadusel see ühenduslüli.

Soosaar (2011) on oma uurimuses väga selgelt välja toonud olulise mõtte: „kodu-kooli koostööd takistab vastastikune süüdistamine ning õpilaste probleemseks sildistamine“. Leian, et see on olulise tähtsusega mõte ka minu uurimistulemustes, kuna koostööst ei saa rääkida, kui üks pool näitab näpuga süüdistavalt teise poole peale.

Probleemi jagamine teoorias tähendas kooli juhtkonna liikme jaoks koostööd, ent praktikas väljendab see **konfidentsiaalsuse puudumist**. Laps usaldab oma probleemi ühele inimesele, teadmata, et tema enda isiklikku probleemi arutab veel mitu spetsialisti, kes võtavad tema eest vastutuse see probleem lahendada.

Siis me jagame ära, et kuule see tuli selle murega, et noh, et kes kuidas aidata saab. /.../ Üsna tihe koostöö on just /.../ direktor, mina, sotsiaalpedagoog, huvijuht muidugi, et kõik see käib väga tihedalt. (KJL)

Probleemse käitumisena loetlevad õpetajad: **ebaviisakas ja ülbe käitumine, ainetundide segamine ehk tunnikorra rikkumine, põhjusetu puudumine, madal õppeedukus**. Probleemse käitumise põhjenduseks tõi suure kooli õpetaja tähelepanu vajaduse. Probleem tuleb esile kuna kool on kehtestanud ühiselu reeglid, mida peavad kõik kooli liikmed järgima

Me püüame ise käituda ja nõuame lastelt seda. /.../ et ei saa niimoodi, et teen mis tahan. (SKÕ)

Õpetaja kirjeldus vastab sotsiaalse normi mõistele: „ühiskonnas levinud käitumisootused, mille aluseks on antud kultuuris ihaldusväärseks ja sobivaks peetav“ (Eesti Entsüklopeedia, sotsiaalne norm).

Nad ei käi koolis, nad kaovad meil ära; /.../meil on neid küll, kes tuleb istub tunnis /.../ tal pole asju /.../ ta ei liiguta lille ka /.../ õpetajad ei saa enam tundi anda mõne mehe pärast /.../ kaasõpilased ka ütlevad, et tahaks õppida, aga lihtsalt ei saa. (KJ)

Olukorra lahenduseks tooksin varasemast uurgust saadud tulemuse (Soosaar, 2011): Õpilase ja õpetaja ning õpilase ja klassikaaslaste vahelised sõbralikud, hoolivad, üksteist arvestavad suhted ja õpilase individuaalsuse arvestamine vähendavad põhjuseta puudumisi (Soosaar, 2011). Reaalselt toimivad head suhted ja positiivne mikrokliima pärsivad sotsiaalsete probleemide esile kerkimist koolis.

Suure kooli õpetaja nentis, et probleemse kontingendi suurenemist koolis on soodustanud sotsiaalmajade piirkonna teke nende kooli ümbrusesse. Õpetaja rõhutab, et sellest piirkonnast on ka palju meeldivaid peresid, kes teevad koostööd. Sildistades sotsiaalmajade piirkonda „getoks“, võtab ta nendest peredest pärit lastest rääkides tõrksa hoiaku.

Vot mingi üks punt on siukene, et jälle vaatad, et ahah, see on sealt /.../ õhtuti möllati koos väljas, hulgutakse koos väljas, koolis tehakse koos lollusi. (SKÕ)

Siinkohal võib olla tegu sellega, et õpilased eelistavad õpetajate ja vanemate asemel hästi läbi saada pigem eakaaslastega. „Teismelised peavad suhteid rühmaga sageli olulisemaks kui suhteid vanematega“ (Krull, 2000, lk 153).

Kõik kolm õpetajat tõid välja, et probleeme tekitab koolis **õpetajate autoriteedi langus**. Võrdluseks tõid nad näiteid suhtumise erinevusest, mis on nüüd ja mis oli nende noorusajal. Suure kooli õpetaja näeb koolis kõrvalt, kuidas lapsed on väga ebaviisakad noorte ja kogenematute õpetajatega ning ta on üritanud isegi sekkuda, rääkides õpilastega.

Õpetaja oli mingi autoriteet. see asi hakkab ära kaduma. /.../ ma olen lastele ka öelnud, et mis te tahate, et jäävadki kooli vanad mutid ainult vä? sest see noor inimene tuleb kooli ja ta läheb minema, sest miks ta peaks nii raskelt seda leivaraha teenima. /.../ma ei tea, mis on muutunud. aga muutunud on. (SKÕ)

Tänapäeval ju käituvad kõik üsna vabalt. et pole ju enam niukest, et vanasti, nõõri mööda, nagu meie olime. (KJ)

Mina olen kuulnud ühe õpetaja käest, et tema ei käinud isegi mitte WC's, et mitte oma autoriteeti õõnestada. saad sa aru. vot njuuksed olid vanasti õpetajad! (AÕ)

Õpetaja arusaamu muutustest kinnitab Marju Selg: „Taasiseseisvumise järel loobuti otsustavalt eelmise riigikorra kasvatuslikest ideedest ja deklareeriti, et kool on haridus-, mitte kasvatusasutus, ning et lapse kasvatamine on perekonna ülesanne“ (Strömpl et al, 2012, lk 101). Järelikult selline ootamatu muudatus tõi kaasa perede sotsiaalsete toimetulekute märgatava halvenemise ning koolis hakkasid lapsed probleemsemalt käituma.

