

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamine põhikoolis õppekava

Raymond Alan Margus
SOTSIAALPEDAGOOGIDE PRAKTIKA ÕPILASTE SOTSIAAL-EMOTSIONAALSETE
OSKUSTE ARENDAMISEL – MILLISEID SEKKUMISI JA MIKS PEETAKSE TÕHUSAKS?
Bakalaureusetöö

Juhendaja: pereterapeut Lii Kaudne

Tartu 2024

Kokkuvõte

Sotsiaalpedagoogide praktika õpilaste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel – milliseid sekkumisi ja miks peetakse tõhusaks?

Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisel on tõestatud positiivne mõju õpilastele, mistõttu on oluline leida tõhusad sekkumised ja nende valimise põhjused. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid sekkumisi ja millest lähtuvalt peavad sotsiaalpedagoogid oma praktikas SE-oskuste arendamisel endi sõnul tõhusaks. Valimisse kuulusid kuus Tartumaa üldhariduskoolides töötavat sotsiaalpedagoogi, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Intervjueeritavad pidasid oluliseks nii grupipõhiseid kui individuaalseid sekkumisi, mis toetaksid mänguliselt ja loovalt osaoskuseid ning toimiksid ennetavalt. Sekkumiste valikul lähtuti oma professionaalsest pädevusest, tõenduspõhisusest ning õpilaste individuaalsetest vajadustest. Oluliseks peeti ka sekkumise tõhususe hindamist läbi erinevate lähenemisviiside. SE-oskuste arengut toetavasse protsessi kaasati vajadusel ka koolisisesed ja -välised täiskasvanud, k.a perekond.

Võtmesõnad: sotsiaal-emotsionaalsed oskused, SE-oskused, sotsiaalpedagoogika, õpilased, tõhus sekkumine

Abstract

The practice of social pedagogues in developing the social-emotional skills of students – what are the effective interventions and why are they effective?

Supporting the development of social-emotional skills has a proven positive impact on students. It is important to identify effective interventions and the reasons they are chosen. This bachelor's thesis aimed to identify the interventions and why they are considered effective. Semi-structured interviews were conducted with six school-based social pedagogues working in Tartu County. Qualitative inductive content analysis was used on the data. Interviewees considered both group-based and individual interventions important to preventatively support sub-skills through playful and creative activities. Interventions were based on scientific evidence, professional expertise, student needs while also assessing their effectiveness. Other adults, including families, should also be involved in supporting social-emotional skill development if deemed necessary.

Keywords: social-emotional skills, social-emotional learning, SEL, social pedagogy, students, effective intervention

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1 Sotsiaal-emotsionaalsed oskused ja raamistikud.....	5
1.2 Tõhusad elemendid SE-oskuste arendamisel.....	6
1.3 Sotsiaalpedagoogi roll SE-oskuste arendamisel.....	7
2. Metoodika.....	8
2.1 Valim.....	8
2.2 Andmekogumine.....	9
2.3 Andmeanalüüs.....	10
3. Tulemused.....	11
3.1 Tõhusad sekkumised SE-oskuste arengu toetamiseks.....	11
3.2 SE-oskuste arengut toetavate tõhusate sekkumiste valimine.....	14
Arutelu.....	17
Tänuõnad.....	21
Autorsuse kinnitus.....	21
Kasutatud kirjandus.....	21
Lisad.....	25
Lisa 1. Intervjueerimisel kasutatud kava.....	25
Lisa 2. Koodide näited QCAMap keskkonnast ja kategooriate moodustamine.....	27

Sissejuhatus

Sotsiaal-emotsionaalsed oskused (edaspidi ka SE-oskused) hõlmavad endas omandatavaid ja õpitavaid käitumisviise, -mustreid ja hoiakuid. Tegemist on õpitavate ja arendatavate oskustega, mille abil näiteks saab kontrollida oma emotsioone, hoida suhteid teistega ja olla oma tegevuses sihipärane (Soto *et al.*, 2022). Napolitano jt (2021) on leidnud, et SE-oskuste õpetamine on efektiivne noorukieas, kus toimuva füüsilise ja vaimse arengu najal on indiviididel vaja kasutada mitmeid alles arenevaid osaoskuseid ning harjuda kiirelt muutuva keskkonnaga.

Küsimus on laiemas teaduses selles, et raamistikke ja süsteeme on mitmeid, mis defineerivad SE-oskuseid erinevalt ja pakuvad erinevaid lahendusi. Siia lisanduvad rakendamise puhul küsimused nagu kuidas ja mida mõõta ning hinnata, millises raamistikus töötada ja kuidas väljendub tehtava töö tulemuslikkus (Abrahams *et al.*, 2019). Kuigi mitmekesisus on teaduslikkuse mõttes kesksel kohal, siis on jätkuvalt vajadus ka üheselt mõistetavate seisukohtade ja tegutsemisviiside järele. Cipriano jt (2023) leidsid tehtud metaanalüüsis, et SE-oskuseid käsitlevate sekkumiste ja meetodikate omadus on olla laia haardega ja väga erinevate tulemustega. Sekkumisi rakendatakse ebaühtlaselt ning puudub hea ülevaade tõhusast praktikast (Cipriano *et al.*, 2023).

Eesti inimarengu aruandes (SA Eesti Koostöö Kogu, 2023) on välja toodud, et SE-oskused võiks olla ennetava töö tulemus, kuid need sekkumised ei ole kasutusel kõikjal ja kui ka on mõnda programmi rakendatud, siis selle kvaliteeti ja mõju ei pruugi olla hinnatud. Siinkohal oleks kasulik kaardistada ka kohalikul tasandil sotsiaalpedagoogide professionaalse kogemuse baasil töötavad tõhusad praktikad ning leida ühisosa laiemalt maailmas levinud seisukohtadega. Teooria, praktika ja teadmiste killustumise mõju vähendamiseks võiks mingil tasemel süstemaatiline lähenemine töötada, kui peamine eesmärk on näiteks õpilaste SE-oskuste arendamine, mille kaudu võib suurened a üldine heaolu, õppeedukus, prosotsiaalse käitumise ilmingud (Peaasjad MTÜ, *s.a*).

Laste ja noorte arengu toetamiseks on SE-oskuste areng kesksel kohal. Küsimus ei ole ainult akadeemilises edukuses, vaid ka hea vaimse tervise tagamises. SE-oskuste arengu toetamise vajalikkusest ja positiivsetest mõjudest on analüüse tehtud mitmeid (Cipriano *et al.*, 2023; Dusenbury *et al.*, 2015; Frye *et al.*, 2021), kuid kirjandus on killustatud ja sekkumisi arvukalt. Sotsiaalpedagoogidel oleks vajalik oma tööd mõtestada läbi SE-oskuste arengu prisma, mis aitaks paremini tagada õpilaste heaolu pea igas eluvaldkonnas.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Sotsiaal-emotsionaalsed oskused ja raamistikud

Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste areng on individuaalne, aga põhimõtteliselt ka sotsiaalne. Seega tegu on arendatavate oskustega, mis on küll tihedalt seotud kaasasündinud omadustega, kuid mida saab toetada sihipärase õppe, tõhusa metoodika ja järjepideva harjutamisega (Soto *et al.*, 2022). Vahe oskuse ja omaduse vahel on siinkohal selles, et kuidas keegi on mingis olukorras võimeline käituma *versus* kuidas keegi kipub käituma või millised on tüüpilised ilmingud (Napolitano *et al.*, 2021).

SE-oskuste käsitlemisel on viimastel aastakümnetel toimunud põhimõtteline muutus, kus rõhuasetus on liikunud enamasti normist kõrvalekallete leidmiselt inimese jõustamise ja tõhusate käitumisviiside tuvastamisele - fookuse liikumine tagajärgedelt ennetusele. See tähendab, et kui omavahel lähenevad suured uurimissuunad nagu psühholoogia, pedagoogika ja meditsiin, siis on vaja nii uusi tõenduspõhiseid töövõtteid, uurimismetoodikaid, oskusteavet kui ka senitehtu kaardistamist (Abrahams *et al.*, 2019). Ühtlasi on Abrahams jt (2019) leidnud, et on kujunenud välja situatsioon, kus SE-oskusi käsitlevaid raamistikke on aastate jooksul loodud mitmeid, mis erinevad üksteisest mahukuselt, käsitlevate oskuste arvult, detailsuselt, oskuste nimetustelt ja jaotustelt kategooriates jne. Samas on Soto jt (2022) täheldanud, et põhimõtetelt on enamikud sarnased, kus pea alati esinevad oskuste kategooriad, mis puudutavad suhteid teistega, emotsionaalset regulatsiooni, enesega seotud pädevusi nagu nt enesejuhtimine või eneseteadlikkus.