Aineõpetaja nentis, et praeguse aja **vanemad ei saa oma laste kasvatamisega hakkama**.

See muidugi ei kehti kõigi kohta aga noh ikka, ma kipun arvama, et üks kolmandik isegi vast. (AÕ)

Paludes täpsustada, milliste probleemidega õpetaja sotsiaalpedagoogi poole pöördub, kirjeldas aineõpetaja „*diagnoosidega lapsi*“, kellele ei ole õpetaja sõnul ette nähtud käia tavaklassis, kuid **väikeklassis puudub õpilase jaoks** koht.

Meil on viiendas klassis üks poiss, kes sai diagnoosi kätte ja kes peaks käima nn. väikeklassis, /.../ tema peab käima tavaklassis edasi, selle pärast, et ei ole kohti ja nüüd /.../ ma vedasin lõpptulemusena ta pingi kuhugi täiesti taha, klassi nurka. ja siis ta omaette seal /.../ kõvasti räägib ja, siis ta ühesõnaga ei suuda ennast lihtsalt kontrollida. (AÕ)

Aineõpetaja jaoks on suur kergendus, kui ta saab **delegerida probleemi** edasi või kui probleemne õpilane ei ilmu enam tema tundi.

Aga nüüd ta õnneks ei käi enam kooliski. ja ma pean ütleva, et meile on see selles mõttes kergendus, et ma ei pea temaga, sahmerdama. (AÕ)

Aineõpetaja kergendustunne on mõistetav, kuid mitte aktsepteeritav, kuna ta pole süvenenud õpilase probleemi olemusse ning ei tea täpselt, mis diagnoosiga õpilasega tema klassis tegugi on.

Meil on praegu üks poiss. eem... issand loomulikult on ta jälle, noh mingisuguse diagnoosiga, et mulle ei jää need diagnoosid kunagi meelde. (AÕ)

Aineõpetaja tunnistas, et erinevalt klassijuhatajast, kes tegeleb muuhulgas probleemsetest peredest laste vanematega suhtlemisega, **hoiab aineõpetaja distantsi** enda ja õpilaste vahel.

Ma tunnen kohe, et ma tõeliselt seisan nagu eemal ja /.../ eemalt vaatan seda, et siis kui ma klassijuhataja olin, siis oli ikka hoopis teistmoodi. (AÕ)

Ta arvas, et tema distantseeritus on tingitud liiga kaua koolis töötamisest, mistõttu klassi ette minnes võtab ta **kaitsepositsiooni, et tagada oma autoriteetsus**.

Mina ilmselt olen mõrrastunud juba. ma olen nii kaua olnud koolis eksole. et ma olen tõsiselt, ma lähen klassi kui mõrd, sellepärast, et, et mina näiteks ei leia, et see oleks õige, kui õpilased võtavad kätte ja söövad mind tunnist välja. ma ennetan seda ja istun nendel ise, mitme jalaga peas. vaata see, ma arvan, et. et see on nüüd see, et ma olen olnud liiga kaua koolis. (AÕ)

Ta mõistis, et sellise suhtumisega oleks aeg koolis töötamine lõpetada, kuid pensionile mineku jaoks on veel vara ning mujale pole ka minna.

Tegelikult ma ju saan aru, et oleks õige aeg ära minna. ainult, et ei ole kuskile minna. pinsile ma ei saa veel, kahjuks. natuke on veel aega. (AÕ)

Ükskõikse suhtumise põhjus on aineõpetaja pettumus **haridussüsteemi allakäigus** uute õppeprogrammide näol, mis tema sõnul „viib kuristikku“. Sellega kaasneb tema **hoolimatus oma töö tulemustesse** - kas õpilane omandab tema tunnis eeldatud õpiväljundi või mitte.

Meie haridussüsteem käib koguaeg alla. mida uuem mingi suund, seda selgemini ma näen kuhu poole see kõik läheb. kõik need uued õppeprogrammid ja kõik need. ausalt öeldes ma näen, et need viivad kuristikku. et selles mõttes on kurb küll. ja see. see muuseas näitab ka seda, et ma nagu, ma nagu ei hooli enam niipalju sellest. ma isegi ei hooli nii palju sellest, kas talle lõpptulemusega jõuab sinna kahe kõrva vahele midagi või ei jõua. (AÕ)

„Õpetajana on raske töötada inimestel, kellele on vastuvõetamatud ühiskonna kasvatus- ja haridusideaalid“ (Krull, 2000, lk 476).

Mida teeb sotsiaalpedagoog?

Sotsiaalpedagoog **tegeleb lastega**, kellel on „mure“ kodu või kooliga, sealhulgas vaesuses elavate või probleeme tekitavate lastega. Väiksemas koolis annab sotsiaalpedagoog ka **inimeseõpetuse tunde** teemadel narkootikumid, suitsetamine, alkohol ja tervis. Osaliselt on sotsiaalpedagoogi kanda ka gümnaasiumi astmes toimuvad **psühholoogi tunnid**. Kooli juhtkonna liige märkis oluliseks, et sotsiaalpedagoog annaks ka ainetunde, kuna läbi selle on sotsiaalpedagoogil õpilastega rohkem kontakti.

Et ta ei oleks mingi võõras tädi kuskil kabinetis, vaid, et oleks lastel ka nagu kokkupuude. (KJL)

See mõtteviis on lahkkelis Erki Korp (2013) artiklite kogumikust pärineva Reena Uustali (2013) uurimusega Sotsiaalpedagoogi rollist ja rollikonfliktist Tallinna Laste Turvakeskuse sotsiaalprogrammi kontekstis, kus olulise tulemusena toodi välja sotsiaalpedagoogi töös rollikonflikt olles loovainete õpetaja ja sotsiaalpedagoog ühes kehas. See takistas sõltuvusprobleemiga lapse ja sotsiaalpedagoogi vahel usaldusliku suhte tekkimist. Ühtlasi leidsid sealse uurimuse respondendid, et loovaineid peab õpetama professionaalne õpetaja (Korp, 2013).

Sotsiaalpedagoogi roll koolis on **abistada ja olla toeks ka õpetajale**, kui viimane pöördub sotsiaalpedagoogi poole, nähes mõne lapse puhul probleemi ohtu, ning kooli juhtkonna liikmetele.

Õpetaja tuleb sotsiaalpedagoogi juurde ja ütleb, et see laps on muutunud, nii teistmoodi, midagi on valesti /.../ et ta on ikkagi ka õpetajatele on tugi ja abi /.../ et sama moodi meil. noh direktoriga. (KJL)

Küsimuse peale, millised on sotsiaalpedagoogi otsesed tööülesanded, viitas kooli juhtkonna liige ebamääraselt sotsiaalpedagoogi ametijuhendi olemasolule, mille täitmist pidas kooli juhtkonna liige üheks ootuseks sotsiaalpedagoogile.

Kindlasti on kuskil ametijuhend, mu arvutis. (KJL)

Heinmetsa (2007) poolt läbi viidud uuringu tulemustes selgus samuti, et sageli ei teata, mida peaks sotsiaalpedagoogi ametinimetusega spetsialist tegema. Puudub ettekujutus sotsiaalpedagoogi töövaldkonna määratlusest ning sellest, millised on sotsiaalpedagoogi konkreetsed töökohustused (Heinmets, 2007).

Paludes tal läbi oma nägemuse kirjeldada sotsiaalpedagoogi tööd, nentis ta, et sotsiaalpedagoog on **mitmes rollis**, millest esimene on tunni andmine ent peamine roll on ikkagi laste jaoks olemas olemine ja abistamine. Näitena toob ta „igapäevaste muredega“ tegelemise nagu lõpukleidi leidmine lapsele.

Sotsiaalpedagoogi selles mõttes, tööülesanded on üsnagi laiad...eee... kasvõi lõpukleiti lapsele, kellel on rahaliselt tõsised mured, et ta ei saa lõpetada, sest tal ei ole kleiti. Et oli vaja ajada sponsorid välja ja keda iganes siis /.../ Et noh pisiasjad. (KJL)

Peale selle **kontrollib** sotsiaalpedagoog puudumisi ja hinneteseisu ning vajadusel **kutsub** kokku ümarlaua.

Hoida joone peal neid paharette ka /.../ eKool on selles mõttes hea, näeme, sellel lapsel on palju puudumisi või hinded näiteks mõnel juhul märgatavalt halvenenud. kutsume kokku kohe ümarlaua. (KJL)

Sotsiaalpedagoogi konkreetseid tööülesandeid suure kooli õpetaja ei teadnud, öeldes, et see on leping sotsiaalpedagoogi ja direktori vahel, lisades, et ta teab tema tegevusest nii palju, kui ta õpetajana ise „*mured*ega“ tema poole pöördub. Vestluse edenedes õpetaja analüüsib sotsiaalpedagoogi aktiivset rolli nende koolis, ning loetleb tegevusi, mis ei ole ainult õpetaja poolt märgatud probleemi lahendamine. Sotsiaalpedagoog tegeleb hommikul kooli hilinejate üles **märkimisega** ning kokkuvõtete **edastamisega** klassijuhatajale. Sotsiaalpedagoog **osaleb erinevates projektides**, näiteks „Märka ja aita!“, **kontrollib** helkurite kandmist koostöös Munitsipaalpolitseiga, **organiseerib** külastusi klassidega loomade varjupaika ja turvakodudesse, **korraldab** erinevaid korjandusi ja koolis heategevuslikke üritusi.