Tänapäevases praktikas on levinud näiteks CASEL-raamistik (*Collaborative for Academic, Social and Emotional learning* [CASEL]), kus viie põhipädevuse hulka kuuluvad eneseteadlikkus, suhteoskused, sotsiaalne teadlikkus, enesejuhtimine ja vastutustundlike otsuste tegemine (CASEL, *s.a.*). Võrdluseks saab tuua OECD-raamistiku (*Organisation for Economic Cooperation and Development* [OECD]), mille kategooriad on teistega suhtlemine, koostöö, emotsioonide regulatsioon, avatus ja sooritusvõimekus (Steponavičius *et al.*, 2023). Mõlemate eelnevalt mainitud raamistike loomisel on leitud, et oskuste õpet saaks efektiivsemalt ellu viia sellisel viisil, kus kaasatud on arenevat indiviidi ümbritsev keskkond, näiteks nii koolis kui kooliväliselt (CASEL, *s.a.*; Steponavičius *et al.*, 2023). SE-oskuste õpe võiks olla integreeritud kooli õppekavasse juba baastasemel, sest nende oskuste olemasolu on seotud ka akadeemilise edukusega ja üldise koolikliimaga (Cipriano *et al.*, 2023). Edaspidistes peatükkides lähtun

peamiselt CASEL-raamistiku põhimõtetest, mille kohaselt on SE-oskuste õppimine protsess, mille jooksul lapsed ja täiskasvanud omandavad ning rakendavad teadmisi, hoiakuid ja oskusi viies eelnevalt välja toodud omavahel seotud pädevusvaldkonnas (CASEL, *s.a*). Tegemist on levinud ja tõendus põhise raamistikuga, mille põhimõtete rakendamisel on leitud SE-oskuste arendamisel nähtav kasutegur (CASEL, *s.a.*; Frye *et al.*, 2021).

1.2 Tõhusad elemendid SE-oskuste arendamisel

Kui koolides ja laiemalt ühiskonnas on toetatud sotsiaal-emotsionaalne heaolu, siis on lisaks akadeemilistele tulemustele parenenud üldine koolikliima ja õpilaste suhe koolikeskkonnaga (Frye *et al.*, 2021). Seega SE-oskuste õpe võib küll toimuda juhendatavalt-juhendatavale, grupis või individuaalselt, aga selle eduka juurutamisega on tihedalt seotud ümbritsev keskkond ja inimesed. CASEL raamistik näeb ette nelja põhilist valdkonda, millele võiks rõhku panna: ühiste teadmiste ja tugisüsteemi loomine personali seas; täiskasvanute endi SE-oskuste arendamine, kinnistamine ning seejärel mudeldamine; SE-oskuste arendamine õpilaste seas läbi kaasatuse, tõendus põhiste meetodite ja õppekavaga ühitamise; andmete kogumine ja analüüs, mille kaudu teha edasiseid otsuseid ning vajadusel muutusi (CASEL, *s.a*).

Enne, kui saab tegeleda otseselt näiteks õpilastele grupitöö planeerimisega, peavad koolis töötavad täiskasvanud olema loonud ühise visiooni, usalduslikud suhted ning ise omandanud pädevad SE-oskused (CASEL, *s.a*). Levin & Segev (2023) on oma uuringus välja toonud, et tegelikkuses algab see visiooni loomine juba kõrgkoolis spetsialistiks õppides, kus SE-oskused võiksid olla igasse ainesse integreeritud. See aitaks leevendada üldisi kitsaskohti tööle asudes, kus juba eelnevalt on spetsialistil eeltöö tehtud ning seeläbi saab enesekindlamalt olla mudeliks õpilastele. Eelnevaga seonduvalt on töötava õpetaja või tugispetsialisti suhe õpilasega osa tema potentsiaalselt arenevatest oskustest, kus selle suhte kvaliteet võib olulisel määral mõjutada tulemit nii positiivses kui negatiivses suunas (Jennings & Greenberg, 2009). Seetõttu on tõhusa SE-oskusi arendava praktika arvestatav osa spetsialisti enda pädevus tegeleda juhendatavatega, iseenda sotsiaal-emotsionaalsete oskuste pagas ja võimalus luua tugev töökeskkondlik vundament (Levin & Segev, 2023).

Liikudes laiemast mõtteviisi kujundamisest kitsamale, siis võrreldes õpilastes üldist hoiakute kujundamist ja konkreetsete SE-oskuste arengu toetamist, näeb positiivseid tulemeid pigem sihipärase oskuste õppe puhul. Siinkohal on leitud, et tõhusus ei sõltu otseselt vanusest,

rahvusest ega majanduslikust olukorrast (Taylor *et al.*, 2017). Durlak jt (2010) on oma analüüsis välja toonud neli tõhusust iseloomustavat faktorit: süsteemsus, kus osaoskuste õpetamisel on kindlal loogikal põhinev struktuur; aktiivne kaasatus, mille puhul õpilane ise osaleb ja harjutab; fookustatus, mida iseloomustab kindlatele osaoskustele keskendumine ja neljandaks selgesõnaliselt väljendatud õppimise eesmärk (*sequenced, active, focused, explicit* e. SAFE). Praktikas tähendab see näiteks eraldi tunde, kus tehakse astmeliselt konkreetseid SE-oskusi käsitlevaid harjutusi, kus temaatikat saab valida vastavalt vajadusele (Dusenbury *et al.*, 2015). Enesejuhtimise arendamisel on levinud füüsilist aktiivsust eeldavad mängud, suhete loomise harjutamiseks rollimängud (draama kasutamine) või grupiarutelud, kus teistega arvestamine on võtmetähtsusega (Wigelsworth *et al.*, 2022). Ühtlasi leidsid Dusenbury jt oma uuringus (2015), et tõhusad on sekkumised, millest omandatud võtteid saab õpilane harjutada SE-oskuste tunni väliselt ning kasutada iseseisvalt ilma otsesese juhendamisetä.

1.3 Sotsiaalpedagoogi roll SE-oskuste arendamisel

Eestis kuulub sotsiaalpedagoogide kompetentside ja ülesannete hulka nii SE-oskuste taseme hindamine, planeerimine ning vajaduse korral sekkumine (Kutsestandard..., 2024). Kutsestandardis tuuakse välja, et sotsiaalpedagoog “arendab isiku sotsiaal-emotsionaalseid oskusi ja toimetulekustrateegiaid vastavalt juhtumi olemusele sotsiaalsete ja loominguliste tegevuste kaudu, kasutades sobivaid meetodikaid” (Kutsestandard. Sotsiaalpedagoog tase 6, 2024, para B3.3.3). Keskkond, kus spetsialistid puutuvad kokku nii inimese enda arenguetapist kui ümbritsevast keskkonnast tingitud probleemidega, sobib sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamiseks. Seega sotsiaalpedagoogi ülesandeks on muuhulgas analüüsida kuidas keegi oma keskkonnas toime tuleb, millised takistused/raskused on ja kuidas nende ületamist toetada läbi SE-oskuste arengu toetamise – tugispetsialistil on seega nii ennetav kui sekkuv roll (Talussaar *et al.*, 2022). Eesti kontekstis on Viigi (2015) oma lõputöös välja toonud, et sotsiaalpedagoogi ülesanne on olla samal ajal nii teoreetik kui praktik, kelle pädevuse suureks osaks on kogemuse omandamine läbi praktika ning töö olemus on nii individuaalne kui sotsiaalne.

Seadusandlusest lähtuvalt on SE-oskuste arendamine erinevate pädevuste näol on olemas ka Põhikooli riiklikus õppekavas, kus üldpädevuste loetelu põhimõtteliselt katab kogu oskuste arendamise spektri, näiteks suhtluspädevus eeldab suhete loomise oskust või enesemääratluspädevuse puhul iseenda mõistmist ja hindamist (Põhikooli riiklik õppekava,

2011). Laiem küsimus on ka selles, et kuhu ja kellele töökeskkonnas põhilist SE-oskuste arengu toetuse fookust seada. Valikut mõjutavad mitmed faktorid, näiteks olemasolevad ajalised ja finantsilised ressursid, teadlikkus erinevatest paradigmatel või ka tugi koolipersonali ning perekonna poolt (Mahoney *et al.*, 2021). Kuna õpilased eksisteerivad keskkonnas, kus ümber on ka ring täiskasvanuid, siis sotsiaalpedagoogi üks põhilistest ülesannetest on töötada eelkõige nendega koos, näiteks konsulteerida õpetajaid ja perekonda või vajadusel otsida abi koolivälisest võrgustikust (SA Innove, 2020).