Et selles mõttes, ta tegeleb väga mitmel, mitmel, mitmel rindel. (SKÕ)

Sotsiaalpedagoogi roll on jälgida, et laps, kes käib koolis „*ei jääks elu hammasrataste vahele*“. Sotsiaalpedagoog suures koolis õpetajana ei tööta, kuid läbi oma tegevuse kasvatab ta hoolivust ning sallivust mis on suure kooli õpetaja sõnul teistmoodi kasvatus.

Sotsiaalpedagoogi tööks pidasid klassijuhataja ja aineõpetaja enim **koordineerimist** - sotsiaalpedagoog loob tugivõrgustiku, suhtleb erinevate pooltega ning koondab nad vajadusel ümarlauda.

Nad alustavad koolist pihta /.../ ümarlaudadega /.../ ja siis liiguvad muudkui edasi (AÕ)

Sotsiaalpedagoog täidab antud koolis klassijuhataja sõnul „*kõrvalharrastusena*“ ka nn „*vangivalvuri funktsiooni*“. Aeg-ajalt, kui rahuklassi õpetajat pole, on sotsiaalpedagoogi ülesanne **jälgida** rahuklassis olevaid lapsi, et nad teeksid oma õppetööd.

Jälgib, et nad seal oleksid rahulikult, kuskile ei jookseks. (KJ)

Aineõpetaja leidis, et sotsiaalpedagoogi töö on **välja selgitada** erivajadustega või erinevate koduste probleemidega lapsed ning neil silma peal hoida. Jälgimise all peab aineõpetaja silmas lapsega suhtlemist ning usaldusliku suhte loomist.

Et see laps hakkaks talle niimoodi, rääkima, oma muredest jaja sellest, et mis siis on vajaka. (AÕ)

Kooli juhtkonna liikme ja õpetajate jutust selgub koostöö olulisus ja sotsiaalpedagoogi oluline roll suhetevõrgustikus. Koolides on loodud tugisüsteem, toetamaks lapse arengut, kaasates kool ja kodu ühistegevusse. See kattub varasema uuringu (Sammel, 2012) tulemustega, kust selgus, et ühe olulise mõjutegurina, miks kaasamine on vajalik, nähakse

perekondade tugivõrgustiku puudumist. Seetõttu on koolidel ja sotsiaalpedagoogidel vajalik kaasamise läbi pakkuda toetust ka perele (Sammel, 2012).

Sotsiaalpedagoogile esitatavad ootused ja tema tegeliku töö tõlgendused õpetajate ja kooli juhtkonna liikme arusaamades suuresti kattuvad. Järelikult on ootused ja töö sisu arusaam intervjuueeritavate silmis ühtiv.

Milliseid meetodeid kasutab sotsiaalpedagoog oma töös?

Kõik intervjuueeritavad mainisid sotsiaalpedagoogi põhiliseks meetodiks **ümarlauda**, mis väljendub sotsiaalpedagoogile esitatavates ootustes koostöö ja ennetustööna. Kooli juhtkonna liige leiab, et ümarlaud on kõige lihtsam meetod, kus toimub erinevate osapoolte kaasamine ja omavaheliste lepingute sõlmimine. Kooli juhtkonna liige ja aineõpetaja leiavad, et sotsiaalpedagoogi töövahend on **kommunikatsioon**.

Ega sotsiaalpedagoogil muid relvi või asju pole, kui rääkida-rääkida-rääkida. (KJL)

Kõik saab alguse rääkimisest, /.../ kas saab ainult rääkimisega või peab edasi teavitama. (AÕ)

Sotsiaalpedagoogika ja pedagoogika erinevused ja sarnasused.

Sotsiaalpedagoog **aitab** ja **nõustab**, pedagoog pole koolitatud otseselt abistama, küll aga **märkama** ning probleemist **teavitama** sotsiaalpedagoogi.

Sotsiaalpedagoogika puhul on sotsiaali pool tugevam. ehk just see abistamine, aitamine, nõustamine. /.../ et pedagoog põhimõtteliselt pöördub sotsiaalpedagoogi poole, kui ta mõne lapse puhul näeb probleemi. (KJL)

Nii õpetajad kui sotsiaalpedagoogid võtavad oma tööd tõsiselt ehk südamesse, seega nende stressi määr on päris kõrge.

Oleneb lihtsalt inimesest, kas ta suudab seda hoida siis kuskil natukene mingil levelil või võtab kõik enda sisse. (KJL)

Erinevalt sotsiaalpedagoogist ei pea õpetaja otseselt laste probleemidega tegelema, mõningatel juhtudel ta ei tohi neist isegi teadlik olla.

Eriti kui ta ei ole klassijuhataja ka veel onju, et ta otseselt laste probleemidega ei pea tegelema ja ta palju ei teagi ja mõningatel juhtudel ta ei tohigi neid teada. (KJL)

Klassijuhataja ja suure kooli õpetaja tõid välja, et mõlemal juhul on tegemist **lastega töötamisega**. Erinevusena toob suure kooli õpetaja välja **rollide ja töö sisu**.

[Sotsiaalpedagoogi ülesanne on] *aidata lapsel kasvada täisväärtuslikuks inimeseks, aine jääb tema suhtes hoopis tahaplaanile.* [Pedagoogi ülesanne on anda ainealseid teadmisi ja] *läbi selle kasvatada inimest ning õpetada last õppima.* (SKÕ)

Suure kooli õpetaja mõttekäik sarnaneb saksa kultuuriruumist pärit tõlgendustega sotsiaalpedagoogikast, kus „mõistes sisalduv pedagoogika seostub pigem kasvatusena kui hariduse ja õpetamisega“ (Strömpl *et al.*, 2012, lk 99, viidatud Stephens, 2009).

Klassijuhataja lisas erinevuseks, et pedagoog **tegeleb kõigi lastega**, sotsiaalpedagoog **pigem probleemsetest kodudest pärit lastega**. Sotsiaalpedagoog tegeleb raskema kontingendiga kui tavaõpetaja, kellel „*raskemad kaovad teiste sekka ära*“. Ühtlasi tõi ta välja, et õpetajal ei ole nii palju aega, ühe inimesega individuaalselt tegeleda, mistõttu õpetajatel psühholoogiat pole vaja nii palju kui sotsiaalpedagoogidel.

Et /.../ sotsiaalpedagoog peab olema /.../ suurem psühholoog kui tavaõpetaja (KJ)

Klassijuhataja silmis **ei ole sotsiaalpedagoog õpetaja**, kuna ta arvas, et sotsiaalpedagoogi ettevalmistus ei sisalda aineõpetamise metoodikat

See on ta sul inimeseõpetuses aga mitte sotsiaalpedagoogikas /.../ minu meelest. ma muidugi ei tea nende ettevalmistustest, mis seal täpselt on aga /.../näiteks meie direktor [praegune direktor, kellest jutt käib, on sama kooli endine sotsiaalpedagoog], selleks, et saada direktoriks, ta ju läbis eraldi selle pedagoogika lisaõppe. (KJ)

Aineõpetaja leiab, et sotsiaalpedagoog on koolis tugiisik õpetajate ja õpilase ning vanemate ja lapse vahel. Ühtlasi sotsiaalpedagoog ei tohiks olla õpetaja, sest ta peab olema **vahelüli** õpetaja ja õpilase vahel. Ta põhjendab oma mõtet pöördvõrdeliselt, lisades, et klassi ees tuleb olla õpetaja, mitte sotsiaalpedagoog.

See mõttekäik on vastuolus Kraav (2004) arvamusega, et sotsiaalpedagoog sobiks andma inimeseõpetuse ainetsükli aineid, kuna inimeseõpetuse õpetaja ja sotsiaalpedagoogi ettevalmistuses on palju ühist (Kraav, 2004).

Lühikokkuvõtte uurimistulemustest ja töö praktiline väärtus

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärkideks oli uurida kooli juhtkonna liikme ja õpetajate tõlgendusi sotsiaalpedagoogikast, vastates järgnevatele küsimustele: a) mis on sotsiaalpedagoogika, b) mida ja miks oodatakse sotsiaalpedagoogilt, c) mida teeb sotsiaalpedagoog koolis ja d) mille poolest erineb sotsiaalpedagoogika pedagoogikast?

Kvalitatiivse uurimuse andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mille põhjal selgusid järgnevad uurimistulemused:

- a) Kooli juhtkonna liikmel ja õpetajatel oli raske sotsiaalpedagoogikat defineerida, selle asemel eelistasid nad välja tuua sotsiaalpedagoogi ja kooli igapäevaelu tegevuste seoseid.
- b) Nii õpetajad kui kooli juhtkonna liige ootavad sotsiaalpedagoogilt koostööd, koordineerimist, enesekehtestamist, probleemide lahendamist ning ennetustöö tegemist.
- c) Sotsiaalpedagoog on tugiisik, kes jälgib, abistab ning toetab last ja tema perekonda probleemde korral, mis puudutavad koolikohustuse täitmist ja lapse esmaseid vajadusi. Ühtlasi on ta tugi ja abi nii õpilasele kui õpetajale. Sotsiaalpedagoogi amet tuleneb ühiskonna vajadusest sellise ametikoha olemasoluks. Aineõpetaja leiab, et sotsiaalpedagoog on (kooli)sotsiaaltöötaja ning inimene, kes aitab õpetajatel mõista lapsi, lastel õpetajat.
- d) Sotsiaalpedagoogika ja tavalise pedagoogika sarnasusteks pidasid intervjuueeritavad tööd lastega. Klassijuhataja täpsustas, et pedagoog tegeleb kõigi lastega, sotsiaalpedagoog pigem probleemsetest kodudest pärit lastega.
- e) Sotsiaalpedagoogika ja pedagoogika erinevustena toob kooli juhtkonna liige välja selle, et sotsiaalpedagoog aitab ja nõustab, pedagoog märkab ja teavitab sotsiaalpedagoogi probleemi ilmnemisest, lisades, et pedagoog ei pea probleemiga tegelema. Suure kooli õpetaja leiab, et sotsiaalpedagoog aitab kasvatada täisväärtuslikuks inimeseks, pedagoog annab aineteadmisi ning õpetab last õppima.