Autorile teadaolevalt puudub laiem informatsioon sellest, milliseid sekkumisi ja miks kasutatakse kohalikul tasandil. Varasemad uuringud on toonud välja probleemina teabepuuduse sellest, millised on tõhusad sekkumised, mis täpselt mõjutab nende efektiivsust ja positiivseid tulemeid ning kes toetab SE-oskuste arengut koolides (Durlak *et al.*, 2022). Sellest tulenevalt on uurimistöö eesmärgiks välja selgitada, milliseid sekkumisi ja millest lähtuvalt peavad sotsiaalpedagoogid oma praktikas SE-oskuste arendamisel endi sõnul tõhusaks. Selleks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid sekkumisi peavad sotsiaalpedagoogid SE-oskuste arengu toetamisel tõhusaks?
2. Millest lähtuvalt valivad sotsiaalpedagoogid sekkumisi SE-oskuste arengu toetamiseks?

2. Metoodika

Uurimistöö koostati kvalitatiivse uurimismeetodi põhimõtete alusel. Klassikalisele kvalitatiivsele uurimistööle on omased tunnused nagu töö induktiivne iseloom, kus eesmärk on kirjeldada põhjalikult mingit nähtust ja fookuses on ka subjektiivsed tähendused. Andmed ja nende analüüs vajavad uurija enda aktiivset osalust ning ta on ka ise osa protsessist (Õunapuu, 2014). Eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt on uurimisel kuidas sotsiaalpedagoogid sotsiaal-emotsionaalsetest oskustest ja nende oskuste arendamisest mõtleavad. Seetõttu läbi kvalitatiivse paradigma nende sotsiaalse tegelikkuse kirjeldamine on autori hinnangul põhjendatud.

2.1 Valim

Valimisse kuulusid Tartumaal töötavad sotsiaalpedagoogid, kes on töötanud haridusasutustes vähemalt 2 aastat ning endi sõnul tegelesid oma töö raames ka sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengu toetamisega. Valim moodustati ettekavatsetud valimi põhimõttel, kus uurija valis

uuritavad lähtudes eelmainitud kriteeriumitest (Õunapuu, 2014). Lisaks sellele võeti ka arvesse kutsestandardit Sotsiaalpedagoog, tase 6, mis eeldab pädevust sotsiaalsete oskuste õpetamises, erinevate SE-oskuste puudujääkide ennetamises, olukorra kaardistamises ja sotsiaalpedagoogilises hindamises (Kutsekoda, *s.a.*).

Sobivad kandidaadid individuaalseteks poolstruktureeritud intervjuudeks leiti läbi otseste kontaktide ning soovitude. Seejärel võeti ühendust praktiseerivate sotsiaalpedagoogidega, kes toetavad sihipäraselt õpilaste SE-oskuste arengut, e-maili teel otse. Selle tulemusel jõudis lõplikku valimisse kuus uuritavat, kelle konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati nimed pseudonüümidega. Taustainfo ning pseudonüümid on nähtavad tabelis 1.

Tabel 1. Uuritavate taustaandmed

Pseudonüüm	Tööstaaz	Toetatavad kooliastmed	Õpilaste arv koolis
Anna	10 aastat	I – III	150
Margarita	2 aastat	I – II	500
Alla	3 aastat	II – III	500
Eha	7 aastat	I – III	700
Koit	10 aastat	I – III	500
Urve	16 aastat	I - III	700

2.2 Andmekogumine

Andmed koguti poolstruktureeritud individuaalintervjuude kaudu. Poolstruktureeritud intervjuus saab vajadusel tõsta küsimusi ümber ja küsida vahetult täpsustusi, kus eelnevalt koostatud intervjuu kava annab esialgse raamistiku (Lepik *et al.*, 2014). Avatud lõpuga küsimused annavad intervjueeritavale võimaluse vastata laiemalt ja sügavamalt ning intervjueeriija saab probleemide korral koheselt vastata või anda selgitusi (Õunapuu, 2014).

Intervjuu kava ja küsimuste aluseks võeti uurimisküsimused ning jaotati kolme plokki. Esimesena tehti sissejuhatus, kus intervjueeriija informeeris intervjueeritavat uurimust puudutavatest tingimustest: vabatahtlikkus, konfidentsiaalsus, andmete kasutamise eesmärk, salvestamise tingimused ja salvestise säilitamine kuni töö avaldamiseni ning teavitati ka võimalusest intervjuu igal hetkel katkestada. Seejärel võeti ka suuline nõusolek salvestuse alustamiseks. Nende tingimuste täitmine ja tagamine suurendas nii uurija kui uurimistöö enda usaldusväärsust, kus eetiliste tavade järgimine on teadustöös üks põhilisi faktoreid (Lepik *et al.*, 2014). Teine plokk keskendus intervjueeritavate SE-oskuseid toetavate põhimõtete ja tõhusate

meetodite väljaselgitamisele. Kolmandas plokis oli ülesandeks leida kriteeriumid, mille alusel neid sekkumisi valitakse. Viimase küsimusega anti intervjuueeritavatele võimalus vabas formaadis lisada veel mõni mõte juba räägitule lisaks. Intervjuudele eelnevalt viidi küsimused kooskõlla ka uurimistöö juhendajaga, kus tehti vajalikud muutused ning seati paika fookus. Lisaks eetiliste põhimõtete järgmisele viidi usaldusväärse suurendamiseks läbi pilootintervjuu, mille kestus oli tund ja nelikümmend seitse minutit ning saadud tulemused kajastati ka põhiandmestikus, sest selle tulemusel intervjuu kava oluliselt ei muudetud. Intervjuu kava lõplik versioon on esitatud lisa 1.

Intervjuud viidi läbi nii kohapeal kui veebivahendusel, milleks kasutati rakendust *Zoom*. Kõige pikema intervjuu kestus oli tund ja nelikümmend seitse minutit, kõige lühem võttis aega nelikümmend kaheksa minutit. Veebivahendusel kasutati rakenduse enda sisseehitatud salvestusfunktsiooni ning kohapeal telefonirakendust *Voice memos*. Iga intervjuu lõpus intervjuerija tänas panuse eest, kordas üle konfidentsiaalsuse põhimõtted ning lubas anda teada ka seda, kui bakalaureusetöö on saadaval avalikkusele. Saadud intervjuu failid salvestati korduvalt ümber ja mitmesse erinevasse parooliga kaitstud kohta, et vältida ebameeldivad olukordi andmeanalüüsi alustades.

2.3 Andmeanalüüs

Uurimistöö andmeanalüüsil osutus valituks kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs, sest analüüsides lähtuti andmetest endist ja nende sisust, et leida mingid uued vaatenurgad või luua uus teadmine sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õpetamisest Eesti kontekstis. Seega nimetatud analüüsimeetod võimaldas uurijal leida ja välja tuua kontekstipõhised eripärad, uuendada varasemat teavet ning tõlgendada saadud tulemusi suuremate teoreetiliste piiranguteta (Kalmus *et al.*, 2015).

Intervjuude transkribeerimise faasis kasutati programmi *Microsoft Word*, kus teksti täies mahus transkribeerimiseks kasutati Tallinna Tehnikaülikooli kõnetehnoloogia labori kõnetuvastuse süsteemi Tekstiks (Olev & Alumäe, 2022), kust väljundina saadud dokumenti korrastati sõltuvalt salvestise kvaliteedist. Transkriptsioonid vormistati kasutades kirjastiili *Times New Roman*, kirja suurus 12 ning reavahe 1.5, mille tulemusel tuli kokku tuli 140 A4 lehekülge materjali.

Transkriptsioonide põhjal järgnes kodeerimine, kus Kalmus jt (2015) toovad välja, et valitud andmeanalüüsi meetodika puhul on vajalik esmalt määrata eraldiseisvat mõtet kandvad

täenduslikud üksused, mille kaudu määrata koodid ja nende koondamisel laiemad kategooriad. Koodi all on siinkohal mõistetud kui mingi märget või märksõna, millega tähistada tekstilõike, mis on aluseks kategooriasse jagamiseks, kusjuures tuleb silmas pidada ka kategooriate nimetamise põhjenduslikkust (Kalmus *et al.*, 2015). Eelnimetatud protsessiks kasutati analüüsiks tarkvara *QCMap* (www.qcmap.org), millest välja joonistunud koodide, alamkategooriate kategooriate näited on leitavad lisas 2 (vt tabel 2 ja 3). Usaldusväarsuse suurendamiseks korduvkodeeriti transkriptsioone, kui esimesest korrast oli möödunud üks nädal ning saadud koodid ja kategooriad kooskõlastati juhendajaga.

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli selgitada välja, milliseid sekkumisi ja millest lähtuvalt peavad sotsiaalpedagoogid oma praktikas SE-oskuste arendamisel endi sõnul tõhusaks. Järgnevalt esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa, eristatud on paksus kirjas põhilised kategooriad ning kaldkirjas alamkategooriad. Illustreerimiseks on välja toodud tsitaadid intervjuueeritavatelt toimetatud kujul, kust on eemaldatud erinevaid hääli sümboliseerivad täheühendid, kordused ning ebaolulise vähendamise jaoks kasutatud (...).

3.1 Tõhusad sekkumised SE-oskuste arengu toetamiseks

Esimese uurimisküsimuse “Milliseid sekkumisi peavad sotsiaalpedagoogid SE-oskuste arengu toetamisel tõhusaks?” vastustena eristusid neli kategooriat: grupipõhised sekkumised; individuaalsed sekkumised; koostöö ning usalduslikud suhted ja toetav keskkond.

Grupipõhised sekkumised. Intervjuueeritavad tõid ühe põhilise töö formaadina välja erinevad gruppidele suunatud sekkumised nagu SE-oskuste kursused ja programmid ning mängulised ja loovtegevused. Oluliseks peeti seda, et toetataks korraga mitut osaoskust ning eduelamuse saaks võimalikult suur hulk õpilasi. Tõendus põhiste programmide nagu VEPA või Vaikuseminutite puhul rõhutati nähtavat positiivset mõju näiteks vaimsele tervisele, akadeemilistele tulemustele, klassikliimale või distsipliinile ainetundides. Selle kaudu on õpilased omandanud oskuseid eneseregulatsiooniks ning vajadusel julgevad tulla küsima personalilt abi.

Ma olengi praegu tegelikult hästi palju (...) kasutanudki neid loovtegevusi ja suurematele, mida ma näen, mis tegelikult praegu hästi toimib (...), on see Vaikuseminutite noorteprogramm. (Urve)

Grupipõhiste SE-oskusi toetavate kursuste ja programmide puhul, esines ka ülekoolilisi lähenemisi (näiteks VEPA ja KiVa), mida viiakse läbi erinevatel tasemetel enamasti koolis töötavate täiskasvanute poolt. Siinkohal peeti oluliseks ka nende programmide võimalikult täpselt järgimist, mis küll eeldab nii ajalist kui inimlikku ressursi. Sotsiaalpedagoogide sõnul efektiivselt ja grupipõhiselt läbi viidud sekkumine toimib ka ennetusena, kus mingisuguste osaoskuste toetamine aitab hoida ära hilisemat vajadust reageerida.

Lisaks selgus intervjueeritavate vastustest, et mängulised tegevused ja loovtegevused suurendavad õpilastes huvi aktiivsemalt osaleda, sest akadeemiline õpetuslik element on n-ö peidetud. Mitmed uuritavad rõhutasid, et loovtegevuste kaudu saavad õpilased ennast väljendada hinnanguvabalt ning näiteks rollimängude kaudu kogeda spetsiifilisi olukordi, mille lahendamiseks peaks rakendama erinevaid osaoskuseid. Erinevaid meeskondlikke mängu, kus koostööna on vaja saavutada mingi eesmärk, peeti suhteoskuste arendamisel samuti toetavaks. Võistluslikku aspekti pigem välditi, sest fookus oli koos tegemisel, mitte kellegi üle võidu saavutamisel.

Olen kogenud, et lapsed õpivad, seostavad ja jätavad meelde asju palju paremini, kui saab nalja, neil on lõbus ja kui keha liigub.(...) Seega väga oluline koht on nii rollimängudel kui ka liikumismängudel. Kasutan mängu igas grupitegevuses. (Anna)

Individuaalsed sekkumised. Lisaks grupipõhiste sekkumistele näevad intervjueeritavad sotsiaalpedagoogid kasu ka individuaalsetes sekkumistes, kus tihti on vajalik õpilastele selgituste jagamine, juhendamine ja SE-oskuste harjutamine. Enamasti toimub see kas sotsiaalpedagoogi kabinetis või mõnes muus privaatses ruumis, sest toodi välja konfidentsiaalsuse vajadus mõne olukorra puhul. Leiti, et selgitamist vajavad tihti olukorrad, kus õpilane ei pruugi oma käitumisest ise aru saada ning vastutustundlikke otsuseid teha. Individuaalsete sekkumiste tõhusust toetavaks peeti ka õpilastele endile valikute andmist nt mõne probleemi lahendamise puhul või kokkulepete tegemist erinevate osapoolte vahel.

On olukordi, mis reageerivad nii-öelda ühekordsele sekkumisele, ühekordsele mingisugusele vestlusele ja kokkulepetele ja selle asjaga saab kohe korda (...). (Margarita)

Õpilaste juhendamise ja SE-oskuste harjutamisega tõid uuritavad esile igapäevaelus esinevate olukordade harjutamist, kus näiteks saaks nii väljamõeldud stsenaariumi alusel või võimalusel päriselus käitumist sihipäraselt proovida. Kui esialgu toimub see enamasti spetsialisti

juhendamisel, on aja möödudes ootuseks, et õpilane suudab neid samu protsesse läbida ise ning oma tegevust selle käigus ja hiljem analüüsida.

Koostöö. Intervjuudel osalenud sotsiaalpedagoogid rõhutasid vajadust teha koostööd. Koostöö kategooria all moodustusid kaks alamkategooriat: koostöö *koolipersonali vahel* ja koostöö *peredega*. Analüüsist selgus, et tõhusa SE-oskusi arendava sekkumise üks põhilisi aspekte on leida õpilaste toetamiseks ühiseid nimetajaid teiste täiskasvanutega. See kehtib koolikeskkonnas, kodus ja ka väljaspool lähiringi.

Koolipersonali all tõid intervjuueritavad välja õpetajad, tugimeeskonna liikmed (enamasti eripedagoog, psühholoog, teine sotsiaalpedagoog, õpilasnõustaja, logopeed, HEV-koordinaator) ja ka juhtkonna (direktor, õppejuht, administratiivsetel kohtadel olevad spetsialistid). Näiteks peeti oluliseks õpiringe õpetajatega, jooksvalt konsulteerimist, kolleegidelt abi küsimist, iganädalaseid koosolekuid tugimeeskonna ja juhtkonnaga.

Sotsiaalpedagoog ei saa üksi tegeleda. (...) Kogu meeskond peab seda kõike toetama ja ühte jalga astuma, (...) seda jätkusuutlikult ja järjepidevalt, siis on sotsiaalsete oskuste arendamisel kõige rohkem tulemust. (Alla)

Teine edu määrav pool on *koostöö perekondadega*, kus sotsiaalpedagoogid pidasid toetavaks ühises infoväljas olemist, tihedat suhtlust osapoolte vahel, oma lapse suhtes huvi üles näitamist ja perekonna osalemist koolielus. Vastustest ilmnes, et õpilase kodune taust oli üks suurimaid mõjutegureid SE-oskuste arenguks ja muutuste püsijäämise ennustajaks. Näiteks kirjeldasid uuritavad olukordi, kus oli võimalus kaasata ka laiemat sugulaste ringi nagu vanavanemaid, onusid/tädisid jne – kõik, kes õpilase heaolu hoidmisel rolli võiks mängida.

Usalduslikud suhted ja toetav keskkond. Siinkohal pidasid uuritavad tähtsaks varakult SE-oskuste õpetamisega alustamist, ühtsustunde tekitamist, usaldussuhte loomist ja hoidmist, õpilaste vajadustest lähtumist. Sotsiaalpedagoogide vastustest ilmnes, et keeruline on välja tuua vaid ühte kindlat tegurit SE-oskuste arenguks, kuid õpilaste vajadustest lähtumine oli läbivalt esindatud. Nendest lähtudes saavad sotsiaalpedagoogid endi sõnul planeerida oma edasist tegevust, sh teha kindlaks sekkumise tasand, määr, valmidus või keda ja kas kaasata.