Töö praktilise väärtusena võib välja tuua selle kasulikkuse tulevastele kooli sotsiaalpedagoogi ametikohale tööle minevatele inimestele, kuna antud töös kumab läbi tulevaste potentsiaalsete kolleegide tõlgendused sotsiaalpedagoogikast ja ootused sotsiaalpedagoogi tööle. Kuigi tegu on väikesemahulise kvalitatiivuurimusega pakuvad selle tulemused mõtteainet edasiste uurimuste kavandamiseks. Magistritöö raames oleks võimalik läbi viia uuring tõlgendamaks sotsiaalset probleemi ja selle võimalikke lahendusi, lähtudes kooli juhtkonna liikme ja õpetajate tõlgendustest. Samuti võib mõelda kvantitatiivse ja kvalitatiivse meetodi kombineerimisele.

Tänuõnad

Uuriija avaldab tänu oma esialgsele juhendajale Tiiu Kadajasele ja tema poolt juhitud koostöögrupile, kes olid mitmete nõuannetega suureks abiks töö algfaasis.

Lisaks soovib töö autor tänada Liina Lepp konstruktiivse kriitika eest töö lõppfaasis.

Autor soovib tänada Juhanit ja Liisit, kes tutvustasid uurijale intervjuueeritavaid.

Siinkohal tänu uuringus osalenud kooli juhtkonna liikmele ja õpetajatele nende poolse suure panuse ja abivalmiduse eest.

Uuriija tänab ka Ungarist pärit vabatahtlikku ja kolleege lasteaiast toetuse ja kindluse eest, et sügisel kooli minevate Sipsikute rühm pole unarusse jäetud seoses käesoleva lõputöö kirjutamisega paralleelse õpetajatöö kõrval.

Keeleliste korrektuuride eest kuulub tänuavaldus Merlinile, Kentile ja Irenale.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Adov, L. (2012). *Sotsiaalpedagoogide tõlgendused koolisotsiaaltöö teooria ja praktika kooskõlast: bakalaureusetöö*; juhendaja: Tiiu Kadajas; Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond, haridusteaduste instituut, haridusteaduse (humanitaarained) õppekava. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://tartu.eester.ee/search~S1*est?/Xadov&searchscope=1&SORT=D/Xadov&searchscope=1&SORT=D&SUBKEY=adov/1%2C3%2C3%2CB/frameset&FF=Xadov&searchscope=1&SORT=D&1%2C1%2C (vaadatud: 25.05.13).
- Arras, L. (2007). Kas koolisotsiaaltöö tegija on sotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoog? *Sotsiaaltöö*, 5, 24–26.
- Buber, M. (1995). *Minä ja Sinä*. Soomendanud Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Buber, M. (2013). [Tõlkinud Krista Räni]. *Mina ja Sina*. Tartu: Ilmamaa
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2. Trükk). Routledge.
- Eesti Entsüklopeedia, Sotsiaalne norm
Külastatud aadressil: http://entsyklopeedia.ee/artikkel/sotsiaalne_norm (vaadatud: 10.05.2014)
- Eesti Entsüklopeedia, Sotsiaalpedagoogika
Külastatud aadressil: <http://entsyklopeedia.ee/Article/SearchResults?query=sotsiaalpedagoogika> (vaadatud: 28.04.2014)
- Freire, P. (1982). *Pedagogy of the oppressed*. Translated Myra Bergman Ramos. Eighteenth printing. New York: Continuum.
- Gergen, K. J. (1997). *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gustavsson, A., (1998). *Aktuell socialpedagogisk forskning*. Raamatus: A. Gustavsson & A. Möller (red.). *Omsorgsvetenskaper. Perspektiv, forskning, praktik*. Lund: Studentlitteratur, 21-25
- Gutman, K. (2013). *Sotsiaalpedagoogi ametikoha vajalikkus lasteaedades, Kuressaare lasteaedade näitel: lõputöö*; juhendaja: Marju Pedar; Tartu Ülikool; Pärnu Kolledž, sotsiaaltöö osakond. Tartu: Tartu Ülikool