Varakult SE-oskuste õpetamisega alustamise positiivne mõju väljendus uuritavate sõnul näiteks heas klassikliimas, enesejuhtimise kasutamises erinevates olukordades. Lisaks sellele toodi välja õpilaste suurenenud sotsiaalsust ja vähenenud reaktiivsust, kus mingid konfliktid lahendavad õpilased ise ning juhtum ei jõua kellegi täiskasvanu kätte lahendada.

Ühtsustunde tekitamine on eelnevaga tihedalt seotud, sest sotsiaalpedagoogid iseloomustasid koolikliimat ühtsena, kui juba I kooliastmest peale on tunnustatud õpilaste koolielus osalemine. Siinkohal mainiti ka koolipersonali osalemist ühisüritustel, nii korraldaja, nõuandja ja osaleja rollis, sest see annab õpilastele võimaluse näha täiskasvanud teistsuguses valguses kui keskmisel päeval.

(...) Roomame, ronime ja teeme kõik asjad lastega kaasa. (...) Me teeme ise kõik sellised ägedad asjad kaasa. Ei ole jõulupidu, kus me ise kostüümides ei ole ja mingeid asju ei tee. (Eha)

Kui on olemas ühtsustunne, siis intervjueeritavate sõnul on kergem õpilastega luua ja hoida usaldussuhteid, sest on olemas mingi ühine pinnas. Oluliseks peeti usaldusliku keskkonna loomist nii omavahelistes suhetes üldiselt kui ka näiteks sotsiaalpedagoogi kabinetis, mille puhul mainiti eraldi konfidentsiaalsust ning selle piire, millest peab teadma ka teine osapool (näiteks õpilane). Usaldussuhe on sotsiaalpedagoogide arvates jällegi üks põhilisemaid tegureid tõhusa SE-oskuseid arendava sekkumise puhul.

(...) Selle usaldusliku suhte ehitamise peale lähebki päris palju auru esialgu, et ta on nõus üldse koostööd tegema, vastutust võtma, proovima. (Alla)

Kokkuvõtvalt saab öelda, et sotsiaalpedagoogid peavad tõhusaks grupipõhiseid sekkumisi, kuid individuaalsel sekkumisel on samuti oma funktsioon. Sekkumise tõhususele aitab kaasa koostöö tegemine nii koolipersonali kui õpilaste ja nende vanematega. Eelkõige aga tuleks sekkumise puhul lähtuda õpilaste endi vajadustest, sest SE-oskused on individuaalsed. Ühtlasi leiti, et nende oskuste toetamisega oleks vaja alustada võimalikult varakult, mis omakorda aitaks kaasa usalduslike suhete ja ühtsustunde tekkele.

3.2 SE-oskuste arengut toetavate tõhusate sekkumiste valimine

Teise uurimisküsimuse “Millest lähtuvalt valivad sotsiaalpedagoogid sekkumisi SE-oskuste arengu toetamiseks?” vastustena eristusid kolm kategooriat: töökorraldusest tingitud faktorid; õpilast ümbritsevate inimeste ressursid ja sotsiaalpedagoogi ametialased pädevused. Kategooria ja alamkategooria moodustamise näide on toodud välja lisas 2 (vt tabel 2 ja 3).

Töökorraldusest tingitud faktorid. Intervjueeritavad sotsiaalpedagoogid tõid välja, et kui koolis kehtivad kooliülesed põhimõtted, mis on juurutatud kas kooli kodukorras või juhendatakse oma sotsiaalpedagoogilisest mõtteviisist, siis see mängib kindlalt rolli sekkumiste

valikul. Oluliseks peeti ühtse mudeli ja eeskuju loomist nii õpilaste kui personali tasandil. Näiteks esinesid põhimõtted nagu enastjuhtiv õpilane, võrdsus õpetajate ja õpilaste vahel või mobiiltelefonide kasutamise piirangud koolimajas.

Me üritame võtta inimest kui subjekti, mitte objekti, keda me peaksime muutma, mõjutama mingite meetodite läbi. (Koit)

Samas töökorraldusega seoses oli uuritavate seas ka neid, kes pidasid oluliseks üldise arengukava olemasolu, milles oleks püstitatud eesmärgid, kuidas neid saavutada, ülevaade praegusest olukorrast ja mida kuidas on tehtud. See aitaks samuti langetada valikuid tõhusate sekkumiste suunas, kuid ajalise ressursi piiratus esines mitmes vastuses. Näiteks ilmnis, et kuigi sotsiaalpedagoogidel oli soov ja motivatsioon olemas rakendada mõnda kindlat tõenduspõhist programmi, siis selleks lihtsalt ei jätkunud aega, et kõiki osi juhendi järgi läbida.

Õpilast ümbritsevate inimeste ressursid. Õpilast ümbritsevate inimeste ring on uuritavate sõnul varieeruv. Siia moodustusid kaks alamkategoriat: *koolis töötavad täiskasvanud* ja *kooliväliselt kaasatud täiskasvanud*. Asjakohaste osapoolte kaasamine on uuringus osalenud sotsiaalpedagoogide hinnangul üks põhilisi kriteeriume sekkumiste valikul, sest õpilasest lahutamatu osa on teda ümbritsevad inimesed.

Vastustest ilmnis, et *koolis töötavate täiskasvanute* kaasamine pakub sotsiaalpedagoogile laiendatud võimalusi sekkumiseks ning jooksvat tagasisidet õpetajatelt, tugimeeskonna liikmetelt ja juhtkonnalt. Intervjueeritavad tõid välja ka õpetajate vajaduse saada tuge otseselt või kaudselt sekkudes. Otsese sekkumise all mõeldi näiteks konkreetsete õpilastega eraldi töötamist. Kaudse sekkumise puhul toodi esile õpetajate endi SE-oskuste arendamist ja otsest juhendamist selle kohta, kuidas oma ainetundi integreerida SE-oskuste arengut toetavaid põhimõtteid ja töövõtteid.

Meil oli ettevalmistav aasta KiVa-ks ja selle ettevalmistava aasta jooksul põhimõtteliselt tehti tööd selleks, et kõik õpetajad kutsuda pardale (...). Ma ise selles mõttes panustan kindlasti ka sinna, et toetada õpetajaid (...) selle üldprogrammi läbiviimisel. (Margarita)

Lisaks sellele rõhutasid nad, et juhtkonna tugi on ideede juurutamisel võrdlemisi oluline, sest haare on kooliülene ja kooli seisukohast ka legitiimne. Uuritavate sõnul suurendavad positiivsed sõnumid ja teod n-ö ülevalt ka nende endi motivatsiooni rohkem panustada. Teised tugimeeskonna liikmed nimetati samuti nii sotsiaalpedagoogi enast konsulteerivas rollis kui näiteks tagasiside andjana, et tuvastada sekkumise või lisatoe vajadus.

Intervjueeritavate sotsiaalpedagoogide hinnangul enda ressursside ammendumisel normaalne ja tihti vajalik *kaasata kooliväliselt täiskasvanuid*. Sellesse kaasamise ringi nimetati

esiteks perekonnad, kes pakuvad võimalusi saada rohkem teada õpilast ümbritsevast keskkonnast, annavad tagasisidet koolis tehtavale tööle ning panustavad ka ise oma lapse SE-oskuste arengusse.

(...) Nagu täiskasvanudki – kui mul on kodus ja mujal kõik hästi, siis ma lähen ka kooli naeratavana. Lastel on täpselt samamoodi ja me püüame rakendada ka seda, et me kaasame rohkem vanemaid. (Eha)

Lisaks perekondadele peeti uuringus osalevate sotsiaalpedagoogide poolt oluliseks kooliväliste täiskasvanute kaasamist tugivõrgustiku näol, mille hulka nimetati meditsiiniline personal diagnooside puhul, koolivälised psühholoogid ja eripedagoogid, lastekaitse, Rajaleidja ja ka politsei. See avab intervjueeritavate sotsiaalpedagoogide sõnul laiema amplituuda õpilaste ja nende perede toetamiseks, sest alati ei ole võimalik koolis kõike tõhusalt toetada.

Kui me näeme, et meie käed jäävad lühikeseks, et enam ise ei saa, siis me ei karda küsida väljast abi. See ei ole nõrkus, vaid on tugevus (...). (Eha)

Sotsiaalpedagoogi ametialased pädevused. Analüüsist selgus, et intervjueeritavad sotsiaalpedagoogid lähtusid sekkumiste valikul erinevatest kriteeriumitest. Sotsiaalpedagoogi ametialaste pädevuste kategooria all moodustusid kolm alamkategooriat: *juhtumipõhisus*, *professionaalne ettevalmistus* ning *erinevaid lähenemisviisid sekkumise tõhususe hindamiseks*.

Ka siin oli uuritavate seas üheks läbivaks jooneks *juhtumipõhisus*, mille puhul võeti fookusesse konkreetse õpilase või grupi vajadused ning selle põhjal otsustati, keda ja kas kaasata, millised meetodid võiksid olla sobivad ning milline on laiem taust. Uuritavad tõid esile juhtumite muutumise ajas, kus näiteks mõne komplekssema probleemi puhul mõni faktor kadus ära või lisandus ning arvestama pidi ka õpilase enda hinnanguga protsessi käigust ja vajadusel tegema sekkumises muutusi.

Professionaalseks ettevalmistuseks pidasid uuritavad oluliseks olla ise võimalikult mitmekülgne nii praktiliselt kui teoreetiliselt, paindlik ja loov. Kuigi vastustest ei ilmnunud otseselt mingite kindlate teoreetiliste raamistike järgimist, siis tõenduspõhisuse tähtsustamine oli läbiv joon. Seda näitlikustab erinevate tõenduspõhiste programmide ja meetodite kasutamine igapäevatoos: KiVA, VEPA, Vaikuseminutid, biheivioristlikud meetodid, mänguteraapia, taastav õigus.

Ma praegu alles teadvustan, kui oluline minu jaoks ikkagi on see teaduslik taust seal taga. Ma varem ei aimanudki seda, et see on minu jaoks oluline jah. (Anna)

Lisaks tõenduspõhisuse vajalikkusele pidasid sotsiaalpedagoogid tähtsaks isiklikke üldisi eetilisi-moraalseid tõekspidamisi ja kogemuspõhist tunnetust. Vastustest ilmnes, et kogemuspõhine tunnetus kujunes mõne uuritava puhul läbi varasemalt ametilt omandatud oskuste, kuhu siis hiljem sotsiaalpedagoogi töö käigus võeti juurde erinevaid koolitusi või kursuseid kõrgkoolidest. Oluliseks peeti mõtteviisi kujundamist, mis sobiks sotsiaalpedagoogi loova tööga ning läbi selle mõtestada ka oma töö sisu ning hinnata oma ressursse.

Ma olen hästi ettevaatlik sellega, mida ma ütlen. Sõna peab maksma. Sellest ei saa mööda. (...) Kui ma ütlen midagi, siis ma parem viin selle ellu või mul olgu mingi väga hea põhjendus, miks ma seda ellu ei vii. (Koit)

Samuti kirjeldati erinevaid lähenemisviise sekkumise tõhususe hindamiseks. Õpilase individuaalset arengu analüüsimiseks jälgitakse akadeemilist edukust ning märkuseid ja kiituseid kooliportaalide kaudu, kus näiteks õppetulemuste langus või puudumiste arvu suurenemine indikeerib sotsiaalpedagoogidele võimalikku vajadust sekkuda. Sellele lisaks töid intervjueeritavad välja vaatluse teel info kogumist – koolimajas ringi käimine, grupidünaamikate jälgimine. Väärtuslikku teavet saadakse nii koolipersonalilt, teistelt õpilastelt, perekonnalt kui ka analüüsivalt õpilaselt.

Stuudiumis (...) ma näen sealt (...) neid märkuseid nii-öelda ja neid kiitusi, et mis sellel lapsel on ja ka selle koha pealt ma saan juba mingisugust infot kätte. (Urve)

Uuritavate sõnul laiapõhjalist statistikat ei tehta, kuid nende seas oli sotsiaalpedagooge, kes kasutasid näiteks sotsiomeetrilisi teste konkreetsete tulemuste saamiseks, analüüsiks ja selle põhjal järelduste tegemiseks. Toetavaks peeti ka õppeaasta lõpus tehtavaid aastaaruandeid läbiviidud sekkumistest, nende eesmärkidest ja tulemustest.

Kokkuvõtteks võib öelda, et uuritavad sotsiaalpedagoogid lähtuvad sekkumiste valikul töökorralduse võimalustest, õpilast ümbritsevate inimeste ressurssidest kui ka enda ametialasest pädevusest. Oluliseks peetakse võimalust kaasata teisi asjasse täiskasvanuid koolisiseselt- ja väliselt, sealhulgas on eriline tähtsus perekondadega koos töötamisel. Ametialase pädevuse juures toodi välja tunnetusliku kogemuse omandamine, tõenduspõhisus ja juhtumipõhine lähenemine.

Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli selgitada välja, milliseid sekkumisi ja millest lähtuvalt peavad sotsiaalpedagoogid oma praktikas SE-oskuste arendamisel endi sõnul tõhusaks. Järgnevas

peatükis arutletakse uurimisküsimuste alusel olulisemate uurimistulemuste üle, seostatakse need eelnevalt kirjeldatud teoreetiliste seisukohtadega, tuuakse välja töö praktiline väärtus, piirangud ja edasised uurimissuunad.

Esimese uurimisküsimuse “Milliseid sekkumisi peavad sotsiaalpedagoogid SE-oskuste arengu toetamisel tõhusaks?” vastustest selgus, et tõhusaks peetakse sekkumisi, mis on sarnaselt varasemate uuringutega grupipõhised (Wigelsworth *et al.*, 2022), toetaksid eesmärgipäraselt konkreetseid osaoskuseid (Durlak *et al.*, 2010; Taylor *et al.*, 2017) ning nende arengut toetatakse koostöös teiste kaasatavate täiskasvanutega (Levin & Segev, 2023; Mahoney *et al.*, 2021). Lisaks sellele nähti väärtust individuaalsetes sekkumistes, kus tehakse läbi instrueerimise ja pideva harjutamise osaoskuste õpet ning mida õpilased saaks harjutada ka väljaspool sotsiaalpedagoogi ruumi. See tulemus on samuti kooskõlas olemasolevate uuringutega, kus on ära märgitud võimalik vajadus individuaalsele lähenemisele ning reaalsetes olukordades harjutamise kasulikkus (Dusenbury *et al.*, 2015). Seega saab järeldada, et tõhusate sekkumiste valik on lai ning nende mõju teeb eriti efektiivseks koostöine töökeskkond, kus sotsiaalpedagoog ei tööta vaid üksi. Vajadus teha koostööd kattub ka CASEL raamistiku põhimõtetega (CASEL, *s.a*), kus õpilast ümbritsev keskkond ja temaga seotud inimesed on lahutamatu osa SE-oskuste arengust. Autori hinnangul tuleks SE-oskuste arendamisele läheneda süsteemselt kogu koolikeskkonda arvesse võttes, kus igal sekkumise tüübil oleks oma koht, kusjuures tuleb alati võtta arvesse õpilaste endi vajadusi. Ka Cipriano jt (2023) on oma uuringus välja toonud, et sekkumised võivad olla laia haardega ning tõhusus sõltub keskkonnast ja ka spetsialistidest endast. Ühe efektiivse võimalusena näeb autor mitme erineva sekkumise kasutamist, näiteks kasutada SE-oskuste õppeks mängu ja loovtegevusi, rakendada koos teiste täiskasvanutega erinevaid tõenduspõhiseid programme nagu Vaikuseminutid või VEPA. Uuritavad tõid ka seda välja, et nende jaoks on oluline omada võimalikult laialdast sekkumiste valikut ning vajadusel teha jooksvaid kohandusi oma meetodites.

Lisaks konkreetsele sekkumistele ja nende tõhusate omaduste iseloomustamisele selgus, et on mitmeid tõhusust toetavaid faktoreid, millega sotsiaalpedagoogid oma igapäevatoos arvestavad. Nendeks olid koostöö tegemine teiste täiskasvanutega (koolipersonal ja perekonnad), usaldussuhete loomine õpilastega ning toetav keskkond. Varasemates uuringutes on samuti leitud, et sekkumiste tõhusus sõltub tihti koostöövõimalustest täiskasvanutega ja usaldussuhete olemasolust (Steponavičius *et al.*, 2023). Autorile teadaolevalt oli varasemalt vähe tähelepanu

saanud tulemus ühtsustunde tekitamise ja hoidmise vajalikkus. Vähesse tähelepanu põhjuseks võib olla ühtsustunde subjektiivsus ja raskused selle mõju hindamisel. Küll aga intervjueeritavate sõnul oli tegu nii ennetava sekkumise kui toetava faktoriga usaldussuhete loomisel. Samas toodi välja, et seda ühtsustunnet peaks hakkama looma võimalikult varakult, kus varajase sekkumise kasulikkust on välja toonud Napolitano jt (2021). Ühtsustunde puhul nähti, et juba I kooliastmest peaks olema tunnustatud ühisüritustel osalemine ja panustamine. Niisamuti on autori hinnangul tähtsal kohal nii koolis töötavate täiskasvanute kui perekonna panustamine selle ühtsustunde tekkesse, sest selle kaudu saab harjutada suhteoskuseid ning olla samas infoväljas. Järelikult see toetab jällegi õpilases turvatunde teket ja tugevdab suhteid kooli, kodu ja iseendaga.