- Heinmets, H. (2007). *Sotsiaalpedagoogi roll, ametiprofüilide ja funktsioonide võrdlev käsitus Euroopa Liidu Kontekstis: magistritöö*; Juhendaja: Marju Medar; Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste teaduskond, eri- ja sotsiaalpedagoogika õppetool. Tallinn: Tallinna Ülikool
- Hämäläinen, J (2001). [tõlkinud Rain Mikser]. *Sissejuhatus sotsiaalpedagoogikasse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Jensen, N. R. (2013). *Social pedagogy in modern times*, Education Policy Analysis Archives; Vol. 21 Issue 35-45, p1-16
- Kadajane, T. (2001). *Koolisotsiaaltöö käsiraamat: koolijuhile, klassijuhatajale, õpetajale, kasvatajale, koolisotsiaaltöötajale*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Klefbeck, J., Ogden, T. [Tõlkinud Riina Kiik] (2001). *Laps ja võrgustikutöö*. [Tallinn] : Omanäolise Kooli Arenduskeskus
- Korp, E. Rääk, R. (2004). *Lastekaitsetöö kohalikus omavalitsuses: käsiraamat*. Tallinn: Sotsiaalministeerium Külastatud aadressil http://www.sm.ee/fileadmin/meedia/Dokumendid/Sotsiaalvaldkond/lapsed/lastekaitse/Lastekaitsetoeoetaja_20kasiraamat.pdf (vaadatud: 10.04.2014)
- Korp, E., (2013). *Sotsiaalne rehabilitatsioon ja sotsiaalprogramm Tallinna Laste Turvakeskuses, artiklite kogumik*. Tallinn: OÜ Print Best
- Kraav, I. (2004, august 13). *Koolipsühholoogi tööpõld on lai*. Õpetajate Leht
- Kraav, I., Kõiv, K. (2001). *Sotsiaalpedagoogilised probleemid üldhariduskoolis*. Tartu: OÜ Vali Press.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kutsestandard, Sotsiaalpedagoog, tase.6* (2013)
Külastatud aadressil:
<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10499791/pdf/sotsiaalpedagoog-tase-6.1.et.pdf> (vaadatud: 20.04.2014)
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. (teine trükk, 2010). Tallinn: Infotrükk.
- Leino, M. (2002). *Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek. Monograafia lühikokkuvõte*. Tallinn: TPÜ Kirjastus
- Ilasvuori, T., Rantanen, T. (2000). *Yksilöllisyys ja auktoriteetti*. Vantaa: Helsingin Yliopisto
- Lichtman, M., (2014). *Qualitative research for the social sciences* Los Angeles (Calif.) [etc.]:SAGE

- Linno, M. (2005). *Mis on koolisotsiaaltöö ja kes on koolisotsiaaltöötaja?*
Külastatud aadressil: http://www.sotsioloogia.ee/vana/esso3/6/merle_linno.htm (vaadatud: 10.05.2014)
- Lock, A. Strong, T. (2010). *Social Constructionism. Sources and Strings in Theory and Practice*. New York: University Press, Cambridge
- Lüüs, L. (2010). *Sotsiaalpedagoogide tõlgendused oma tööst: magistritöö*; juhendaja: Tiiu Kadajas; Tartu Ülikool, haridusteaduskond, põhikooli mitme aine õpetaja õppekava. Tartu: Tartu Ülikool
- Mikser, R. (2009). *Saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioon*. Ajakiri Haridus, 11-12/2009
- Mitt, S. (2006). *Õpetajate arusaam sotsiaalpedagoogi rollist ja vajalikkusest põhikooliastmes: magistritöö*; Juhendaja: Anne Uusen; Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste teaduskond, algõpetuse õppetool. Tallinn: Tallinna Ülikool
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks [etc.]: Sage
- Põhikooli ja gümnaasiumi seadus (2010).
Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13337919> (vaadatud: 10.05.2014)
- Sammel, K. (2012). *Sotsiaalpedagoogide tõlgendused kogukonna aspektist kooli ja kodu suhetes: magistritöö*; Juhendaja: Tiiu Kadajas; Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja haridusteaduskond, haridusteaduste instituut, põhikooli mitme aine õpetaja õppekava. Tartu: Tartu Ülikool
- Smith, J. (2006). *Introduction*. In: J. Smith (ed). *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. 1–3. London: Sage.
- Soosaar, K. (2011). *Õpilaste ja sotsiaalpedagoogide tõlgendused põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavatest sekkumisviisidest; magistritöö*; Juhendaja: Tiiu Kadajas; Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja haridusteaduskond, kasvatusteaduste õppekava. Tartu: Tartu Ülikool
- Spector, M., Kitsuse, J.I. (1977). *Constructing Social Problems*. Menlo Park, California: Cummings Publishing Company, Inc.
- Stephens, P. (2009). The Nature of Social Pedagogy: An Excursion in Norwegian Territory. *Child and Family Social Work*, 14, 343–351.
- Strömpl, J., Selg, M., & Linno, M. (Toim.). (2012). *Narratiivne lähenemine sotsiaaltööuurimuses*. Tartu: TÜ Kirjastus.

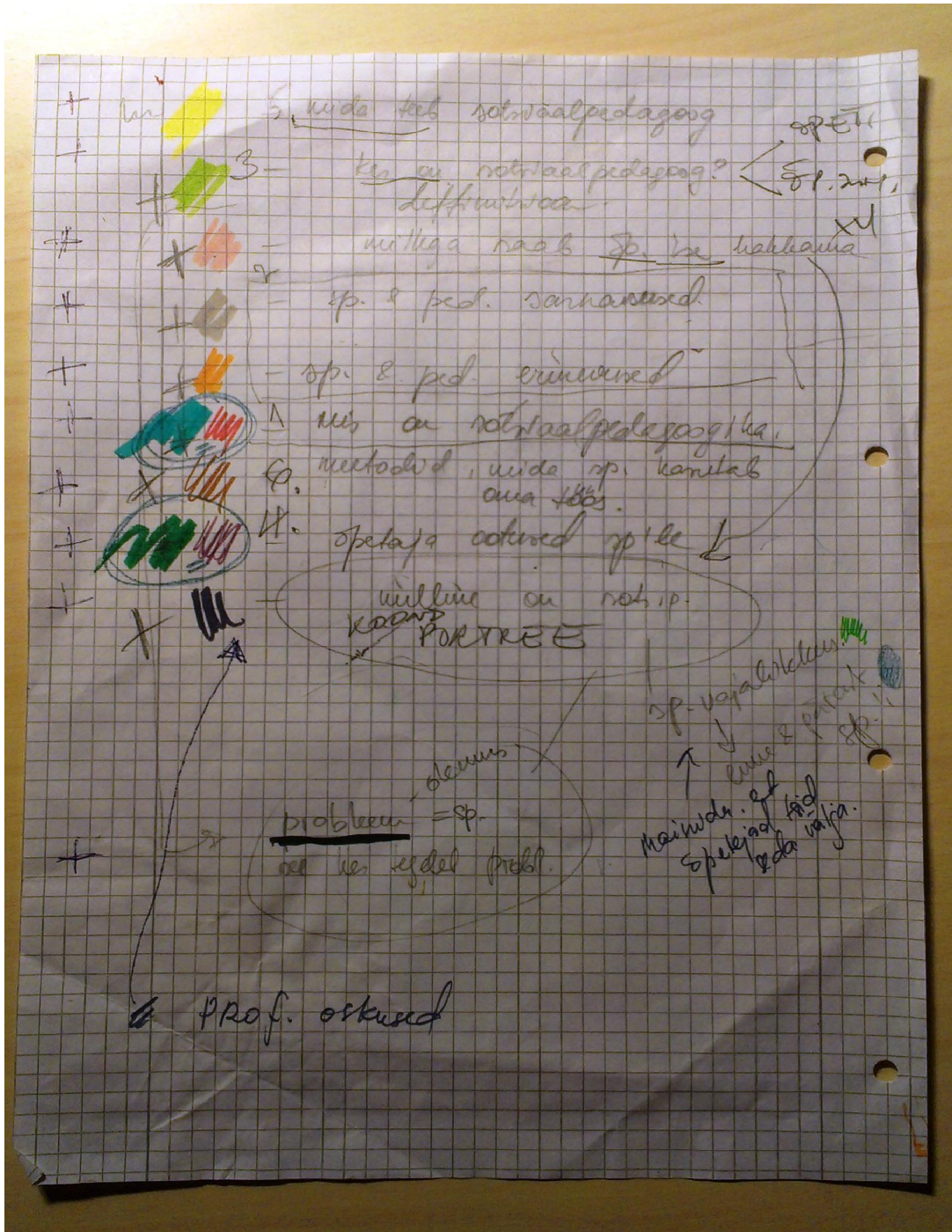
Wodak, R., Krzyżanowski, M. (2008). *Qualitative discourse analysis in the social sciences*.
Basingstoke (Hampshire): New York

Lisad

Lisa 1. Intervjuude lisaküsimused

- Mis mõtteid tekitab sotsiaalpedagoogika?
- Kuidas defineeriksid sotsiaalpedagoogikat/sotsiaalpedagoogi?
- Millised on põhjused, millega pöörduda sotsiaalpedagoogi poole?
- Milline on sotsiaalpedagoogi roll koolis?
- Millised on sotsiaalpedagoogi tööülesanded?
- Milline on sotsiaalpedagoog?
- Milliseid meetodeid kasutab sotsiaalpedagoog oma töös?
- Millise probleemiga pöörduda sotsiaalpedagoogi poole?
- Mida tähendab probleemne käitumine?
- Millised oleksid Teie kooli ootused minule, kui tulevasele sotsiaalpedagoogile?

Lisa 2. Koodide süsteem



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kätlin Valge (10.02.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Kooli juhtkonna liikme, klassijuhataja, aineõpetaja ja suure kooli õpetaja tõlgendused sotsiaalpedagoogikast

mille juhendaja on Sirje Pihlap,

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, 20.05.2014