Teise uurimisküsimuse “Millest lähtuvalt valivad sotsiaalpedagoogid sekkumisi SE-oskuste arengu toetamiseks?” uurimistulemustest jäeldus, et rolli mängivad töökorraldusest tingitud faktorid, õpilast ümbritsevate inimeste ressursid ja sotsiaalpedagoogi ametialased pädevused. Levin & Segev (2023) on oma uurimuses leidnud, et spetsialisti mõtteviis ja enda SE-oskused on töö mõtestamisel ning korraldamisel tähtsal kohal. Mõtteviis ja oskused on eelduseks järgnevate sammude tegemisel, kus peaks analüüsima enda kui eksperdi ressursse, et teha võimalikult häid valikuid õpilaste SE-oskuste arengu toetamiseks. Seda näeb ette ka kutsestandard (Kutsestandard..., 2024), et sotsiaalpedagoog peaks esiteks võtma arvesse konkreetse juhtumit ja lähtuma õpilasest, hindama abi vajaduse taset, seejärel pöörduma õpilast ümbritsevate inimeste poole ning vajadusel kaasama kolmandaid osapooli. Intervjueeritavad mainisid enamasti isiklikku süstemaatilist lähenemist ja kooliülest ühist mõtteviisi, kus kasu nähti näiteks igapäevastes tugimeeskonna koosolekutes. See annab otsese sisendi tegevuste plaanimiseks, mille puhul saab anda oma panuse iga liige ning tuua välja mingeid märkamisi või teisi vaatenurki.

Õpilast ümbritsevate inimeste ressursside kasutamine on intervjueeritud sotsiaalpedagoogide sõnul samuti üks põhilisi viise, mille abil otsustada sekkumise vajadust ja tõhusust. Siinkohal on mõeldud nende inimeste all koolis töötavaid täiskasvanuid ning kooliväliselt kaasatavaid tugispetsialiste ning perekondi. SA Innove (2020) on sõnastanud oma koolidele mõeldud juhendmaterjalis sotsiaalpedagoogide vajaduse töötada koos teiste last ümbritsevate täiskasvanutega, mida on toonud välja ka Durlak jt (2022). Seetõttu on muutuste püsivuse mõttes oluline olla oma töös teistega suhtlemisel proaktiivne ning võimalikult palju kaasama perekonda (nii vanemaid kui teisi sugulasi), olgu see siis probleemide esinemisel või

kooliga sidemete tugevdamiseks läbi ühisürituste. Lisaks töid uuritavad välja isiklike kontakti loomise vajaduse koolivälise tugivõrgustikuga, mille kaudu saaks vajadusel otsida abi kiirelt ja efektiivselt.

Sekkumise valikut mõjutas intervjueeritavate sõnul professionaalne ettevalmistus, kus toodi välja vajadus juhendada tõenduspõhisusest ning selle läbi oma tööd paremini mõtestada. Sarnastele järeldustele jõudsid ka Mahoney jt (2021), kus tõenduspõhiste programmide efektiivsus on märgatav siis, kui neid rakendada juhendile vastavalt. Uuritavatel oli sellega aga kohati probleeme, sest tihti ei olnud piisavalt aega. Siinkohal korreleerus Mahoney jt (2021) uuring intervjueeritute kogemustega, et ajapuudust võivad leevendada SE-oskuste õpe igas kooliastmes, jätkuõpe koolipersonalile ja perekonna kaasamine. Vastustes rõhutati kogemustel põhineva tunnetuse suurt osakaalu otsuste tegemisel, mida on väljendanud oma lõputöös ka Viigi (2015), et kuigi Eesti sotsiaalpedagoogid hindavad tähtsaks nii praktikat kui teooriat, siis praktiliste tegevuste mõttes on kogemusel suur roll. Lisaks selgus intervjuudest, et tõhususe hindamiseks koguti infot vaatluse teel, jälgiti kooliportaalis hindeid ja märkuseid ning mõned kasutasid ka sotsiaalpedagoogilisi mõõtevahendeid. Nende tulemuste põhjal võib järeldada, et oma töö sisu järjepidev mõtestamine ja ümberhindamine on eduka praktika aluseks.

Uurimistöö piiranguna saab välja tuua valimi koosnemist vaid Tartumaal töötavatest sotsiaalpedagoogidest. Kui töö idee on kaardistada Eesti tasandil SE-oskuste arengu toetamist, siis oleks olnud otstarbekas leida potentsiaalseid uuritavaid ka teistest maakondadest. Lisaks oleks saanud intervjueerimisel autor olla vähem kinni küsimuste järjekorras, sest meetodiks oli valitud poolstruktureeritud intervjuu, kuid vahel tuli ette olukordi, kus intervjueeritav pidi justkui vastama samale asjale mitu korda

Antud bakalaureusetöö aga annab siiski esialgse ülevaate sotsiaalpedagoogide poolt realselt kasutatavatest tõhusatest sekkumistest. Nimetatud on mitmed tõenduspõhised meetodid ning kriteeriumid, mille läbi saavad potentsiaalsed lugejad oma sotsiaalpedagoogilist mõttemaailma avardada. Võimalus on ka näiteks sotsiaalpedagoogide aineühenduses tulemusi tutvustada, algatada arutelu ning toetada tööprotsesside tõhusamaks muutmist. Edasiseks uurimiseks saaks laiendada valimit ning sihipäraselt leida sotsiaalpedagooge lisaks koolidele ka teistest haridus- ja tugiasutustest. See annaks võimaluse koguda kokku suurema hulga infot, et luua näiteks erinevate asutuste koostöös mingisugune toetav õppematerjal, mida saaks kasutada kasvatuses tegelevad spetsialistid.

Tänuõnad

Autor tänab kõiki vastanud intervjueeritavaid, kes olid igakülgsest valmis panustama. Lisaks neile ka suure kummardusega juhendajat Lii Kaudset, kelle raudkindla toega töö valmis. Samuti tänaks moraalse toe eest lähedasi ja kursusekaaslasi ning alati positiivne olemise eest õppejõudu Liina Leppa.

Autorsuse kinnitus

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

Raymond Alan Margus

/allkirjastatud digitaalselt/

16.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460-473. <https://dx.doi.org/10.1037/pas0000591>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*, 1181-1204. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1111/cdev.13968>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional learning. (s.a.). *What is the CASEL Framework?*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovicj, C. & Weissberg, R. P. (2015). *What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice?* <https://selforteachers.org/wp-content/uploads/2018/01/PDF-25-CASEL-Brief-What-Does-SEL-Look-Like-in-Practice-11-1-15.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*, 294–309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin, 148*(11-12), 765-782. <http://dx.doi.org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1037/bul0000383>
- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content Analysis of the CASEL Framework Using K-12 State SEL Standards. *School Psychology Review*. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/2372966X.2022.2030193>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.3102/0034654308325693>

- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kutsestandard. Sotsiaalpedagoog, tase 6.* (2024).
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/11205014>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno M., Selg, M., & Strömpl J. (2014). *Intervjuu*.
<https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Levin, O. & Segev, Y. (2023). The Missing Piece in the CASEL Model: The Impact of Social-Emotional Learning on Online Literature Teaching and Learning. *Education Sciences, 13*(11), 1123. <https://doi.org/10.3390/educsci13111123>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142.
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1037/amp0000701>
- Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Soto, C. J., & Roberts, B. W. (2021). Social, Emotional and Behavioral Skills: An Integrative Model of the Skills associated With Success During Adolescence and Across the Life Span. *Frontiers in Education, 6*.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679561>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing, 10*(3), 409-241.
- Peaasjad MTÜ (s.a). *Mis on sotsiaal-emotsionaalne pädevus?*
<https://peaasi.ee/mis-on-sotsiaal-emotsionaalne-padevus>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 2011, 5, 23.*
- SA Eesti koostöö kogu (2023). Sisask, M. (Toim), *Eesti Inimarengu aruanne 2023. Vaimne tervis ja heaolu*. <https://2023.inimareng.ee>
- SA Innove. (2020). *Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis*.
<https://rajaleidja.innove.ee/wp-content/uploads/2020/02/Juhendmaterjal-%C3%B5pilase-toetamiseks-koolides-07.02.2020.pdf>
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2022). Integrative Framework from Conceptualizing and Assessing Social, Emotional, and Behavioral

- Skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology: Personality processes and Individual Differences*, 123(1), 192-222. <https://doi.org/10.1037/pspp0000401>
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C. & Linzarini, A. (2023). Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. *OECD Education Working Papers*, 304, 10-18. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>.
- Talussaar, T., Häidkind, P., Õmblus, L., Schults, A., Uder, M., & Pikk, S. (2022, 7. oktoober). Tugispetsialistide rollid haridusasutustes. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2022/10/tugispetsialistide-rollid-haridusasutuses/>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Viigi, K. (2015). *Sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalpedagoogi roll praktilise töö seisukohast eesti sotsiaalpedagoogide hinnangul* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/48065>
- Wigelsworth, M., Mason, C., Verity, L., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Making a Case for Core Components: New Frontiers in SEL Theory, Research, and Practice. *School Psychology Review*, 1–14. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/2372966X.2021.2004863>
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. TÜ kirjastus.

Lisad

Lisa 1. Intervjueerimisel kasutatud kava

Esimene plokk

Enne intervjuud:

- Kes ma olen ja uurimistöö eesmärk.
- Eetilised küsimused - salvestatakse arvutis/telefonis (kustutatakse pärast 30/31. maid), nimesid ei avaldata/pseudonüümid, informatsiooni kasutan vaid oma uurimistöös.
- SE-oskuste definitsioon - Teadmiste, oskuste ja hoiakute kogum, mis on omandatavad/õpitavad. Nende hulka kuuluvad eneseteadlikkus, enesejuhtimine, suhteoskused (suhete loomine, hoidmine), sotsiaalne teadlikkus ja (vastutustundlike) otsuste tegemine.
- Nõusolek salvestamiseks.

Sissejuhatavad küsimused

- Kui kaua te olete sotsiaalpedagoogina töötanud?
- Millises koolis/organisatsioonis praegu olete?
- Millises vanuses õpilastega peamiselt oma igapäevatöös kokku puutute?

Teine plokk

Milliseid sekkumisi peavad sotsiaalpedagoogid SE-oskuste arengu toetamisel tõhusaks?

- Millised on eelnevalt loetletud SE-oskuste toetamise põhimõtted Teie koolis/asutuses?
 - Millised nendest põhimõtetest on Teie hinnangul tõhusad?
- Kuidas toetate igapäevaselt õpilaste SE-oskuste arengut koolis?
 - Milliseid tulemusi on need sekkumised andnud?
 - Millisel määral on Teie hinnangul olnud sekkumised tõhusad?
 - Kes koolis SE-oskuste arengut toetavaid sekkumisi koolis rakendab?
- Milliseid sekkumisi veel peate sotsiaalpedagoogina õpilaste SE-oskuste arengu toetamisel tõhusaks?

Kolmas plokk

Millest lähtuvalt valivad sotsiaalpedagoogid sekkumisi SE-oskuste arengu toetamiseks?

- Millest lähtuvalt valite sekkumisi SE-oskuste arengu toetamiseks?
- Kuidas on kujunenud Teie SE-oskuste arengut toetava metoodika tööriistakast?
 - Kas ja kui jah, siis millistel teoreetilistel raamistikel see põhineb?
 - Kui ei, siis millest lähtusite?
 - Kuidas langetate valiku erinevate sekkumiste vahel?
- Kas ja kuidas hindate sekkumiste tulemuslikkust?
 - Millal see hindamine toimub?
 - Kuidas toimite pärast hindamist?/Mida Te saadud informatsiooniga edasi teete?
- Kas Te kaasate ka teisi osapooli SE-oskuste arengu toetamiseks? Jah/Ei, põhjendused.
 - Kuidas Te kedagi kaasate?
 - Keda Te kaasate?
 - Mille alusel otsustate keda kaasata?

Lõppsõnad

- Kas soovite veel midagi eelnevalt räägitule lisada?
- Tänu avaldamine ning salvestamise lõpetamine.

Lisa 2. Koodide näited QCAMap keskkonnast ja kategooriate moodustamine

Intervjueeritav Anna (uurimisküsimus 1)

Ja, ja selles mõttes me oleme nüüd viimased kaks aastat kaasanud sinna esimese klassi tundi nagu ka lapsevanemaid, piloteerime ühte vaikuseminutite pere kursust mida videot saavad näha ka lapsevanemad. Ja, ja nemad hindavad ka, et see on oluline, et see on tegelikult lisatunnina meil sees, et laste koormust huviringina lastekoormus kasvab. Aga kõik lapsevanemad on olnud iga aasta nõus sellega, et nad hindavad, et see on oluline. Neid oskusi õpetada. Ja, ja mul on millegipärast kahtlus, et, et kuna meil on selline suht väike kogukond, et jutud levivad, et kui see, kui seda hinnataks täiesti mõttetuks, siis lapsevanemad ütleksid selle välja, mitte et, et ja me oleme nõus

RQ1-15

RQ1-

koostöö vanematega

RQ1-10

RQ1-4

Intervjueeritav Koit (uurimisküsimus 2)

osadega on niimoodi, et piisab lihtsalt enam-vähem otsa vaatamisest juba asi lõpeb. Ehk siis on väga seinast seinast. Üldjoontes ma ütleks, et need asjad, mis me siin praegu kirjeldasin, on need asjad, mida ma olen ajast aega korduvalt teinud ja see põhjus, miks ma olen neid teinud, on see, et ma olen hinnanud, et nendel on päris suur õnnestumistõenäosus. Et meetodid, millel ei ole nii väga suurt õnnestumistõenäosust, neid ma olen siis üritanud vähem teha. Et nende, mis mul praegu maininud olen, ma ütleks, et see tulemuslikkus on

RQ2-6

RQ2

töö sisu mõtestamine

Tabel 2. Täenduslike üksuste põhjal koodide leidmine teise uurimisküsimuse näitel.

Täenduslik üksus	Kood
Mõnikord on see, et ma pean otsima veel juurde. Mul oli siin üks laps, kellel olid väga suured ärevushäired. Siis ma pidin ka väga palju ise veel juurde vaatama seda, et see kohati jäi ka minu pädevusest välja.	Tõenduspõhine lähenemine
See olenebki lapsest, tema tasemest, et kus ta on oma arengus täpsemalt. Ja siis toetud oma pagasile ja ka see, et milline on minu enda pädevus.	Spetsialisti enda pädevus
Meetodid, millel ei ole nii suurt õnnestumise tõenäosus, neid ma olen siis üritanud vähem teha.	Töö sisu mõtestamine
Kogemused aitavad ka kaasa valikute tegemisel.	Spetsialisti kogemuslik tunnetus
Ma ikkagi püüan siis mõelda, aga äkki ma saan selle nurga alt või midagi veel juurde vaadata, et kuidas ma saaksin seda last aidata.	Oma ressursside hindamine
Ma pöördun kollegi poole siis, kui mul läheb väga hästi midagi, sest ma tahan ka seda jagada	Üldine tõekspidamine

Tabel 3. Alamkategorია põhjal kategorია moodustamine teise uurimisküsimuse näitel.

Kood	Alamkategorია	Kategorია
Õpilaste vajadusest lähtumine	Juhtumipõhisus	Sotsiaalpedagoogi ametialased pädevused
Meeskonnatöö ja kaasamine		
Koostöö kooli tugimeeskonnaga	Professionaalne ettevalmistus	
Tõenduspõhine lähenemine		
Spetsialisti enda pädevus		
Töö sisu mõtestamine		
Spetsialisti kogemuslik tunnetus	Lähenemisviisid sekkumise tõhususe hindamiseks	
Oma ressursside hindamine		
Üldine tõekspidamine		
Info kogumine vaatluse kaudu	Lähenemisviisid sekkumise tõhususe hindamiseks	
Õpilaste individuaalse arengu analüüs		
Mõõtevahendite kasutamine		
Mõjutusvahenditeefektiivsuse hindamine		
Akadeemilise edukuse jälgimine		

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Raymond Alan Margus

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Sotsiaalpedagoogide praktika õpilaste sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel - milliseid sekkumisi ja miks peetakse tõhusaks?“ mille juhendaja on Lii Kaudne, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Raymond Alan Margus

16.05.2024